

**Richard Stang
Georg Peez
u. a.**

Kulturelle Bildung

Perspektive Praxis



Perspektive Praxis

**Richard Stang
Georg Peez
Hans-Hermann Groppe
Sabina Kocot
Verena Leder
Heike Negenborn**

Kulturelle Bildung

**Ein Leitfaden
für Kursleiter und Dozenten**



DiE

PERSPEKTIVE PRAXIS

Herausgeber

PD Dr. Hannelore Bastian, VHS Hamburg
Dr. Wolfgang Beer, EAD Bad Boll
Rosemarie Klein, bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund
Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig
Dr. Klaus Meisel, DIE

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Wissenschaftliches Lektorat: Felicitas von Küchler, DIE

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 43/0021

2. komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage
(Titel erschien vormals als: Kursleitung Kulturelle Bildung)
© 2003 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1861-2

Inhalt

	Vorbemerkungen	7
1.	Einleitung	9
2.	Grundlagen / Zusammenhänge	13
2.1	„... lass nicht ab, an deinem Bilde zu handwerken ...“ Bildungsprozesse in der Kulturelle Bildung	13
2.2	„Ich hasse Theorie und arbeite ganz aus dem Bauch raus.“ Theorie – Praxis	15
2.3	„Sind Kunst und Kultur überhaupt lehrbar?“ Herausforderung der Vermittlung	16
2.4	„Unsere Sichtweisen sind vielfältig.“ Ästhetik und ästhetische Kriterien	17
2.5	„Das sehe ich aber anders.“ Wahrnehmung und Wirklichkeit	20
2.6	„Ich möchte Neues gestalten.“ Kreativität	22
2.7	„Was heißt hier Hobby ...?“ Laienkultur	23
2.8	„Und dann brauche ich eben den Kick.“ Medien und Erlebnissuche	25
2.9	„Endlich habe ich mal freie Zeit.“ Freizeit und Bildung	27
2.10	„Können durch Kunst.“ Kompetenzerwerb auch für den Beruf	28
3.	Selbstverständnis / Orientierungen	31
3.1	„Kleine Fluchten?“ Erwartungen und Ansprüche	31

3.2	„Das finde ich kitschig.“ – „Das finde ich sehr gelungen.“ Bewertungen	32
3.3	„Mit Kopf, Herz und Hand.“ Qualitätsmerkmale	34
3.4	„Umwege – Irrwege führen zum Ziel.“ Lernexperimente / Malen als Experiment	37
3.5	„Annäherungen an Fremdes.“ Interkulturelle Bildung	39
3.6	„Ich will mich selbst erfahren.“ Kunsttherapeutische Aspekte	41
3.7	„Alles Gender oder was?“ Kursarbeit genderkompetent gestalten	42
4.	Methoden / Kursgestaltung	45
4.1	„Die Ausschreibung ist mein Aushängeschild.“ Ankündigung	45
4.2	„Wie gestalte ich den Kurs?“ Didaktische Planung	47
4.3	„Ich brauche die Gruppe ...“ Kontakte knüpfen	51
4.4	„Aller Anfang ist schwer.“ Kursbeginn und Ablauf	52
4.5	„Hand aufs Herz ... und ehrlich gesagt ...“ Rückmeldungen, Evaluationen, Bewertungen	61
4.6	„Und dann werden es immer weniger.“ Teilnehmende, die wegbleiben	64
4.7	„Ist der Weg das Ziel?“ Produkt- und Prozessorientierung	64
4.8	„Ich will mal was anderes erleben.“ Erlebnisorientierung	66

4.9	„Wir zeigen’s euch!“ Öffentliche Präsentation	67
5.	Angebotsformen / Praxisbeispiele	69
5.1	„Wo bitte geht’s zur Kulturellen Bildung?“ Orte und Kontexte	69
5.2	„Es will alles geplant sein.“ Kurstypen und Jahreslehrgänge	70
5.3	„Es gibt auch Alternativen zum Alltag.“ Projekte und Werkstätten	73
5.4	„Fahnen zum Fest.“ Räume gestalten	74
5.5	„Kunst auf Reisen.“ Kompaktseminare	76
5.6	„Lernen bei Nacht.“ Alternative Zeiten	77
5.7	„Im Bauch der Stadt.“ Alternative Orte	78
5.8	„The times, they are changing?“ Kontinuitäten und Veränderungen am Beispiel von Gitarrenkursen	80
5.9	„Mit Hammer und Meißel.“ Eindrücke aus einem Steinbildhauerkurs	82
5.10	„Die Welt der Töne und Klänge.“ Experimente mit Hörkunst	83
5.11	„Keine Angst vor Medien!“ Neue Praxis Kultureller Bildung	84
5.12	„Männerbilder – Frauenbilder – Ansichtssache?“ Tanz und Theater	86
5.13	„Nicht nur Vortrag und Führung.“ Kunst- und Kulturvermittlung	88

5.14	„Weiter im Text.“ Schreib- und Literaturwerkstätten	91
6.	Beziehungen / Rollen	93
6.1	„Verhältnisse und Bedürfnisse.“ In Erwachsenenbildungseinrichtungen Tätige und Teilnehmende	93
6.2	„Meine Rolle als Kursleiter/in.“ Voraussetzungen / Motive / Evaluation	94
6.3	„Für gute Arbeit gutes Geld.“ Honorare	97
6.4	„Vor allem planen und koordinieren!“ Programmverantwortliche	98
6.5	„Kulturelle Bildung ist Frauensache.“ Frauen als Teilnehmerinnen	101
6.6	„Ein schwieriges Verhältnis?“ Männer als Teilnehmer	103
6.7	„Auf leisen Sohlen komme ich schlecht rüber.“ Selbstmarketing von Kursleitenden	104
7.	Perspektiven	107
	Anhang	109
	Autorinnen und Autoren	114

Vorbemerkungen

Die kulturelle Weiterbildung wird in Zeiten öffentlicher Armut oft als Luxus, wenn nicht gar als überflüssig angesehen und als freiwillige Aufgabe der öffentlichen Hand besonders kritisch unter die Lupe genommen. Dass es angesichts der prekären Finanzsituation der Gebietskörperschaften keine Tabus geben darf, ist verständlich. Kritisch zu beurteilen ist jedoch, dass nicht selten in den Bereichen, die eine große Breitenwirksamkeit haben, die Mittel besonders drastisch gekürzt werden. In der kulturellen Bildung ist dies möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass dieser Bereich einer Reihe von spezifischen Stigmatisierungen ausgesetzt ist. Da existiert zum einen das immer wieder mit einer gehörigen Portion mittelschichtgeprägter Arroganz vorgebrachte Beispiel des Ikebana-Kurses. Ein weiteres Vorurteil bezieht sich auf die Teilnehmenden in der kulturellen Bildung: Mit dem Hinweis auf gut situierte Teilnehmende etwa bei Studienreisen oder in Kunstgeschichts-Kursen wird bei der kulturellen Bildung ein besonders hoher Kostendeckungsbeitrag gefordert. Übersehen wird dabei jedoch, dass es in diesem wie in fast keinem anderen Programmbereich gelingt, alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen. In der Weiterbildung für Angehörige des Managements hat sich zwar die Bedeutung der künstlerischen und kreativen Kompetenzentwicklung durchgesetzt, und im Rahmen von Organisationsentwicklung werden ganze Unternehmen zum Theaterspielen gebracht. Die Bedeutung der kulturellen Bildung für die kulturelle und soziale Vitalität eines Gemeinwesens insgesamt wird jedoch allzu häufig hartnäckig ignoriert. Dass (inter-)kulturelle Kompetenzen in verschiedener Hinsicht heute zu den notwendigen extrafunktionalen Qualifikationen in der Arbeits- und Berufswelt gehören, wird als Legitimationsformel der verantwortlichen Akteure abgetan.

Wie statistische Daten aus dem Volkshochschulbereich belegen, ist der Bedarf an kultureller Weiterbildung jedoch ungebrochen. In einer Gesellschaft, die auch in kultureller Hinsicht einer hohen Dynamik, einer raschen Veränderung und einer zunehmenden Ausdifferenzierung ausgesetzt ist, kann dies nicht überraschen. Die kulturelle Weiterbildung hat sich dementsprechend in den letzten Jahren erheblich weiterentwickelt, sowohl was die Lernorganisationsform als auch was die Inhalte angeht. Es existieren vielfältige zeitliche Arrangements, es werden die unterschiedlichsten Lernorte einbezogen und viele Aktivitäten in Kooperation mit anderen Akteuren der Kulturwelt durchgeführt. Neben eher traditionellen Angeboten (was auch in Zeiten gesellschaftlicher Modernisierung nicht mit weniger innovativ gleichgesetzt werden darf) gewinnen immer mehr solche Angebote an Bedeutung, die sich mit den neuen Medien oder mit der Aneignung interkultureller Kompetenzen befassen. In Zeiten, in denen öffentli-

che Kulturförderung sich einem Trend zur „Verspektakelung“ und zu einem konsumorientierten Event-Charakter nicht entziehen kann, ist es gut, dass es auch Lernorte gibt, die eine lernanstrengende kulturelle Wissensaneignung ermöglichen, die Ausbildung einer differenzierten Wahrnehmung unterstützen, lustvolles eigenes künstlerisches und kreatives Gestalten fördern, zur Reflexion herausfordern und für sozio- und interkulturelle Lebenszusammenhänge sensibilisieren. Diese erwachsenenpädagogische Arbeit wird von zahlreichen engagierten Kulturarbeitenden unterstützt.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) publiziert in seiner Reihe „Perspektive Praxis“ Einführungen für Kursleitende in unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung. Eine allgemeine Einführung in die erwachsenenpädagogische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse wird ergänzt durch solche Grundlagen, die sich auf spezifische Programmbereiche beziehen. Der hier vorliegende Leitfaden für Kursleiter(innen) im Bereich Kulturelle Bildung wurde für die zweite Auflage überarbeitet und aktualisiert. Im ersten Teil werden grundlegende Begriffe als didaktische Leitorientierungen verdeutlicht und die unterschiedlichen Bezugsfelder der kulturellen Bildung entfaltet. Im zweiten Teil werden mit Hilfe von Theorie-Praxis-Szenarien praxisrelevante Orientierungshilfen gegeben, die gleichzeitig auch Reflexionshilfen für das Überdenken der eigenen pädagogischen Praxis darstellen. Der dritte Teil liefert darauf aufbauend Methodenwissen, während der vierte Teil die Vielfalt und die Bandbreite der kulturellen Weiterbildung anhand ausgewählter Angebotsformen und didaktischer Arrangements verdeutlicht. Der letzte Abschnitt stellt dann vor dem Hintergrund des theoriefundierten und erfahrungsgesättigt präsentierten didaktisch-methodischen Grundlagenwissens die unterschiedlichen Rollen der am pädagogischen Prozess Beteiligten dar.

Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Der Wunsch, eine aktuelle Einführung in die Kulturelle Bildung zu erstellen, war der Ausgangspunkt eines Publikationsprojektes der besonderen Art. Als sich die Arbeitsgruppe der sechs Autor/innen 1997 das erste Mal traf, stand die Vielfalt der Vorstellungen als bunter Strauß im Raum. Die unterschiedlichen Zugangsweisen ergaben sich unter anderem durch die institutionelle Verankerung der Mitglieder.

Uns allen gemeinsam waren Erfahrungen als Kursleitende. Doch Unterschiede in der Herangehensweise wurden schnell deutlich und erwiesen sich als kreatives Potenzial. Die Arbeit an den Texten, die Diskussionen und das Befragen der Texte auf die Relevanz für Kursleitende entwickelten sich für alle zur eigenen Fortbildung. Die Vielfalt Kultureller Bildung wurde dabei erfahrbar und die Einsicht wuchs, nicht jedem Aspekt der Kursleitung in der Kulturellen Bildung gerecht werden zu können. Die Entscheidung, möglichst viele Aspekte mit kurzen Texten anzusprechen, ist nach Meinung der Autor/innen die richtige gewesen und wir hoffen, dass Sie als Leser/in das genauso sehen. Querverweise (durch ↗ gekennzeichnet) machen die vernetzte Struktur der Beiträge sowie die thematischen Zusammenhänge deutlich und laden zum Weiterlesen ein.

Bei der Überarbeitung für die zweite Auflage 2003 wurde deutlich, dass alle Aspekte, die angesprochen wurden, weiterhin von großer Bedeutung für die Kursarbeit sind, sich allerdings Schwerpunkte verschoben haben bzw. neue Aspekte ergänzt werden mussten. Trotzdem findet nicht jedes Thema der Erwachsenenbildung in diesem Band seinen Niederschlag.

Im Feld der Erwachsenenbildung müsste die Kulturelle Bildung eine immer größere Rolle spielen, auch wenn von politischer Seite bei der Diskussion über die Förderung dieses Bereiches die Bedeutung oft nicht erkannt wird. Denn Kulturelle Bildung ist ein wichtiger Faktor z. B. bei der Förderung der Schlüsselqualifikation „Kreativität“ (↗ 2.6;2.10).

Mit diesem Buch verfolgen wir verschiedene Ziele, u. a.:

- Lust auf Kulturelle Bildung machen,
- Argumente für Kulturelle Bildung geben,
- praktische Tipps für die Kursplanung und -gestaltung geben sowie
- Vielfältigkeit und Potenziale der Kulturellen Bildung aufzeigen.

Wir waren uns von Beginn an im Klaren darüber, dass wir nicht allen Aspekten von Kultureller Bildung gerecht werden können. Denn Kulturelle Bildung ist eingebunden in den gesamten Bereich von Kunst und Kultur, aber auch in das differenzierte Netz von politischen und verwaltungsbedingten Zuständigkeiten für die Kulturarbeit. Die Institutionen, die Kulturelle Bildung anbieten,

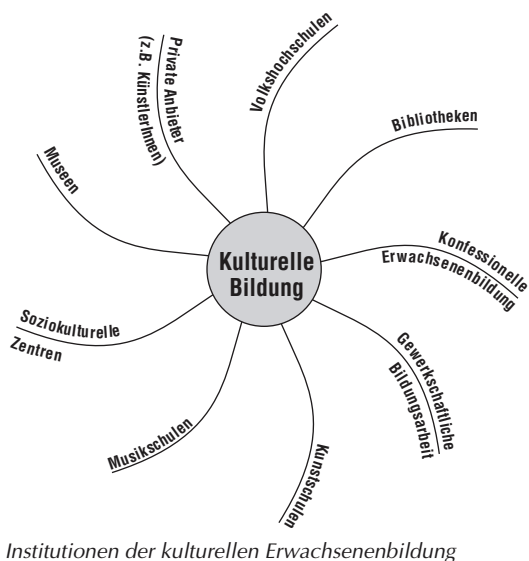
müssen sich in diesem Netz bewegen, entwickeln aber oft unterschiedliche Konzepte.

Kulturelle Bildung wird hier verstanden als integratives Element von Allgemeinbildung, das unter anderem die Aufgaben hat, Menschen in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen sowie deren soziale, kommunikative und kreative Fähigkeiten zu stärken. Die Förderung kultureller und ästhetischer Bildungsprozesse steht dabei im Mittelpunkt, wobei dem kommunikativen Aspekt eine wichtige Rolle zukommt. Zentrale Aufgaben sind dabei:

- die Förderung gestalterischer, kreativer Fähigkeiten,
- die Sensibilisierung für die verschiedenen Formen künstlerischen Ausdrucks,
- die Erweiterung von kulturellen und kommunikativen Kompetenzen, u. a. der Medienkompetenz,
- die Sensibilisierung für soziokulturelle und interkulturelle Lebenszusammenhänge.

Eine allgemeingültige Definition von Kultureller Bildung ist kaum möglich und für unser Vorhaben auch nicht notwendig. Im Spektrum der Angebote der unterschiedlichen Einrichtungen wird die Vielfalt kultureller Aktivitäten deutlich. Sowohl das eigene kreative Gestalten in den Bereichen Malen, Zeichnen, Drucken, Plastik, Textil, Tanzen, Musik, Schreiben, Theater und elektronische Medien als auch die Reflexion über künstlerische Ausdrucksformen in den Bereichen Theater, Literatur, Bildende Kunst, Kunstgeschichte, Musik und Neue Medien sind wichtige Elemente dieses Spektrums. Erst diese Gesamtheit macht die Lebendigkeit von Kultureller Bildung aus.

Kulturelle Bildung wird zudem durch ihre unterschiedlichen Veranstaltungs- und Lernorte geprägt. Sie wird in Kulturzentren, Volkshochschulen, kirchlichen Bildungsstätten, Musikschulen, Kunstschulen, Museen, Bibliotheken und vielen anderen Einrichtungen angeboten. Hierbei werden Ateliers, Bühnen, Werkräume sowie Schulräume für die Durchführung der Angebote genutzt. Auch die zeitlichen Angebotsformen variieren. Vom wöchentlichen Abendkurs über



die kompakte Wochenendveranstaltung bis hin zu Jahreskursen reicht das Spektrum.

Allein die Angebote der Volkshochschulen im Bereich Kulturelle Bildung wurden 2001 von über einer Million Teilnehmenden besucht. Diese Angebote entsprechen 17 Prozent des Gesamtangebots von Volkshochschulen (vgl. Pehl/Reitz 2002). Auch bei anderen Institutionen sind die Angebote gut nachgefragt.

In den letzten Jahren sind verstärkte Aktivitäten im Bezug auf interdisziplinäres Arbeiten in Bildungseinrichtungen festzustellen. Kooperationsprojekte von Kultureller Bildung und EDV sind hier zum Beispiel zu nennen. Um die Kulturelle Bildung weiterzuentwickeln gilt es solche interdisziplinären Ansätze, die sich ebenfalls im Kunstbereich finden, zu intensivieren.

Auch nehmen Angebote zur Kulturellen Bildung außerhalb pädagogisch organisierter Kontexte zu. Ob in Fernsehen, auf Video, CD-ROM, DVD oder im Internet, die Zugänge zu Informationen rund um Kunst und Kultur haben sich in den letzten Jahren immens verbreitert. Dies gilt es auch in der Kulturellen Bildung aufzugreifen.

Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse – u. a. gekennzeichnet durch Globalisierung, Wandel in der Arbeitswelt, Umgang mit anderen Kulturen (Interkulturalität), Veränderungen im Zusammenleben von Männern und Frauen, Zunahme der Bedeutung von Medien und Computern für die Bewältigung des Alltags – erfordern auch von der Kulturellen Bildung neue Ideen und Kreativität und von den Kursleitenden ein besonderes Engagement. Mit dem überarbeiteten Band „Kulturelle Bildung“ wollen wir dies unterstützen.

Ein wichtiger Aspekt in der Kulturellen Bildung ist das Verhältnis von Kursleitenden und Teilnehmenden. Die Teilnehmenden erwarten u. a.:

- neues Wissen bzw. neue Techniken,
- Anregungen,
- gute Arbeitsbedingungen,
- eine angenehme Kursatmosphäre,
- Selbstbestätigung,
- ein Ergebnis am Kursende.

Diese Erwartungen lassen sich am besten durch eine gute Planung von Seiten der Kursleitenden erfüllen. Dabei gilt es vor allem folgende Ebenen in den Blick zu nehmen:

- Förderung von kreativen Prozessen,
- Vermittlung von Inhalten und Techniken,
- Unterstützung und Motivation der Teilnehmenden,
- Förderung von Kommunikation.

Vielfältige Anregungen dazu finden Sie im vorliegenden Band. Beim Lesen bietet es sich an, selektiv nach Interesse vorzugehen, da es sich nicht um

einen durchgängigen Text handelt. Das Buch soll zum Blättern einladen und immer wieder einmal zur Hand genommen werden, um sich Impulse für die Kursgestaltung und den Umgang mit den Beteiligten im Kurskontext zu holen.

Richard Stang

Literatur

Peez, G. (2002): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart

Pehl, K./Reitz, G. (2002): Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahr 2001. Bielefeld

Stang, R. (2001): Kulturelle Bildung. In: Arnold, R. u. a.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn

Die Erstauflage dieses Buches entstand 1997 unter dem Titel „Kursleitung Kulturelle Bildung“ aus der Zusammenarbeit einer Arbeitsgruppe, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung eingerichtet und koordiniert wurde. Mitglieder dieser Arbeitsgruppe waren: Hans-Hermann Groppe (Hamburger Volkshochschule), Sabina Kocot (Landesinstitut für Qualifizierung, Soest), Verena Leder (Volkshochschule Mainz), Heike Negenborn (freischaffende Künstlerin/Kursleiterin, Windesheim), PD Dr. Georg Peez (Institut für Kunstpädagogik der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt/M.) und Richard Stang (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V., Bonn). Alle Autor/innen waren an der Überarbeitung beteiligt.

2. Grundlagen / Zusammenhänge

2.1 „... lass nicht ab, an deinem Bilde zu handwerken ...“ Bildungsprozesse in der Kulturellen Bildung

Der römische Philosoph Plotin zog im dritten Jahrhundert n. Chr. den Vergleich zwischen der Arbeit des Bildhauers und dem, was heute noch „Bildung“ genannt wird:

„Kehre ein zu dir selbst und sieh dich an; und wenn du siehst, dass du doch nicht schön bist, so tue wie der Bildhauer, der von einer Büste, die schön werden soll, hier etwas fortmeißelt, hier etwas ebnet, dies glättet, das klärt, bis er das schöne Antlitz an der Büste vollbracht hat: So meißle auch du fort, was unnütz, und richte, was krumm ist, das Dunkle säubere und mach es hell und lass nicht ab, an deinem Bilde zu handwerken, bis dir hervortritt der göttliche Glanz der Tugend“ (Plotin: Enneade I 6,9).

Der Wortstamm „bilden“ findet sich in „Kultureller Bildung“, in „Fortbildung“ und in „Erwachsenenbildung“.

Ohne dass wir es merken, wird Pädagogik häufig mit Hilfe sprachlicher Bilder beschrieben, weil pädagogische Situationen hoch komplex sind und sich diese Vielschichtigkeit mit wissenschaftlichen Instrumenten nicht annähernd erfassen ließe. Beispiele für solche Bilder in unserer Sprache, die auch in Kursen Kultureller Bildung immer wieder genannt werden, sind: „Wachstum“, „Reifung“, „Erziehung“, „Entwicklung“, „Einwirkung“, „Beeinflussung“.

Aber sprachliche Bilder können voller Widersprüche stecken. Beim Zitat Plotins ist der Widerspruch offensichtlich: Wie soll das funktionieren: an sich selbst etwas fortzumeißeln und „am eigenen Bilde zu handwerken“? Es ließe sich folgern, man solle von solchen Bildern abrücken und sich lieber in einer klaren, möglichst widerspruchsfreien Sprache verständigen. Diese Widersprü-



Foto: Verena Leder

che weisen uns aber darauf hin, dass sich pädagogische Situationen keinesfalls „glattbügeln“ lassen. Dies ist jedoch keine Rechtfertigung dafür, sich gar nicht mit pädagogischen Problemen und Strukturen zu beschäftigen, denn andererseits verlaufen pädagogische Situationen nicht willkürlich, sondern folgen Regeln, auch wenn diese Regeln nie ganz durchschaubar sind.

Kursleitende sind keine „Menschenbildner/innen“ bzw. „Erwachsenenbildner/innen“ im wörtlichen Sinne. Der Bildungsprozess ist vielmehr, wie von Plotin dargestellt, als ein *Selbstbildungsprozess* zu verstehen. Kulturelle Bildung ist hierdurch keinesfalls einfluss- bzw. wirkungslos oder aus ihrer Verantwortung entlassen (↪ 3.3). Entscheidend ist, dass Bildungsprozesse nicht auf ein von Kursleitenden vorgeplantes Ziel hin verlaufen sollten, sondern Menschen, vor allem Erwachsene, sind Souveräne ihrer eigenen Lern- und Bildungsprozesse. Kursleitende

müssen selbstverständlich Situationen vorbereiten, arrangieren und mit eigenen Absichten versehen (↪ 4.2). Doch oft genug beeinflussen Überraschungen, Zufälle, plötzliche Ideen nicht nur den Kursverlauf, sondern auch Bildungsprozesse unplanmäßig (↪ 5.3).

Die Professionalität von Künstler/innen besteht gerade darin, solche Zufälle im richtigen Moment zu erkennen, sich von ihnen anregen zu lassen, sie aufzugreifen und bewusst weiterzuverarbeiten. Gleiches gilt für Pädagog/innen – besonders im Bereich der Kulturellen Bildung (↪ 5.9). Jeder Mensch sollte dementsprechend in seiner Selbstständigkeit und somit in seiner Verantwortung für sein Tun anerkannt werden.

Achten Sie einmal auf die Parallelen zwischen Kultur und Kunst zur Pädagogik. Sie werden überrascht sein, wie viele es gibt. Gute Künstler/innen sind zwar nicht immer gleichzeitig gute Pädagog/innen. Kunst und Pädagogik sind aber keinesfalls gegensätzlich.

Georg Peez

Foto: Georg Peez



Literatur

Schäfer, G./Wulf, Ch. (Hrsg.) (1999): Bild, Bilder, Bildung. Weinheim

Peez, G. (1997): Bildung und Bilder. In: Zacharias, W. (Hrsg.): Interaktiv. Im Labyrinth der Möglichkeiten. Remscheid

2.2 „Ich hasse Theorie und arbeite ganz aus dem Bauch raus.“ Theorie – Praxis

„Ich hasse Theorie. Ich arbeite ganz aus dem Bauch raus, ohne viel Grübeln. Dann gelingt's.“

Auf den ersten Blick scheint die Zweiteilung klar: Hier die lebendige Praxis der künstlerischen bzw. kunsthandwerklichen Tätigkeit – dort die trockene Theorie der dicken pädagogischen Bücher und Besserwisser. Wem fiel es da nicht leicht, die Theorie links liegen zu lassen oder auf ein auferlegtes „Muss“ zu reduzieren? Doch so einfach lassen sich die Grenzen nicht ziehen. Zum einen liegt die Theorie-Praxis-Grenze keinesfalls zwischen Kultur bzw. Kunst und Pädagogik, denn es gibt selbstverständlich Kunsttheorie, so wie es pädagogische Praxis, z. B. den Kurs selbst, gibt. Zum anderen ist die Durchführung eines Kurses ohne theoretische Anteile überhaupt nicht vorstellbar. D. h., auch wenn Sie sich nicht auf pädagogische Theorie berufen, orientieren Sie sich selbstverständlich an theoretisch zu rechtfertigenden pädagogischen Positionen.

Und spätestens wenn Sie von Kursteilnehmenden gefragt werden: „Warum bauen Sie Ihren Kurs eigentlich so und nicht anders auf?“, müssen Sie Ihr Handeln darstellen und rechtfertigen können. Dies ging nicht ohne pädagogische Theorieanteile. Pädagogische Theorie umfasst die gedankliche und sprachliche Strukturierung und die Ordnung pädagogischer Praxisfelder. Kursleitende erbringen ständig diese Transferleistungen zwischen Theorie und Praxis und machen sie für ihr Handeln nutzbar. Eine Theorie ist ohne praktische Anteile nicht denkbar und umgekehrt. Theorie und Praxis stehen immer in einem flexiblen Wechselspiel. Praxis erschließt sich nicht von selbst, so wie eine Theorie ohne einen Bezug zur Praxis nichts zu erörtern hätte.

Georg Peez



Foto: Michael Schacht

Literatur

- Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
Peez, G. (2002): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart

2.3 „Sind Kunst und Kultur überhaupt lehrbar?“

Herausforderung der Vermittlung

Wenn Sie einen Kurs im Bereich der Kulturellen Bildung anbieten, müssen Sie sich diese Frage nicht nur gefallen lassen, sondern jede/r dort Tätige sollte sie auch beantworten können. Gestaltungsregeln kann man unterrichten. Handwerkliche Fertigkeiten kann man zeigen. Die Schritte einer Bildinterpretation sind zu vermitteln. Wie man einen Akkord auf der Gitarre spielt, ist lehrbar.

Aber ist das „Eigentliche“ von Kultur und Kunst, das, was Kunst zur Kunst macht, überhaupt in einem Kurs zu vermitteln? Wie haben Sie selbst dies gelernt? Durch die Lehre anderer? Durch eine jahrelange, intensive Beschäftigung mit dem Metier, durch Leidenschaft, Kampf, Enttäuschungen und Glücksgefühle? Haben Sie es überhaupt gelernt? Oder befinden Sie sich noch in „Annäherungsbewegungen“ an dieses „Eigentliche“ (↗ 6.2)? Ist dies alles womöglich in einem einzigen Kurs lehrbar?

Natürlich steht hinter dieser Frage auch die Frage „Was ist Kunst?“ Da Kunst- und Ästhetik-Theoretiker/innen seit Jahrhunderten und auch heute noch hierüber unterschiedlicher Meinung sind, soll zu der Frage zurückgekehrt werden: „Sind Kunst und Kultur denn überhaupt lehrbar?“

Kunst und Kultur sind komplex, sie lösen Empfindungen aus und lassen sich nicht festschreiben, festlegen, gefügig machen und bis auf den Grund verstehen (↗ 6.5; 6.6). Gerade das macht ihre Besonderheit aus. Wer Kunst von Grund auf und nur vom Kopf her verständlich machen will, hat sie wohl kaum in ihrer Besonderheit erfahren und empfunden. Neben den wichtigen lehrbaren Anteilen lassen sich komplexe Erfahrungen machen, die *nicht* auf das Verstehen des „eigentlich

Foto: Richard Stang



Künstlerischen“ zielen. Eine Flexibilität zwischen Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Machen wird erlebbar. Solche dichten Situationen der „Kunstlehre“ lassen sich in unterschiedlichen Graden pädagogisch beeinflussen, arrangieren und inszenieren. Der „persönliche Stil“ der Kursleitenden, das jeweils aufeinander bezogene Wechselspiel zwischen subjektiven Anteilen und objektivierbaren Kursinhalten (👉 4.2) ist ein entscheidender Faktor. Hier werden Parallelen zwischen Kunst und Pädagogik sichtbar (👉 2.1), denn auch künstlerisches Tun verläuft auf vergleichbare Weise. Teilnehmenden an Veranstaltungen der Kulturellen Bildung reicht es nicht, in unsystematischen, zufälligen Alltagssituationen etwas über Kunst und Kultur zu erfahren. Aber meist wollen sie auch keinen völlig verschulten Lehrgang, sondern sie suchen offene pädagogische Situationen mit vorab arrangierten Themen und Inhalten (👉 4.2). Uneindeutigkeiten, Irritationen, Experimentelles und Widersprüche sind neben den eindeutig lehrbaren „Stoffen“ sowohl künstlerisch als auch pädagogisch anzuerkennen.

Georg Peez

Literatur

Hockney, D. (2001): Geheimes Wissen. Verlorene Techniken Alter Meister. München

Mäckler, A. (Hrsg.) (2003): Was ist Kunst? 1460 Antworten auf die Frage: Was ist Kunst. Köln

Sattelmacher, C./Schneider, H. (Hrsg.) (2001): Einblicke. Kunst und Lehre an der VHS Stuttgart. Stuttgart

2.4 „Unsere Sichtweisen sind vielfältig.“

Ästhetik und ästhetische Kriterien

Mit Ästhetik beschäftigen sich Kunst, Kultur und Philosophie schon immer. Doch sind durch die Diskussionen um die Postmoderne und um Alltagsästhetik als Dimension der „Erlebnisgesellschaft“ (👉 2.8) Fragen der Ästhetik wieder stärker in den Mittelpunkt gerückt. Der Verengung von Ästhetik auf „das Schöne“ wurde die Rückbesinnung auf Ästhetik in ihrem ursprünglichen Sinne als Wahrnehmungstheorie, die die Sinnesarbeit des Menschen in seiner Lebenswelt in den Mittelpunkt stellt, entgegengesetzt. Der Philosoph Wolfgang Iser definiert in diesem Sinne: „Ich möchte Ästhetik generell als *Aisthesis* verstehen: als Thematisierung von Wahrnehmungen *aller Art*, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen“ (Iser 1990, S.9f.).

Ästhetik ist ein interdisziplinäres Projekt geworden, an dem sich u. a. die Philosophie, die Künste und die Gesellschaftswissenschaften beteiligen. Selbst die Naturwissenschaften haben die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Ästhetik erkannt und versuchen, z. B. in der Chaos-Theorie, ästhetische Dimensio-

nen zu berücksichtigen. Auch für die Pädagogik wird die Frage nach der Bedeutung ästhetischer Kategorien für Bildungsprozesse immer wichtiger (↗ 2.1).

Dieses Verständnis von Ästhetik bestimmt Kulturelle Bildung heute. Sie bietet den Raum für ästhetische Erfahrungen, sowohl durch aktives kreatives Gestalten als auch durch die reflektierende Auseinandersetzung mit dem gesamten Spektrum künstlerischen Arbeitens. Dabei ist längst eine starre Trennung von Theorie und Praxis überwunden worden (↗ 2.2).

Die Entwicklung ästhetischer Kompetenz schließt sowohl die Beschäftigung mit der Kunst insgesamt als auch mit der eigenen Kreativität ein (↗ 2.6). Über Jahrzehnte wurde in einer bildungsbürgerlichen Kunstbetrachtung ver-

sucht, objektive ästhetische Kriterien zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der Ästhetik als allgemeiner Wahrnehmungstheorie lassen sich allerdings objektive Kriterien kaum bestimmen (↗ 3.2). Der scheinbaren Allgemeingültigkeit von ästhetischen Kriterien wird heute vor allem die Offenheit, die oft als Beliebigkeit missverstanden wird, entgegengesetzt. Unterschiedliche Positionen können gleichberechtigt nebeneinander stehen. Wolfgang Welsch bringt es auf folgenden Nenner: „Künftig wird auch gesellschaftlich die Fähigkeit zur Anerkennung von Dissensen wichtiger sein als die Beschwörung von Konsens“ (Welsch 1990, S. 166). Allerdings heißt das nicht, dass alles akzeptiert, sondern vielmehr, dass die Auseinandersetzung um Positionen kultiviert werden muss.



Foto: Hans-Hermann Groppe

Die Entwicklung eigener ästhetischer Kriterien ist in der Kulturellen Bildung Bestandteil des Bildungsprozesses. Urteile über ästhetische Qualität von Produkten oder Darstellungen entwickeln sich erst in Auseinandersetzung mit den jeweiligen Produkten oder Darstellungen bzw. im Prozess des kreativen Gestaltens. Für die Förderung der persönlichen Urteilsbildung sind die Positionen von Kursleitenden ein wichtiger Faktor im Bildungsprozess. Allerdings sollten diese Positionen nicht den Anspruch des Absoluten erheben. Als viel produktiver

Foto: Michael Schacht



erweist es sich, wenn die Entwicklung von ästhetischen Kriterien in Kursen der Kulturellen Bildung als gemeinsamer Lernprozess verstanden wird (↪ 3.2).

Richard Stang

Literatur

- Fick, M./Gössl, S. (Hrsg.) (2002): Der Schein der Dinge. Einführung in die Ästhetik. Tübingen
 Welsch, W. (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart
 Welsch, W. (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart

2.5 „Das sehe ich aber anders.“

Wahrnehmung und Wirklichkeit

Betrachtet man die Veränderungen unseres Alltags, so kann davon ausgegangen werden, dass sich u. a. durch die zunehmende Technisierung die Art und Weise der Wahrnehmung verändert. Wahrnehmung ist ein aktiver Prozess der Aneignung von Welt (Interpretation), der von Vorerfahrungen geprägt ist. So nehmen wir z. B. einen Tisch als Tisch wahr, weil wir gelernt haben, dass eine Unterkonstruktion mit einer waagerechten Fläche obenauf ein Tisch ist. Wahrnehmung als aktive Interpretation lässt sich u. a. an Kippfiguren festmachen.



Kippfigur: Gesichter/Kelch

Wissen, Vorerfahrungen, eigene Interessen und der jeweilige situative Kontext bestimmen unsere Wahrnehmung. Wie sich Wahrnehmung im Laufe der Zeit verändert, lässt sich an der Rezeption von Musik-Videos zeigen. Während Jugendliche, die damit aufgewachsen sind, mit den schnellen Abfolgen unterschiedlicher Bilder keine Probleme haben, tun sich Erwachsene teilweise schwer.

Betrachten wir die Vielschichtigkeit unseres Alltags, werden die Wahrnehmungsdimensionen, die hierin liegen, offensichtlich. Wir sind überhaupt nicht in der Lage, alles wahrzunehmen, was uns begegnet. Wir müssen auswählen. Dies führt zu individuellen Zugriffen auf die Palette der Informationsangebote. Solche Zugriffe fallen bei den Menschen unterschiedlich aus; d. h. dass sich

Wenn ein Maler eine runde Tasse zeichnen will, weiß er sehr wohl, daß die Tassenöffnung ein Kreis ist. Zeichnet er eine Ellipse, dann ist er nicht ehrlich. Er macht Konzessionen an die optischen und perspektivischen Lügen. Er lügt vorsätzlich.

Oliver Hourcade

unterschiedliche Wirklichkeiten bilden. Dieses Denkmodell hilft, die Welt besser zu begreifen. Viele Untersuchungen der Psychologie haben gezeigt, dass Wirklichkeit erzeugt wird, indem wir aus dem Informationsangebot auswählen und das Wahrgenommene mit unseren Erfahrungen abgleichen. Wir „konstruieren“ unbewusst unsere Wirklichkeit.

Für die Kulturelle Bildung ist die aktive Auseinandersetzung mit Wahrnehmung prägend. Wenn also Bewusstsein, Wissen und Erfahrung die Art und Weise der Wahrnehmung beeinflussen, dann können Lernprozesse dazu beitragen, Wahrnehmung zu „schärfen“ und zu verändern. Die Kulturelle Bildung kann hierzu Erfahrungsmöglichkeiten anbieten. So kann z. B. eigene Theaterarbeit Aufschluss über Inszenierungsmöglichkeiten geben, die uns auch im Alltag Situationen anders einschätzen lassen.

Vor dem Hintergrund der individuellen „Konstruktion“ von Wirklichkeit sollten die Angebote der Kulturellen Bildung ergebnisoffen im Sinne subjektiver Wahrnehmungsmöglichkeiten sein. Hierbei sind kommunikative Prozesse unter den Teilnehmenden äußerst wichtig. So werden sie mit neuen Perspektiven, die sie nicht kennen, konfrontiert. Außerdem besteht für sie die Möglichkeit, in der Auseinandersetzung mit anderen Teilnehmenden eigene Positionen und Sichtweisen zu hinterfragen (↪ 4.3). Lernen ist ein Prozess, der besonders durch Irritation gewohnter Wahrnehmungen in Gang gesetzt werden kann.

Richard Stang

Literatur

Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt/M.

Watzlawick, P. (1988): Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. München

2.6 „Ich möchte Neues gestalten.“ Kreativität

Es gibt heute wohl kaum einen strapazierteren Begriff als den der Kreativität. Auch im Bereich der Kulturellen Bildung wird „Kreativität“ häufig verwendet, ohne dass deutlich wird, was damit gemeint ist. Die unreflektierte Verwendung führt dazu, dass der Begriff immer konturloser wird.

Die Kreativitätsforschung versucht, kreativen Prozessen auf den Grund zu gehen. Eine entscheidende Voraussetzung für Kreativität ist die Lust am eigenen Schaffen, ohne einem Erwartungsdruck ausgesetzt zu sein. Wichtige Faktoren von Kreativität sind Spontaneität, Mut und Risikobereitschaft oder – z. B. im künstlerischen Bereich – die Umsetzung eigener schöpferischer Gestaltungsideen.

Die alltäglichen Anforderungen sowohl in der Arbeitswelt als auch in den Bereichen der Freizeit erfordern zu ihrer Bewältigung eine immer größere Flexibilität. Dabei sind kreative Problemlösungsstrategien äußerst hilfreich (6.6). Deshalb wird „Kreativität“ heute so hoch gehandelt.

Vor diesem Hintergrund der zunehmenden Bedeutungsausweitung von Kreativität – z. B. auch als Schlüsselqualifikation für den Arbeitsalltag (2.10) – wird die Verständigung über den Begriff wichtiger. Kreativ sein kann im weitesten Sinne bedeuten, etwas Neues zu denken und zu schaffen oder mit neuen Verhaltensweisen zu reagieren. Dabei geht es nicht darum, objektiv Neues zu entdecken, sondern es geht vor allem um die subjektive Erfahrung, für sich selbst etwas Neues zu finden.

Neugier ist ein wichtiger Antrieb für Kreativität. Das heißt auch, dass Vertrautes und Selbstverständliches in Frage gestellt werden. Herausforderungen, die entweder von außen gestellt oder selbst in Angriff genommen werden, können Kreativität freisetzen, falls der notwendige Freiraum für eine Auseinandersetzung vorhanden ist.

Wenn Kursleitende Angebote der Kulturellen Bildung als Experimentierfeld verstehen, auf dem sich das Ergebnis nicht bis in Details vorherbestimmen lässt, erleichtern sie die Entwicklung kreativer Potenziale bei den Teilnehmenden (3.4; 5.). So kann z. B. in einer Hörspiel-Werkstatt, bei der nur ein Oberthema festgelegt wird, ein nicht zielgerichtetes Aufnehmen von Tönen und Texten zu einem überraschend neuen Ergebnis führen (5.10). Der assoziative Zugang ermöglicht die Sammlung eines breiten Spektrums von Material, das dann eine vielschichtigere Montage erlaubt, als es bei einer von vornherein eng festgelegten inhaltlichen Ausrichtung möglich wäre. Assoziative Freiräume fördern die Kreativität. Die Schaffung solcher Freiräume ist eine der wichtigsten Aufgaben der Kulturellen Bildung.

Richard Stang

Literatur

Csikszentmihalyi, M. (1997) Kreativität. Stuttgart

Preiser, S./Buchholz, N. (2000): Kreativität. Ein Trainingsprogramm in 7 Stufen für Alltag und Praxis. Heidelberg/Kröning

Kreativität ist keine Eigenschaft, die nur besonders begabte Menschen oder Künstler erreichen können, sondern eine Haltung, die jeder Mensch erreichen kann. Erziehung zur Kreativität ist gleichbedeutend mit der Erziehung zum Leben.

Erich Fromm

2.7 „Was heißt hier Hobby ...?“

Laienkultur

Die Bezeichnungen sind vielfältig und verwirrend: Hobbykunst, Kunsthandwerk, Laienmalerei, bildnerisches Laienschaffen, Freizeitkunst, Laientheater, kulturelle Praxis, um nur die geläufigsten zu nennen. Schon J. W. von Goethe machte sich Gedanken über die Eingrenzung des Phänomens „der praktischen Liebhaberei in den Künsten“, z. B. in seiner Schrift „Über den Dilettantismus“ (1799). Das Wort „dilettantisch“ wurde damals noch nicht abwertend gebraucht.

Laienkünstler/innen heute vermeiden meist die Bezeichnung „Kunst“, sie benennen ihre Tätigkeiten oft konkret: Sie sagen: „Ich male.“ „Ich mache Keramik.“ „Ich tanze.“ „Ich fotografiere.“ Denn die Bezeichnungen „Kunst“ und „Kultur“ bedeuten für viele die Zuordnung zu einer Hochkultur. Dies hindert sie jedoch nicht daran, ihre Werke z. B. in „Kunst“-Ausstellungen oder bei Aufführungen zu präsentieren.

Warum aber so viele verschiedene Bezeichnungen? Es gibt keine einheitliche Benennung für die in ihrer Freizeit kulturell und künstlerisch Tätigen und ihr Tun, weil sich das Feld mit seiner Eigendynamik, seinen Veränderungen und Ausuferungen nicht durch einen Begriff festlegen lässt (1.; 2.4).

Dies zeigt sich auch in organisatorischen Strukturen der Kulturellen Bildung. Neben den „großen“ Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie Volkshochschulen und konfessionellen Bildungsträgern, prägen besonders die Kurs- und Seminarangebote vieler pri-

privater Kleinanbieter das Feld. Meist sind deren Angebote saisonabhängig, so z. B. „Sommerakademien“ oder Ferienkurse. Oft werden diese Kurse in Ateliers von Künstler/innen angeboten.

Foto: Heike Negenborn



Georg Peez

Literatur

- Goethe, J. W. v. (1961): Über Dilettantismus, 1799. In: Goethe, J. W. v.: Gesamtausgabe der Werke und Schriften. Band 16. Schriften zur Kunst. Stuttgart
- Wübbena, G. (1993): Bildnerisches Laienschaffen. Oldenburg

2.8 „Und dann brauche ich eben den Kick.“ Medien und Erlebnissuche

Dem Bedürfnis des Menschen nach organisierter Unterhaltung und Erlebnissen wird in unserer Gesellschaft auf vielfältige Weise Rechnung getragen. In den letzten Jahren haben die kommerziellen und kulturellen Erlebnisangebote immens zugenommen. Die Auswahl auf dem „Erlebnismarkt“ scheint unbegrenzt.

Gesellschaft und Kultur werden zunehmend von der Ausdifferenzierung spezifischer Lebensstile und damit verbundener kultureller Milieus geprägt. So hat beispielsweise die HipHop-Szene sehr wenig mit der Volksmusik-Szene zu tun. Gemeinsam ist ihnen allerdings das Bedürfnis nach „Events“ (Ereignissen), bei denen sie ihre kulturellen Interessen ausleben können, auch die zunehmende Bedeutung von Event-Tourismus ist ein Indiz dafür. Für die jeweils spezifischen kulturellen Milieus ist so eine breit gefächerte Angebotspalette auf dem Erlebnismarkt entstanden. Dabei lösen sich die scheinbar scharfen Grenzen zwischen „Hochkultur“ und „Populärkultur“ immer mehr auf.

Auch die Medien sind Bestandteil der Erlebniskultur. Die Programmfülle, sowohl im Fernsehen als auch im Hörfunk, ermöglicht die Befriedigung individueller Unterhaltungsbedürfnisse. So haben sich u. a. die Fernsehsender



Foto: Richard Stang

„MTV“ und „Viva“ als Musikprogramme zu „jugendkulturellen Biotopen“ entwickelt, in die sich nur selten Ältere verirren. Medien prägen immer stärker die kulturellen Orientierungen. Zwar werden weltweit einheitliche Programme entwickelt, die zu einer kulturellen Standardisierung führen, doch gleichzeitig fördert das 24-Stunden-Angebot die Individualisierung. Die Zeiten von milieu- und generationsübergreifenden Kommunikationsanlässen durch Fernsehsendungen wie z. B. die Serie „Dallas“ – als es nur drei Fernsehprogramme gab – sind längst vorbei.

Die medialen Unterhaltungs- und Kommunikationsmöglichkeiten sind durch die Entwicklungen rund um den Computer noch verstärkt worden. Computerspiele, Lernprogramme, Grafikprogramme, Internet u. v. m. eröffnen neue Gestaltungsfelder und ihre Bedeutung hat in den vergangenen Jahren zugenommen (↗ 5.11).

Erlebnisorientierung und Medien bestimmen unsere kulturellen Standards mit. Deshalb sollte es selbstverständlich sein, dass Kulturelle Bildung die Bereiche des Alltags bei der Konzeption von Angeboten berücksichtigt. Die spezifische Qualität von Kultureller Bildung liegt zudem in der aktiven Auseinandersetzung mit neuen kulturellen Orientierungen und gesellschaftlichen Kommunikationsstrukturen. Die Entwicklungen im Medienbereich sollten grundsätzlich nicht nur als Problem angesehen, sondern auch als Chance für die Kulturelle Bildung genutzt werden. Kulturelle Bildung sollte zum Beispiel die Voraussetzung dafür schaffen, einen offenen und angstfreien Zugang zu den medialen Techniken zu ermöglichen (↗ 5.11).

Angebote mit Erlebnischarakter sind nicht von vornherein von geringerer Qualität als Angebote, die sich auf ein traditionelles Bildungsverständnis beziehen (↗ 4.8). Es gilt vielmehr, anspruchsvolle Erlebnisangebote in der Kulturellen Bildung zu entwickeln, die die kommerzielle Erlebniskultur ergänzen bzw. ihr qualitativ anspruchsvolle Angebote gegenüberstellen.

Richard Stang

Literatur

Opaschowski, H. W. (2000): Kathedralen des 21. Jahrhunderts. Erlebniswelten im Zeitalter der Eventkultur. Hamburg

Pazzini, K. (1999): Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. (hrsg. von Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) Bonn

Schulze, G. (1996): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 6. Aufl. Frankfurt/M./New York

2.9 „Endlich habe ich mal freie Zeit.“ Freizeit und Bildung

Der Begriff „Freizeit“ wird traditionell in Abgrenzung zu der Zeit, die die Erwerbsarbeit in Anspruch nimmt, verwendet. Doch so greift dieser Begriff zu kurz, da z. B. die Anfahrt zur Arbeit eigentlich keine Zeit ist, über die „frei“ verfügt werden kann. Oder wie definiert sich Freizeit für die zunehmende Zahl von Arbeitslosen, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen? Gibt es für diese *keine* Freizeit oder *nur* Freizeit?

Obwohl der Begriff „Freizeit“ in seinem traditionellen Zuschnitt vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen der Arbeitsgesellschaft (zunehmende Arbeitslosigkeit, Flexibilisierung der Arbeit usw.) problematischer wird, ist er doch noch einer der zentralen Bezugspunkte der Kulturellen Bildung. Viele



Foto: Roland Geyer

Aktivitäten der Kulturellen Bildung werden nach wie vor als Freizeitbeschäftigung eingestuft, obwohl schon längst der Begriff „Freizeit“ als Sonderbereich aus den Angebotsprogrammen von Erwachsenenbildungseinrichtungen gestrichen wurde.

Der gesellschaftliche Wandel führte dazu, dass Erwachsenenbildung eben nicht mehr in der Hauptsache „Freizeitbeschäftigung“ ist, sondern im Kon-

text der Forderung des „lebenslangen Lernens“ zu einer wichtigen Voraussetzung auf dem Arbeitsmarkt wird. In dem Maße, in dem u. a. Kreativität, Flexibilität und Teamfähigkeit zu Grund- bzw. Schlüsselqualifikationen für die Erwerbsarbeit werden (↗ 2.6; 2.10), nimmt auch die Bedeutung der Kulturellen Bildung im „Konzert“ der Bildungsangebote zu, wenn dies auch oft von den politischen Entscheidungsträger/innen nicht entsprechend gewürdigt wird.

Ebenso wird es in Zukunft immer wichtiger werden, den Menschen Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, mit der mit Arbeitslosigkeit oder der Verkürzung des Arbeitslebens verbundenen „freien Zeit“ umzugehen. In einer Gesellschaft, in der Anerkennung vor allem durch Erwerbsarbeit erfahren wird (↗ 6.5; 6.6), wird „unfreiwillige“ Freizeit zum Problem. Eine Aufgabe von Erwachsenenbildung ist vor diesem Hintergrund die Entwicklung sinnstiftender Angebote für das Leben jenseits der Erwerbsarbeit.

In diesem Zusammenhang kommt den Kursleitenden eine zentrale Funktion zu. Sie selbst sollten ihr Angebot nicht vornehmlich als Freizeitbeschäftigung für die Teilnehmenden sehen. Die Angebote sind vielmehr ein Freiraum, der den Teilnehmenden einen Rahmen bietet, eigene kreative Zugänge zu ihrem Alltag zu entwickeln (↗ 2.6). Dies kann auch durch eine neue Zeitorganisation (↗ 5.6) und Projektorientierung der Angebote (↗ 5.3; 5.4) gefördert werden. So kann ein Wochenendkurs eher den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechen als ein Kurs, der über mehrere Monate hinweg einmal in der Woche stattfindet. Die Bandbreite von Angeboten ist eine wichtige Voraussetzung dafür, den Bedürfnissen möglichst vieler an Kultureller Bildung Interessierten Rechnung zu tragen.

Richard Stang

Literatur

Opaschowski, H. W. (1996): Pädagogik der freien Lebenszeit. 3. Aufl. Opladen

2.10 „Können durch Kunst.“

Kompetenzerwerb auch für den Beruf

Kreativität, Flexibilität, Improvisationsbereitschaft, Problemlösungsstrategien oder Teamfähigkeit sind Schlagworte, die in beruflichen Anforderungsprofilen immer mehr an Bedeutung gewonnen haben.

In vielen Angeboten der Kulturellen Bildung können diese Schlüsselqualifikationen oder Kernkompetenzen (oft auch Soft Skills genannt) erprobt, entwickelt und erweitert werden. Kultur und Künste bieten für den Erwerb übergreifender Kompetenzen Inhalt, Material und Form. Für Teilnehmende lassen sich in der Kulturellen Bildung oft persönliche und berufliche Interessen optimal



miteinander verbinden. Der persönliche Gewinn kann nutzbringend für den Beruf sein, gleichzeitig profitieren die Lernenden als Personen davon. In der Kulturellen Bildung können kreative Selbstbildungsprozesse exemplarisch erfahren werden. Diese modellhaften Verfahrensweisen künstlerisch-kultureller Arbeit werden inzwischen in vielen anderen Bereichen angewendet, sei es in der betrieblichen Weiterbildung, im Managementtraining oder auch in der Politischen Bildung.

Die Verbindung von Nützlichem und Lustvollem spiegelt sich auch in generellen Veränderungen in den Bedürfnissen der Teilnehmenden wider: weniger Selbsterfahrung, mehr Selbstmanagement sind gefragt. Vermehrt werden Kurse wie „Stimmbildung – auch für Sprechberufe“, „Theater spielen: Teamplayer“, „Präsenz zeigen in Alltag und Beruf“ angeboten, in denen die berufsbezogenen Aspekte Kultureller Bildung betont werden.

Doch oftmals sieht sich die Kulturelle Bildung gezwungen, ihre berufsbezogenen Aspekte besonders herauszustreichen bzw. ihre Angebote darauf auszurichten, um nicht aus der öffentlichen Förderung herauszufallen, in der die berufliche Qualifizierung oberste Priorität genießt. Dies gilt vor allem, wenn im Rahmen von Weiterbildungsgesetzen vor allem auf die berufliche Bildung gesetzt wird (z. B. in Nordrhein-Westfalen). Gleichzeitig bietet sich hier ein neues Entwicklungsfeld an, das – in kreativer Weise verstanden und genutzt – auch

Kursleitenden neue Perspektiven eröffnen kann. So z. B. bei der Erschließung neuer Zielgruppen oder der Entwicklung neuer Angebote.

Ein weiteres Entwicklungsfeld berufsbezogener Kultureller Bildung sind Programme im Bereich der künstlerischen Professionalisierung und der künstlerischen Weiter- bzw. Zusatzqualifikationen.

Zum Professionalisierungsbereich gehören u. a. berufsvorbereitende und -begleitende Angebote für kulturelle und künstlerische Berufe (z. B. „Modernes Autoretraining“ der VHS Köln oder die Angebote des Instituts für Schauspiel, Film- und Fernsehberufe an der VHS Mitte in Berlin), kulturwirtschaftliche Qualifizierungen und Existenzgründung für Künstlerinnen und Künstler (z. B. „kunst.betrieb“ Hagen Weiterbildung/Volkshochschule, Wirtschaftsförderung Hagen GMBH) und künstlerische Weiterqualifikationen für pädagogische und kunstnahe Berufe wie Design, Gestaltung, Kunsthandwerk etc.

Qualitäten und Chancen Kultureller Bildung in der Schnittfläche zur beruflichen Bildung zu reflektieren, zu präzisieren und interessante Angebote zu initiieren sind Zukunftsaufgaben und Entwicklungspotenziale Kultureller Bildung. Wichtig bei all dem bleibt aber, dass ihr Kern, die Kultur und die Künste mit ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten, Kategorien, Erfahrungswelten, Experimentiermöglichkeiten und ästhetischen Reizen und mit ihrer Ansprache an den ganzen Menschen nicht verloren gehen.

Hans-Hermann Groppe

Literatur

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (2002): Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Grundlagen, Sachstand, Positionen. Remscheid

Groppe, H.-H. (2001): Kulturelle Bildung lebenslang? In: Kulturpolitische Mitteilungen, H. 94
Institut für Kulturpolitik/Institut für Bildung und Kultur (Hrsg.) (2003): Kultur – Kunst – Arbeit. Perspektiven eines neuen Transfers. Essen

Landesinstitut für Qualifizierung (Hrsg.) (2003): Arbeitsweltorientierte und berufsbezogene Weiterbildung. Soest/Boenen

Stang, R. (1999): Qualität kultureller Bildung oder: Warum grün manchmal wie gelb und blau aussieht! In: Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Frankfurt/M.

Links

www.nexus-projekt.net

www.schluessselkompetenzen.bkj.de

3. Selbstverständnis / Orientierungen

3.1 „Kleine Fluchten?“ Erwartungen und Ansprüche

Kunst und Kultur werden oft eine große gesellschaftliche Bedeutung zugesprochen. So sieht die Staatsministerin für Kultur und Medien, Christina Weiss, in der Kultur das Ideenlabor der Zukunft. Zum Umgang mit Kunst sagt sie: „Die Kunsterfahrung ist etwas Eigenes, für das es keinen Ersatz gibt“ (DIE ZEIT, Nr. 42, 2002). Und Edelgard Bulmahn, Bundesministerin für Bildung und Forschung, formuliert: „Kulturelle Bildung war und ist Teil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung. Sie ist Grundlage für zeitgemäße Weltsicht und Erkenntnis“ (Bulmahn 2001, S. 27).

In diesen Stellungnahmen werden weitreichende Ziele von und Erwartungen an Kultur, Kunst und Kulturelle Bildung formuliert und behauptet. In Zeiten knapper öffentlicher Mittel ist es notwendig, immer wieder diese allgemeinen Ziele auch im Sinne einer Persönlichkeitsbildung zu erwähnen und das Grundrecht aller auf Kulturelle Bildung zu betonen.

Das ist die eine Seite, auf der anderen Seite werden diese Potenziale Kultureller Bildung sehr kritisch gesehen. Der Vorwurf lautet dann, dass sie aufgrund ihres vielfältigen und bunten Angebots ein Bauchladen sei, ein Bereich „konturenloser Beliebigkeit“ (Selle 1994, S. 14). Oder die Kritik geht sogar so weit, dass „Von der Zurichtung der Frau im Bastelkurs“ gesprochen wird, dass Teilnehmerinnen um ihr Glücksversprechen betrogen würden und der Wunsch nach Entfaltung in „kleinen Fluchten“ ende (Deuber-Mankowsky 1992, S. 39).

Wie sieht die Praxis der Kulturellen Bildung aus im Verhältnis zu diesen sehr unterschiedlichen Positionen? Welches ist die „Realität“ in den Mal-, Foto-, Tanz-, Goldschmiede- oder Theaterkursen? Sie werden die Antwort ahnen: Es gibt sie nicht, *die* Realität der Kulturellen Bildung. Es gibt auch nicht *die* Praxis der Kulturellen Bildung. Im Licht der zuerst genannten „großen“ Zielbeschreibungen mag der Kursalltag banal erscheinen, andererseits wird das Urteil über die Praxis nicht so verheerend und undifferenziert ausfallen, wie dies die Kritiker/innen formulieren. Unverzichtbar zur Überprüfung der eigenen Kursleitenden-Tätigkeit ist es, sich die Fragen zu stellen: „Was mache ich denn da eigentlich? Wo stehe ich mit meinem Angebot zwischen beliebiger Werkelei und der Suche nach eigenen Aneignungs- und Ausdrucksmöglichkeiten der Teilnehmenden? Welche Bedeutung hat das, was ich vermittele, für jeden einzelnen meiner Teilnehmenden?“

Letztlich bestimmen die Teilnehmenden den Gebrauchswert ihrer Tätigkeiten, und zwar auf sehr verschiedenartige Weise; oft „wildwüchsig“ oder

sogar konträr zu dem, was „die Sache“ scheinbar eindeutig vorgibt oder die Kursleitenden vorgesehen haben. Dies ist der entscheidende Punkt, der die Debatte so schwierig – und so interessant – macht. Schwierig deshalb, weil sich die „Anwendung“ des Erfahrenen oder Gelernten im Alltag meist der Einsicht oder Reflexion der Kursleitenden und der Institution entzieht. Schwierig, weil die „künstlerische Leistung“ einzelner Teilnehmender nicht objektivierbar (↪ 3.2) ist und eine sehr individuelle Bedeutung in einem einmaligen Lebenszusammenhang einnimmt.

Wenn eine Teilnehmerin als Ausgleich zu der täglichen Arbeit vor dem PC beim Tanz neue Ausdrucksmöglichkeiten in der Bewegung findet, wenn ein Teilnehmer im Literaturkurs neue Perspektiven von Weltbeschreibung erfährt oder im Gesangsworkshop hoch konzentriert und zugleich lustvoll an der eigenen Stimme arbeitet, mag man das kompensatorisch nennen (↪ 3.6). Das Entscheidende bleibt, dass ein selbstbestimmter Raum für Erkenntniserweiterung und Probedaheln gesucht und meist wohl auch gefunden wird.

Hans-Hermann Groppe

Literatur

Bulmahn, E. (2001): Zur Entwicklung der kulturellen Bildung. In: Kulturpolitische Mitteilungen, H. 94

Deuber-Mankowsky, A. (1992): Von der Zurichtung der Frau im Bastelkurs. In: DU. Themenheft Kreativität. Zürich

Selle, G. (1994): Kunst als Weiterbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Kulturelle Bildung: Wahrnehmen und Gestalten mit Sinnen und Verstand. Soest

Stang, R. (2001): Kulturelle Bildung. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn

3.2 „Das finde ich kitschig.“ – „Das finde ich sehr gelungen.“ Bewertungen

Unterschiedliche Ansprüche, Kunstverständnisse und Wertmaßstäbe bergen in Kursen der Kulturellen Bildung oft ein großes Konfliktpotenzial. Die Bewertungen von Kulturäußerungen sind in unserer Gesellschaft inzwischen so verschieden, dass einheitliche Wertmaßstäbe noch nicht einmal innerhalb bestimmter Berufsgruppen, z. B. Keramiker/innen, zu finden sind. Uneinheitliche Wertmaßstäbe prägen ebenso Kurse der Kulturellen Bildung. Verschiedene Menschen verfügen über ungleiche Wahrnehmungsmuster und Erfahrungsverarbeitung (↪ 2.4) und somit auch über ungleiche Bewertungskriterien.

Wie sollen Kursleitende aber mit dieser Vielfalt umgehen? Gibt es wirklich keine Maßstäbe, an die man sich halten, auf die man sich evtl. zumindest

im Kurs einigen kann? Suchen denn nicht viele Teilnehmende durch ihren Kursbesuch gerade nach Wertmaßstäben?

Kultur und ihre Bewertungskriterien sollten vor allem in der Kulturellen Bildung stets in ihren konkreten Zusammenhängen betrachtet werden. Bewertungskriterien sind immer auch eine Frage des Kontextes und des Standpunktes. Dieser Umstand macht Kultur gerade so facettenreich und spannend. Drei Beispiele:

- Ein Kurs wird als „Meditatives Malen“ ausgeschrieben. Im Gegensatz zum Alltagsstress werden Kursteilnehmende hier dazu angeregt, durch Malen mit zarten, lasierenden Aquarellfarben ihren „ruhenden inneren Mittelpunkt“ zu finden.
- Ein zweiter Kurs wird unter dem Titel „Wildes Malen – körperbewegte Malerei – frivole Farben“ angeboten. Hier geht es darum, Kursteilnehmende dazu anzuregen, durch großformatiges Malen mit kräftigen, deckenden Farben, mit Pinseln, Spachteln und direkt mit den Händen, sich mutiger auszudrücken.
- Ein dritter Kurs ist mit „Wege zur Kunst – Das Bauhaus“ betitelt. Er fördert das Kennenlernen und Verstehen einer bestimmten modernen Kunstauffassung. Parallel zu kunstgeschichtlichen Vorträgen über Künstler/innen und ihre Lehre sollen „erste Eindrücke“ mit Bleistift, Kohle und Aquarellfarben umgesetzt werden.



Foto: Richard Stang

An den Inhalten und Absichten dieser drei Kursbeispiele wird offensichtlich, dass einheitliche, verallgemeinernde Bewertungskriterien für die bildnerischen Ergebnisse aus diesen Kursen den Intentionen der Beteiligten nicht gerecht würden.

Kunst und Kultur sind in der Kulturellen Bildung keine zu vermittelnden Werte an sich, sondern sie werden oft erst dann bedeutend, wenn sie von

einzelnen Kursteilnehmenden als für sich bedeutsam erfahren werden (🔪 3.1). Kulturelle Bildung ist dementsprechend also – vereinfacht ausgedrückt – keine direkte Erziehung zur Kunst oder zu allgemein gültigen kulturellen Wertmaßstäben, sondern sie bietet Anregungen zur Selbstbildung durch kulturelle Tätigkeiten (🔪 2.1). Von Kursleitenden als hochwertig angesehene kulturelle Äußerungen können somit nicht entscheidendes Ziel in der Kulturellen Bildung sein.

Das Bemühen um eine möglichst erfahrungsoffene Unvoreingenommenheit ist nicht vereinbar mit undifferenzierten Abwertungen durch Leitende oder Teilnehmende wie: „Das ist aber kitschig!“ – selbst wenn es sich um das Bildmotiv eines Sonnenuntergangs am Palmenstrand handelt. Gegen solche pauschalen Urteile kann sich kaum jemand wehren, sie verletzen meist sehr tief. Unvoreingenommenheit heißt aber auch nicht, dass sich Einzelne kein Urteil bilden sollten. Bemühen um Unvoreingenommenheit heißt, dass nicht leichtfertig eigene Bewertungskriterien auf die Äußerungen anderer übertragen werden. Jede/r Kursbeteiligte sollte den anderen *ihre* Bewertungskriterien zugestehen. Wichtig ist, dass gefundene Bewertungskriterien und „Urteile“ flexibel bleiben. Bewusstmachen, Hinterfragen und Variieren beugt starren und „fundamentalistischen“ Bewertungskriterien vor. Dies sollte in gemeinsamen Gesprächen im Kurs geschehen (🔪 2.4; 4.3). Die Einigung auf wenige gemeinsame Bewertungskriterien kann Sinn solcher Gespräche sein. Wenn eine Einigung nicht zustande kommt, so ist ein Kurs keinesfalls gescheitert, er kann vielmehr für die Beteiligten besonders anregend sein und Zeichen für kulturelle Toleranz setzen.

Georg Peez

Literatur

Kahl, I. (1997): Der Bildungswert von Mal- und Zeichenkursen. Frankfurt/M.

3.3 „Mit Kopf, Herz und Hand.“ Qualitätsmerkmale

Seit Beginn der 1990er Jahre wird viel über Qualität und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung diskutiert. Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind aufgefordert, nachzuweisen, dass sich ihre Programme – auch in der Kulturellen Bildung – an anerkannten Qualitätsstandards orientieren.

In der Diskussion werden im Allgemeinen verschiedene Qualitätsbezüge unterschieden:

- die *Einrichtungsqualität*, hierzu zählen u. a. kompetentes hauptberufliches Personal, Service und Ausstattung der Einrichtung (🔪 6.1; 6.4),

- die *Programmqualität*, hierzu gehören u. a. Angebotsbreite und -dichte, Programmstruktur und -organisation, informative Ankündigungstexte (↗ 4.1; 6.4),
- die *Durchführungsqualität*, das „eigentliche Kursgeschehen“, hierzu werden u. a. die Kompetenz der Kursleitenden und der Lernprozess mit seinen einzelnen Lernschritten gerechnet (↗ 4.2; 6.2),
- die *Erfolgsqualität*, dies meint u. a. das Erreichen von Lernzielen, Prüfungen und Testate, aber auch die Zufriedenheit der Teilnehmenden (↗ 3.1; 4.6; 6.2).

Was bedeutet Qualität nun speziell für die Kulturelle Bildung? Die Vielfalt der Kulturellen Bildung macht es schwer, eindeutige Kriterien festzulegen. Diese Vielfalt ist andererseits gerade ein wichtiges Qualitätsmerkmal, da sie den Teilnehmenden ein großes Auswahlpektrum an Zugängen zur Kultur und künstlerischen Praxis bietet. Ein wichtiges Merkmal dieses pluralen Qualitätskonzepts sind die oft sehr unterschiedlichen Kursleitenden-Profile, die unterschiedlichen Qualifikationen und Ausbildungsgänge, Kunstzugänge, Vermittlungsarten und Handlungsorientierungen von Kursleitenden.

Bezugspunkt in der folgenden Auflistung von Qualitätsmerkmalen im Bereich der Durchführung kultureller Bildungsangebote sind die Teilnehmenden.

Qualitätsmerkmale auf der *Fach- bzw. Sachebene*:

- das Erlernen bestimmter gestalterischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (↗ 2.3; 3.4; 4.2),
- die Auseinandersetzung mit Materialien und Arbeitsweisen inkl. ökologischer Fragestellungen,
- die Balance zwischen Produkt- und Prozessorientierung (↗ 4.7),
- das Kennenlernen kulturgeschichtlicher und soziokultureller Zusammenhänge, inkl. der Begegnung mit fremden Kulturtraditionen und -techniken (↗ 3.5).

Qualitätsmerkmale auf der *pädagogischen Ebene*:

- ganzheitliches Lernen: Lernen mit Kopf, Herz und Hand (↗ 5.3),
- Teilnehmenden-Orientierung durch Flexibilität in der Planung und durch Lebensweltbezug (↗ 4.2),
- Offenheit gegenüber neuen künstlerischen und medialen Ausdrucksformen (↗ 2.8; 5.11),
- Sensibilisierung der Wahrnehmung (↗ 2.5; 5.10; 5.12),
- Auseinandersetzung mit ästhetischen Kriterien und Normen, um zu eigenen Kriterien und Bewertungen zu finden (↗ 3.2),
- Ermutigung zum Experiment und Probehandeln (↗ 3.1; 3.4).

Qualitätsmerkmale auf der *gesellschaftlichen Ebene*:

- Wiederbelebung, Entwicklung und Erweiterung individueller gestalterischer Fähigkeiten (↗ 3.1; 5.9),
- Förderung schöpferischer und produktiver Kompetenz als einer wichtigen Schlüsselqualifikation (↗ 2.6),
- Selbstreflexion und Selbstvergewisserung: Förderung von selbstbewusstem Urteilen und Handeln, von Kommunikation und sozialer Kompetenz (↗ 2.1; 5.12),
- Förderung von Toleranz durch Akzeptieren von Andersartigkeit (↗ 3.2; 3.5).

Diese starke Bezugnahme auf den einzelnen Menschen unterscheidet die Kulturelle Bildung wesentlich von anderen Weiterbildungsbereichen.

Ein Beispiel: Wenn es einem Teilnehmer in einem Gitarrenkurs gelingt, ein Blues-Schema zu spielen und dazu eine Melodie zu singen, die vielleicht nicht ganz und nicht immer mit der Gitarre harmoniert, ist im akademischen Sinn das Lernziel nicht erreicht, aber er hat im Zusammenspiel von Instrument und Gesang zu einer eigenen Ausdrucksform gefunden (↗ 5.8).

Aufgrund dieser sehr individuellen Erfolgsbemessung gibt es in der Kulturellen Bildung keine Prüfungen, Tests oder Zertifikate.

Zwei Qualitätsmerkmale, die eher die Einrichtung betreffen, sind für die Praxis der Kulturellen Bildung wichtig und zugleich problematisch: die Räume (↗ 4.8; 5.1) und der Preis.

In der Organisation Kultureller Bildung ist es notwendig, fachgerecht Räume bereitzustellen, um damit für eine angemessene Lernumgebung und -atmosphäre zu sorgen.

Eine gute Qualität zu einem angemessenen Preis, mit Ermäßigungs-möglichkeiten für Jugendliche, Arbeitslose, gering Verdienende ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal öffentlich bezuschusster Kultureller Bildung. Die spürbare Konkurrenz darf nicht dazu führen, durch zu hohe Preise Barrieren aufzubauen und Interessierte von kulturellen Bildungsprozessen auszuschließen. Was gut ist, muss nicht automatisch teuer sein. Die im Vergleich zu anderen Anbietern meist deutlich geringeren Entgelte, z. B. in Volkshochschulen, fördern gerade in Kursen der Kulturellen Bildung eine Mischung aus sozialen Gruppen und Mili-eus, wie sie in kaum einem anderen Bildungsbereich zu finden ist.

Hans-Hermann Groppe

Literatur

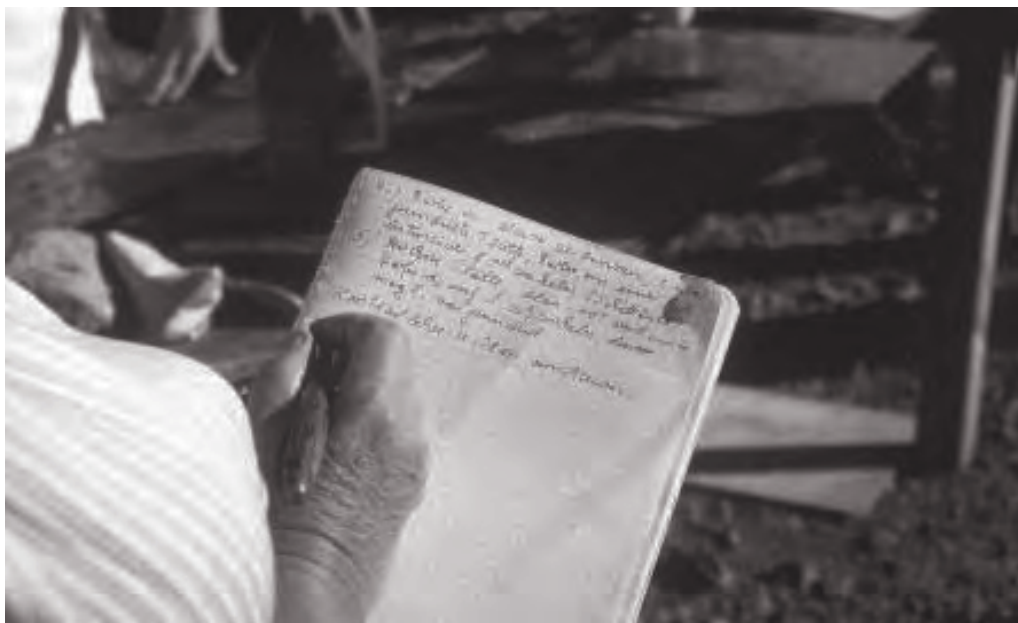
Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (1996): Qualitäten in der kulturellen Bil-dungsarbeit. Theoretische Annäherungen und Folgen für die Praxis. Remscheid

Meisel, K. u. a. (1997): Kursleitung an Volkshochschulen. Frankfurt/M.

Bundesarbeitskreis Kultur der VHS Landesverbände (Hrsg.) (2000): Qualitäten in der kulturellen Bildung. Materialien zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Hannover

Foto: Roland Marangoni



3.4 „Umwege – Irrwege führen zum Ziel.“ Lernexperimente / Malen als Experiment

Kursteilnehmende sollten die Möglichkeit haben, nicht nur von Kursleitenden vorgeplante Lernwege nachzuvollziehen, sondern selbstständig durch eigene Versuche zu erleben, was es heißt, Erfahrungen zu machen und sich neue „kreative“ Lösungen zu erarbeiten. Offene Lernprozesse verlaufen häufig über Umwege und Irrwege, weil die Methoden, die helfen, neue Lösungen zu finden, erst individuell zu entwickeln sind (↪ 2.6). Eine solche offene Einstellung ist nur möglich, wenn die Lernsituation es erlaubt, selbst zu experimentieren. Vorgegebene Lösungen schaffen zwar Sicherheit, aber ein Lernen aus „Fehlern“ ist häufig tiefgreifender. Doch die Mühe lohnt sich, wenn den Teilnehmenden Möglichkeiten eröffnet werden, in denen das Individuelle seinen Ausdruck findet. In offenen Lernprozessen, die die für das Lernen so bedeutenden „Um-

wege“ zulassen, treten Kursleitende eher in den Hintergrund. Hierzu ist nur ein Minimum an Regeln notwendig; Kursleitende werden zu Begleitenden. Nicht nur Gestaltungsverfahren und so genannte „handwerkliche Techniken“, sondern auch kulturgeschichtliche Zusammenhänge sollten in praxisorientierten Kursen vermittelt werden.

Wie ein Konzept offenen Lernens, das zur eigenen Ausdrucksfähigkeit und zu selbstständigem Arbeiten hinführen soll, praktisch aussieht, veranschaulicht das folgende Kursbeispiel:

„Experimentelle Malerei auf großen Formaten“

Großformatige Malerei (d. h. Bildformate von mindestens 1-2 qm) stellt für viele Teilnehmende eine neue und ungewohnte Herausforderung dar, bei der sie ihrem Pinsel großzügig freien Lauf lassen können. Einer ängstlichen Bildbearbeitung wird somit entgegengewirkt. Durch die Benutzung preiswerter Malmaterialien, wie Wandfarben und dicke Borstenpinsel wird zudem der Furcht vor der Verschwendung des „guten, teuren“ Materials das Argument genommen. Nach kurzen theoretischen Einblicken in großformatige Malerei der Moderne sollen über den praktischen Nachvollzug Aspekte dieser Malweisen verständlich gemacht werden.

Für die Entwicklung kreativer, unkonventioneller Malprozesse innerhalb eines solchen Kompaktseminars oder Semesterkurses (5.2) haben sich die Arbeitsweisen und Bilder von zwei Künstlern als anregend erwiesen. Der amerikanische Maler Jackson Pollock (1912-1956) eröffnete sich und seinem Publikum durch seine gestische Bearbeitung der beinahe grenzenlosen Fläche mit meist getropfter und gespritzter Farbe das große wandfüllende Format konzeptionell neu. Er ließ sich bei seinen Kompositionen von einem eigenen inneren Rhythmus leiten. Eine Fotoserie demonstriert Pollocks Malweise anschaulich: Die Leinwand liegt am Boden, der Künstler tänzelt darum herum, lässt mal einen Stock, mal einen getrockneten Pinsel in rhythmischen Schwüngen durch die Luft gleiten und die Farbe darauf herabbrinnen. Es gibt kein Oben, kein Unten, keinen Versuch, den Blick Betrachtender zu lenken und keine Komposition, die ganze Fläche wird lebendig von Linien und Klecksen, Pfützen und Schlieren überzogen – „all over“. Der künstlerische Akt liegt in der Handlung des Malers, im Träufeln der Farbe, in der Bewegung an sich. Der Kritiker Harold Rosenberg prägte daraufhin den Begriff „Action Painting“. Die Konfrontation mit einer solchen künstlerischen Vorgehensweise sollte bei den Teilnehmenden nicht zur reflexionslosen Nachahmung führen, sondern als ermutigende Anregung zur Entwicklung eigener Maltechniken dienen.

Ein weitaus weniger bekannter Künstler entwickelte ebenfalls ein eigenes bildnerisches Verfahren, das sich in Kursen für experimentelle Malerei als äußerst vielfältige Anregung erwies. Für Gerd Kanz (geb. 1966), einen Maler aus Coburg, ist das Anfertigen von Bildern eine Verbindung von plastischem Arbei-

ten und Malerei. Mit Werkzeugen wie Hammer und Stecheisen zerstört er die glatten Oberflächen dicker Pappen, bringt ihnen Schrammen bei, schlägt Furchen und Rillen, hämmert Vertiefungen und Verwerfungen. So bearbeitet er die ebene Oberfläche, bis ein Relief entsteht. Während dieses Vorgangs wird immer wieder Farbe aufgetragen und mit anderer Farbe korrigiert, bis zum Schluss mehrere Schichten übereinanderliegen und der Maler zu einer endgültigen Fassung findet. Hierbei arbeitet er nicht nach einer Skizze oder einem festgelegten Plan. Das Bild entsteht langsam nach einer intuitiv sich verdichtenden Vorstellung. Die Absicht von Kanz lässt sich als die Suche nach dem „Unbekannten“ in der Kunst und im Maler selbst interpretieren.

Moderne Kunst kann in uns Neugierde, Mut und Freude gegenüber dem Ungewohnten wecken. Durch die praktische Auseinandersetzung mit ihr kann sie nicht nur verständlicher und erfahrbarer gemacht werden, sondern eröffnet gleichzeitig Wege zum „freieren“ Gestalten.

Heike Negenborn

Literatur

Essers, V./Zweite, A. (1999): Jackson Pollock. Heidelberg

Kathke, P. (2001): Sinn und Eigensinn des Materials. Bd. 1 & 2. Weinheim

3.5 „Annäherung an Fremdes.“ **Interkulturelle Bildung**

Angebote interkultureller Bildung sind Programmbestandteil vieler Erwachsenenbildungseinrichtungen. Interkulturelle Bildung oder besser interkulturelles Lernen wird verstanden als Prozess der Auseinandersetzung mit anderen, uns fremden Kulturen. Ziel interkulturellen Lernens ist es, andere Kulturen in ihren Eigenheiten zu erkennen und zu akzeptieren und eine Differenz Erfahrung zu ermöglichen, die zu gegenseitiger Anerkennung, einer partnerschaftlichen Verständigung und letztlich einem friedlichen Miteinander führen. Im Spiegel anderer Kulturen können zudem eigene kulturelle Normen und Muster hinterfragt werden.

In der Kulturellen Bildung können diese Ziele u. a. erreicht werden durch Angebote, in denen das Vermitteln und Erproben authentischer künstlerischer oder kunsthandwerklicher Techniken aus Afrika, Asien oder Lateinamerika mit Informationen über den soziokulturellen Hintergrund und die Lebensbedingungen der Menschen miteinander verbunden werden. Beispiele für diese Kurse sind „Afrikanisches Töpfern“ oder „Chinesische Malerei und Kalligrafie“. Allerdings ist die Nachfrage nach kunsthandwerklich orientierten Kursen stark zurück gegangen.

Tanz und Musik sind die Bereiche Kultureller Bildung, die am stärksten interkulturell geprägt sind. In kaum einem umfangreicheren Programm fehlen „Orientalischer Tanz“, „Afrikanischer Tanz“ „Lateinamerikanisches Trommeln“ oder „Didgeridoo spielen“. Zugleich hängen diese Kurse oft von Trends und Nachfrageschwankungen ab. Neue Trends und Moden werden oft durch Musik und Filme, Musicals und Video-Clips ausgelöst und über Printmedien und elektronische Medien verbreitet. Sie werden dann, manchmal mit einigen Verzögerungen, von den Programmplanenden der Kulturellen Bildung aufgegriffen.

Im Tanzbereich gab es beispielsweise in den letzten Jahren erst eine Flamenco- und Tangowelle, dann starke Nachfrage nach lateinamerikanischem und afrikanischem Tanz, dann gab es Stepp-Tanz und kubanischen Tanz.

Interkulturelle Aspekte finden sich andererseits, ohne dass diese ausdrücklich benannt sind in vielen Kursen Kultureller Bildung. Kunst und Kultur sind (und waren schon immer) in hohem Maße grenzüberschreitend, international und polyglott. Heute wird oft von einer Weltkultur gesprochen. Beispielsweise



Foto: Verena Leder

definiert der spanische Schriftsteller Juan Goytisolo Kultur letztlich als „die Gesamtsumme der Einflüsse von außen, die sie empfangen hat“. Kultur könne nicht „ausschließlich spanisch oder französisch oder deutsch sein, nicht einmal europäisch, sondern mestizisch, ein Bastard“.

Diese Tendenz der kulturellen Vermischung verstärkt sich in den Zeiten von Globalisierung und weltweiter medialer Kommunikation und Vernetzung, von internationalen Kultur- und Kunstprojekten und kulturellen Cross-overs und weltweiten Kunstmärkten. Nicht zuletzt tragen auch Reisen zum Verständnis anderer Kulturen bei (↗ 5.4).

Zusammenfassend gesagt liegt die Chance Kultureller Bildung darin, künstlerische Traditionen anderer Kulturen wie auch internationale Trends aufzugreifen und durch die Vermittlung qualifizierter Kursleitender (optimalerweise „native artists“, also Künstler aus den entsprechenden Kulturkreisen) Ausdrucksformen anderer Kulturen im Erproben und Gestalten der Teilnehmenden erfahrbar und verstehbar zu machen und damit den Intentionen interkultureller Bildung gerecht zu werden.

Hans-Hermann Groppe

Literatur

Apitzsch, U. (2001): Interkulturelle Bildung. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn

Frieling, G. (2000): Qualitätskriterien für interkulturelles Lernen in der Kulturellen Bildung. In: Bundesarbeitskreis Kultur der VHS Landesverbände (Hrsg): Qualitäten in der Kulturellen Bildung. Materialien zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Hannover

Institut für Bildung und Kultur (Hrsg.) (1996): Gemeinsam Erleben. Handreichungen zur interkulturellen Bildungsarbeit. Remscheid

3.6 „Ich will mich selbst erfahren.“ Kunsttherapeutische Aspekte

Selbsterfahrungsaspekte sind Bestandteil Kultureller Bildung, ebenso wie das Entdecken und Erlernen individueller künstlerischer Fähigkeiten. Ästhetische Prozesse und Erfahrungen sprechen das Empfinden an. Teilnehmende werden, z. B. beim Ausdrucksmalen, aufgefordert, Gefühle durch das Malen auszudrücken. Doch wo endet die Bildung, wo beginnt die Therapie?

Wenn in einem Kurs „Ausdrucksmalen“ gezielt der Selbsterfahrungsaspekt angesprochen wird, setzt dies voraus, dass Kursleitende kompetente, d. h. auch therapeutisch ausgebildete Fachkräfte sind, um bei Teilnehmenden möglicherweise ausgelöste psychische Prozesse erkennen und auf diese angemessen reagieren zu können.

Kunsttherapie ist eine eigenständige, überwiegend nonverbale Therapieform und ergänzt die gesprächsorientierten Therapien. Kunsttherapie wird wie viele andere Therapieformen meist mit Einzelpersonen durchgeführt. Kommt sie in Gruppen zur Anwendung, sind diese deutlich kleiner als Kursgruppen z. B. in Volkshochschulen. Ein individuelles Eingehen auf eintretende psychische

Probleme oder „Störungen“ ist bei therapienahen Kursen in Erwachsenenbildungseinrichtungen kaum möglich. Die individuelle psychische Betreuung ist zudem nicht Aufgabe der Einrichtung.

Die Grenzen vom Ausdrucksmalen zu therapeutischen Prozessen können fließend sein. Wenn z. B. Entspannungsübungen, Atemtechniken oder auch Malen nach Musik mit geschlossenen Augen eingesetzt werden, um bei den Teilnehmenden den Zugang zu ihren eigenen inneren Bildern zu aktivieren, dann können diese Techniken unbeabsichtigte Wirkungen auslösen.

Ein Beispiel: In einem Ausdrucksmalkurs steht ein Teilnehmer sehr lange vor seinem Bild. Selbstversunken. Immer wieder taucht er den Pinsel in die Farbe und malt Details an einem immer größer werdenden Auge eines bizarr anmutenden Porträts. Das mag an Surrealismus oder Picasso erinnern, ist in diesem Fall aber kein bewusster Einsatz eines künstlerischen Stilmittels, sondern bedeutet, dass ein Ich sich in der Grenzenlosigkeit seiner eigenen Bilder verliert. Dieser Teilnehmer muss behutsam zurück in die Realität geführt werden.

Eine eindeutige Ausgrenzung therapeutischer Prozesse in Kursen Kultureller Bildung ist aber schwierig, weil Teilnehmende oft – bewusst oder unbewusst – Selbsterfahrungs- oder Heilungsaspekte suchen. Manchmal wissen sie sehr gut um ihre eigenen Grenzen – worauf sie sich einlassen können und worauf nicht.

Auch hierfür ein Beispiel: Bei einer Entspannungsübung zu Beginn eines Malkurses fordert die Kursleitende die Anwesenden auf, die Augen zu schließen. Einer Teilnehmerin ist dies nicht möglich. Anfängliche Versuche enden damit, dass sie unruhig auf ihrem Stuhl hin und her rutscht und schließlich ihre Augen offen lässt. Sie gibt damit einem natürlichen inneren Impuls nach, demzufolge es für sie nicht gut ist, die Augen zu schließen und sich ihren inneren Bildern zu überlassen. Hier wäre es falsch, wenn die Kursleiterin auf ihrer Aufforderung beharren würde.

Hans-Hermann Groppe/Gesa Lüdemann

3.7 „Alles Gender oder was?“

Kursarbeit genderkompetent gestalten

Gender ist eine wesentliche Schlüsselkompetenz der Zukunft. Gemeint ist damit das „soziale Geschlecht“, das durch gesellschaftlich und kulturell geprägte Normen, Rollen, Rechte und Pflichten von Männern und Frauen gekennzeichnet ist. Geschlechterrollen werden vor allem durch individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse geprägt und erworben. Damit sind sie auch gestalt- und veränderbar. Das Verhältnis von Männern und Frauen wird immer wieder in Angeboten der Kulturellen Bildung von Ihnen und Ihren Teilnehmenden

den vor, während und nach dem Kursgeschehen neu gestaltet, definiert oder inszeniert.

Bewusst wahrgenommen und reflektiert, kann die Beschäftigung mit der „Inszenierung des Geschlechterverhältnisses“ und eine genderkompetente Gestaltung von Bildungsarbeit den Lehrenden und Lernenden Chancen zu einer veränderten Gestaltung des Alltags eröffnen (6.5; 6.6). Eine grundlegende Voraussetzung zur Entwicklung von Genderkompetenz ist die Schulung der Wahrnehmung. Können wir unterschiedliche Verhaltensmuster zwischen Frauen und Männern überhaupt sehen? Nehmen wir weibliches und männliches Verhalten als anders wahr und wie bewerten wir es (un-/bewusst) innerlich?

Als Kursleitende der Kulturellen Bildung gehört die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit zu den zentralen Grundlagen Ihrer Arbeit. Genderbewusstsein beginnt bereits mit der sorgfältigen Betrachtung und Beachtung dessen, was sich zwischen Frau und Mann abspielt. Es bedarf zunächst der erhöhten Auf-



Foto: Friederike von Gehren

merksamkeit und ist damit auch ein Stück unspektakuläres Alltagshandeln in der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion Ihrer Kursarbeit.

Für die weitere Aneignung und Vertiefung von Genderkompetenz ist es darüber hinaus hilfreich, die Bereiche Wissen, Haltung und Können zu unter-

scheiden. Konkret bedeutet dies die Anwendung einer geschlechtergerechten Didaktik, die sich auf folgende Dimensionen beziehen kann:

- Das Geschlechterverhältnis im Kurs ist inhaltlicher Bestandteil oder es wird flankierend thematisiert (5.11).
- Sie sind als Kursleitende sensibel für die eigenen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen und sind bereit und fähig diese zu verändern.
- Sie berücksichtigen die unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionsweisen von Männern und Frauen und entsprechen unterschiedlichen Lernbedürfnissen methodisch.
- Eine geschlechtergerechte Sprache wird in der Kursausschreibung und im Seminar verwendet.
- Die zeitliche und räumliche Lage von Angeboten entspricht den Lebensumständen von Frauen und/oder Männern.

Wenn Sie unsicher sind, ob und wie sie das Thema „Gender“ in Ihrer Arbeit berücksichtigen, integrieren und umsetzen wollen, kann das Gespräch mit den Programmplanenden oder der Austausch mit anderen Kursleitenden hilfreich sein. Dabei sind die Widerstände und Ängste bei sich selbst und bei anderen nicht zu unterschätzen, da das Verhältnis der Geschlechter auch immer die persönliche und soziale Identität berührt und Denkweisen in Frage stellt.

Die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen, dass der Bedarf an genderkompetenten Kursleitenden zukünftig weiter steigen wird. In Kombination mit Ihrem fachlichen Können, kann der Erwerb (z. B. durch Fortbildung und Selbststudium) dieser wichtigen Schlüsselqualifikation ein wesentliches Qualitätsmerkmal Ihrer Kursarbeit sein.

Sabina Kocot

Literatur

Bauer, E./Mathi, M. (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Erwachsenenbildung. Basel

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest

Merz, V. u. a. (2001): Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung. Zürich

Derichs-Kunstmann, K. u. a. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Links

www.bpb.de (Bundeszentrale für Politische Bildung, Schwerpunkt Gender Mainstreaming)

www.gendermainstreaming.net (Europäischer Gender Webring)

4. Methoden / Kursgestaltung

4.1 „Die Ausschreibung ist mein Aushängeschild.“ Ankündigung

Das Programmheft einer Erwachsenenbildungsinstitution umfasst alle angebotenen Veranstaltungen und ist das wichtigste Werbe- und Informationsmedium der Bildungseinrichtung. Deshalb muss der Ankündigungstext für einen geplanten Kurs mit besonderer Sorgfalt entworfen und formuliert werden.

In ihm sollten die folgenden Informationen enthalten sein:

- Ein aussagekräftiger Titel überschreibt den Text.
- Inhalt: Was soll vermittelt werden?
Kurzbeschreibung des Kursinhaltes und des Kursthemas
- Lernziel: Wohin soll der Kurs führen?
Darstellung der im Kurs zu vermittelnden Qualifikationen und Kenntnisse in technischer, künstlerischer und kulturgeschichtlicher Hinsicht.
- Methodische Durchführung: Welche Lehr- und Lernformen prägen den Kurs?
Erläuterungen zu Arbeitsformen, z. B.: individuelle Einzelbetreuung, Gemeinschaftsarbeit, experimentell betonte Arbeitsweise, systematische Einführung.
- Teilnehmendenkreis/Zielgruppe: Wer kann daran teilnehmen?
Erläuterungen zu den Voraussetzungen: Anfänger/innen, Fortgeschrittene; Frauen, Männer, Senioren, Jugendliche.
- Materialangabe: Womit wird gearbeitet?
Angaben zu den im Kurs bearbeiteten und evtl. mitzubringenden Materialien und zu Materialkosten.
- Organisation: Wann, wie lange und wo findet der Kurs statt?
Datum des Kursbeginns, Uhrzeit, Ort, Kursdauer.

Einige Institutionen stellen ihre Kursleitenden im Programmheft persönlich vor, so dass Interessierte sich ein besseres Bild von der jeweiligen Person machen können. Erkundigen Sie sich in Ihrer Bildungseinrichtung, ob und wie dies gehandhabt wird. Des Weiteren besteht die Möglichkeit zur verstärkten Werbung für den angebotenen Kurs. In Absprache mit der Institution können Handzettel angefertigt werden, die an Orten ausgelegt werden, an denen Interessierte zu vermuten sind.

Verena Leder

Literatur

Meisel, K. u. a. (1997): Kursleitung an Volkshochschulen. Frankfurt/M.

Bunte Welt aus Pappmaché

Inhalt:

Wohnschmuck, Schalen, Vasen, Lampen, Kakteen, U-Boote, Früchte, Hüte, Stühle, Spiegelrahmen – wozu neu kaufen? Selbst entwerfen, verändern, gestalten – aus Altem Neues schaffen mit einem leicht formbaren, preiswerten Material ist Thema dieses Kurses.

An zwei aufeinanderfolgenden Wochenenden lernen Sie Schritt für Schritt die Herstellung, das Modellieren sowie die farbige Gestaltung von Pappmaché kennen. Im Zeitalter des Recyclings bietet sich diese sinnvolle und schöpferische Auseinandersetzung mit umweltfreundlichem Material an. Entwurfshilfen werden zur Verfügung gestellt.

Gebühr:

48,- €

Dauer:

2 x 9,4 Ustd.

Kursleiterin:

Barbara Schepp

Ort:

vhs-Haus, Mainz

Ein Beispiel:

vorher:



nachher:



4.2 „Wie gestalte ich den Kurs?“

Didaktische Planung

Wenn Sie über die Art und Weise nachdenken, *wie* und *warum* Sie was in einem Kurs der Kulturellen Bildung anbieten, dann stellen Sie didaktische Überlegungen an. Um didaktische Überlegungen zu gliedern, hat sich die folgende Einteilung als hilfreich erwiesen:

- **Inhalte** – Was soll in einem Kurs angeboten und was soll gelernt werden?
- **Methoden der Vermittlung** – Wie soll in einem Kurs etwas dargestellt, erklärt und gelernt werden?
- **Beziehungen** – Wie verhalten sich die Beteiligten untereinander?
- **Ziele** – Warum wird in einem Kurs etwas Bestimmtes angeboten und gelernt?

Alle vier Punkte sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Sie sind jeweils einerseits auf die Perspektiven von Kursleitenden, andererseits auf die Perspektiven von Teilnehmenden zu beziehen.

Bei dieser Komplexität und Vielfalt sind allgemein gültige didaktische Gesamtdarstellungen im Bereich der Kulturellen Bildung kaum erreichbar. Allerdings gibt es punktuelle didaktische Annäherungsmöglichkeiten durch Kursbeschreibungen, wie Sie sie in diesem Band finden (↪ 5.).

- *Inhalte*

Die Inhalte sind Dreh- und Angelpunkte der Kursplanung und -gestaltung. Jede/r Kursleitende wird vor dem Kurs und im Verlauf Entscheidungen über die Inhalte treffen müssen. Gleichzeitig wird auch von den Teilnehmenden über die Lerninhalte meist individuell entschieden (↪ 3.1). Für eine gemeinsame ‚Arbeitsgrundlage‘ aller Beteiligten sind zumindest zu Kursbeginn der Kurstitel und die Kursbeschreibung ausschlaggebend (↪ 4.1).

- *Methoden der Vermittlung*

Die Methoden, mit denen Lern- und Erfahrungsprozesse im Bereich Kultureller Bildung planmäßig und ‚kunstgerecht‘ anzuregen und zu beeinflussen sind, können hier nicht umfassend und ausführlich dargestellt werden. Aus den einzelnen Kapiteln sind aber viele Tipps und Anregungen zu entnehmen (↪ 2.1; 2.3; 5.).

Es lassen sich drei verschiedene ‚soziale‘ Vermittlungsebenen unterscheiden, nach denen sich die Unterrichtsmethoden richten:

- Die persönliche Betreuung jeder/s Kursteilnehmenden durch die Kursleitenden. Meist zeigt sich diese Vermittlungsmethode in der Form, dass

Kursleitende z. B. von Platz zu Platz gehen und den Teilnehmenden individuell helfen.

- Die Erarbeitung eines Themas in der Kleingruppe: In einem Keramikkurs wird z. B. zu dritt oder zu viert ein Klumpen Ton mit verbundenen Augen und ohne miteinander zu sprechen gemeinsam geformt.
- Die Aktion einer gesamten Kursgruppe: Die Teilnehmenden beschließen, zusammen ein Konzert zu besuchen oder ein Theaterstück aufzuführen.

Andere methodische Fragen lauten: Wie führe ich in eine ‚neue‘ künstlerische Technik ein? Lasse ich die Teilnehmenden (zunächst) spielerisch experimentieren? Gebe ich eine theoretische Darstellung? Oder zeige ich die wichtigsten Arbeitsschritte jeweils für alle vor der Gruppe, und die Teilnehmenden vollziehen diese nach? Bringe ich Bücher und Literatur zum Kurs mit? Zeige ich vorher, wie ein fertiges Ergebnis am Ende in etwa aussehen sollte?

Weitere wichtige Methodenfragen sind: ‚Führe‘ ich vom Allgemeinen zum Speziellen? Oder gehe ich vom Beispielhaften aus und versuche dann zu verallgemeinern?

Über methodische Einflüsse ist zudem teilweise auch weit vor dem eigentlichen Kurs zu entscheiden. So enthält der Entschluss, einen Kurs vormittags oder abends durchzuführen, eine Entscheidung über die Zielgruppe, die Sie ansprechen wollen. Die Tageszeit wirkt sich wiederum nicht nur auf die Kursatmosphäre aus, sondern auch auf die Ernsthaftigkeit und die Konzentration, mit der gearbeitet wird. Hiermit hängt zusammen, welche Vermittlungsmethoden angewendet werden können.

- *Beziehungen*

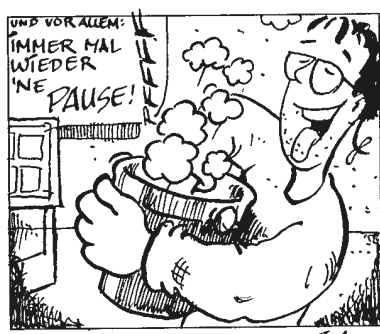
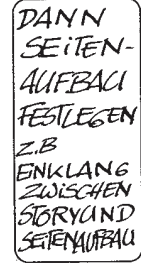
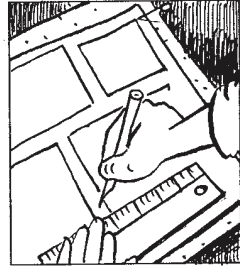
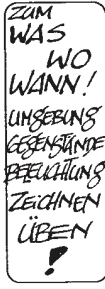
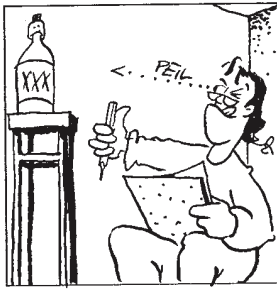
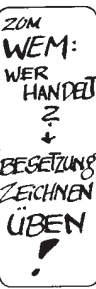
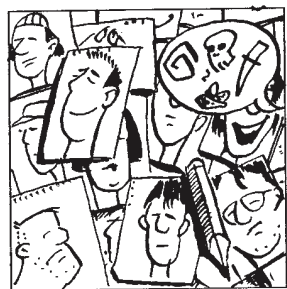
Die Beziehungen der Kursbeteiligten untereinander, ob harmonisch oder konfliktreich, ‚strahlen‘ auf alle Bereiche eines Kurses ‚aus‘ (↗ 4.3). Kursverläufe und Kursinhalte werden von der Gruppendynamik geprägt. Oft hängt der Gesamteindruck eines Seminars hiervon entscheidend ab. Die Kursleitenden sind solchen gruppendynamischen Prozessen weder völlig hilflos ausgeliefert, noch können sie sie vorausplanend ‚unter Kontrolle‘ bringen. Sie müssten versuchen, Regelmäßigkeiten im Verhalten der Beteiligten zu sehen, um sich dann entweder nach diesen erkannten Regeln selbst zu verhalten oder um zu Änderungen der Regeln, die sich die Gruppe meist unbewusst gibt, anzuregen. Ein Beispiel: Aus der Psychoanalyse Sigmund Freuds ist der Vorgang der „Übertragung“ weitgehend anerkannt. Mit „Übertragung“ ist der Vorgang gemeint, in dem Teilnehmende beispielsweise unbewusst auf eine Kursleiterin Gefühle und Erwartungen projizieren, die sie einst ihrer Mutter als der wichtigsten Bezugsperson in der Familie entgegenbrachten. So kann die Kursgruppe unbewusst die/den Kursleitenden zur sorgenden „Mutter“ des Seminars machen. Die Gruppe entledigt sich

VORGEHENSWEISE

nicht
DIE  aber
EINE



ZUERST DIE IDEE UND DANN GANZ LANGSAM ÜBER DEN PLOT KLAARWERDEN



hierdurch der Verantwortung für die eigenen Tätigkeiten. In einer „Gegenübertragung“ nimmt die/der Kursleitende diese Rollenzuweisung der Gruppe unbewusst an und verhält sich mütterlich bis bevormundend. Auf die Regel „Übertragung – Gegenübertragung“ einzugehen könnte bedeuten, diese Rolle ironisierend deutlich zu machen, sie durch kleinere Irritationen zu stören oder Wissen und Fähigkeiten der Teilnehmenden verstärkt zu beachten und anzuerkennen. Im Gegensatz zu den Teilnehmenden ist es für die Kursleitenden erforderlich, solche gruppendynamischen Verhaltensweisen von Anfang an zu beobachten und auf sie zu reagieren.

- *Ziele*

Überlegungen, zu welchem Zweck und mit welchen Zielen ein Kurs in der Kulturellen Bildung stattfindet, berühren fast jede bewusste und unbewusste Entscheidung einer/eines Kursleitenden. Die Frage nach allgemeinen Leitzielen für Kulturelle Bildung ist hiermit zwar aufgeworfen; eine Antwort auf diese Frage läuft aber Gefahr, in abstrakten Formeln zu enden. Mit Begriffen wie Mündigkeit, kulturelle Eigentätigkeit, künstlerische Weltaneignung, Phantasie, Originalität oder auch (Selbst-)Bildung (↗ 2.1) kann wohl jede/r etwas anfangen, sie können aber gleichzeitig mit sehr unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden. Deshalb sollte sich jede/r Kursleitende bemühen, unterhalb dieser allgemeinen „Leitziele“ „Grobziele“ und „Feinziele“ zu formulieren. Grobziele könnten z. B. lauten: Erlernen der handwerklichen Grundlagen einer keramischen Technik oder Verarbeitung autobiografischer Aspekte in Tanz- und Bewegungsgesten. Ein Feinziel wäre beispielsweise die bewusste Variation von vier gleichen Akkorden in einem Blues-Schema.

Kennzeichnend für die handlungsorientierten Felder der Kulturellen Bildung ist, dass die Teilnehmenden häufig eine – allerdings recht unklare – Vorstellung von dem haben, was sie erreichen möchten. Dies führt zu einer Ausgangslage, die sich als Mischung aus Offenheit einerseits sowie festen Zielen und künstlerischen Vorbildern andererseits darstellt. Häufig ist erst im Rückblick ein „roter Faden“ erkennbar. Dieses widersprüchliche Phänomen lässt sich als „diffuse Zielgerichtetheit“ benennen (Kade 1985). Eine solche Einstellung zeigt sich auch in der Aussage einer Teilnehmerin, wenn sie sagt: „Ich möchte Nebel malen lernen“ (Peez 1994). Sie weiß zwar zunächst, dass sie etwas Bestimmtes will. Aber dieses Bestimmte ist dann als sprachliches Bild recht diffus: Nebel.

Zielperspektiven sollten weder grundsätzlich abgelehnt werden – dies hat leicht Willkür zur Folge, bei der keine/r mehr weiß, „was Sache ist“ –, noch sollten Kursleitende wie Teilnehmende immer an ihren einmal formulierten Zielen festhalten.

Georg Peez

Literatur

Kade, J. (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. In: Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim

Meisel, K. u. a. (1997): Kursleitung an Volkshochschulen. Frankfurt/M.

Peez, G. (1994): „Ich möchte Nebel malen lernen“. Theorieelemente erfahrungs-offenen Lernens in der kunstpädagogischen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Neuwied/Kriftel

4.3 „Ich brauche die Gruppe ...“ Kontakte knüpfen

„Ich male, um Ausgleich und Freude zu haben. Letzteres genieße ich besonders in einer ‚netten‘ Gruppe mit Gleichgesinnten. Natürlich kann ich noch viel lernen, und gerade deshalb ist die Gemeinschaft fruchtbar.“ Dies schrieb die Teilnehmerin eines Kurses der Kulturellen Bildung, danach befragt, warum sie gerne male. Die kommunikative und angenehme Atmosphäre ist für viele Beteiligte ein wichtiges Motiv zur Kursteilnahme, ja es ist für die meisten eine Bedingung für kreatives Arbeiten und Kriterium für einen „guten“ Kurs (👉 4.2; 4.4).

Zwei Formen von Kontaktbedürfnissen lassen sich verallgemeinernd unterscheiden:

- *Freundschaftliche Kontakte*

Bei Teilnehmenden findet sich häufig die Erwartung oder Hoffnung, Menschen im Kurs kennen zu lernen, um sie eventuell als Freunde zu gewinnen. Dominieren persönliche Einzelfreundschaften den Kurs, so kann das Kursthema gegenüber den sozialen Beziehungen in den Hintergrund treten. Kursleitende sollten private Gespräche während des Kurses keinesfalls unterdrücken, aber sie sollten durchaus darauf aufmerksam machen, dass die Beschäftigung mit dem Thema unter Umständen hierunter leidet. Solchen wichtigen Kontakten sollte besser außerhalb des Kurses Raum geboten werden: Man geht beispielsweise nach Kursende zusammen in ein Lokal. Oder man organisiert einen gemeinsamen Ausflug, etwa zu einem Konzert.

- *Austausch in Auseinandersetzung über die Sache*

Die gemeinsame themenbezogene Kommunikation über die Kursinhalte innerhalb einer Gruppe Gleichgesinnter ist wesentlich häufiger anzutreffen (👉 4.8). Viele genießen eine solche Atmosphäre, die für sie im Alltag nur selten erfahrbar ist. Man berichtet und diskutiert z. B. über ein gemeinsam besuchtes Theaterstück. Man erzählt sich von anderen Kurserfahrungen. Und

nebenbei erfährt man viel über die „Lebensstile“ und Auffassungen der anderen. Eine tolerantes Klima ist häufig spürbar (↗ 2.4).

Georg Peez

Literatur

Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt/M.

Foto: Roland Marangoni



4.4 „Aller Anfang ist schwer.“ Kursbeginn und Ablauf

Sie haben alles für Ihren Kurs vorbereitet, haben das Konzept im Kopf oder auf Papier kurz notiert. Sie haben sich den Raum angesehen, in dem Sie Ihren Kurs durchführen können, die vorgegebene Sitzordnung registriert. Und Sie haben überlegt, ob Sie gegebenenfalls die Tische umstellen werden. Sie haben geprüft, ob die Lichtverhältnisse ausreichen.

Sie haben sich die benötigten Geräte (Diaprojektor, Brennofen, Drehscheibe, Materialschrank, Instrumente, Computer o. Ä.) angeschaut und sich mit ihnen vertraut gemacht. Sie haben Ihr Material mitgebracht und Ihre An-

wesenheitsliste ausgehändigt bekommen. Und Sie haben wahrscheinlich Lampenfieber vor dem Kursbeginn. Sie fragen sich, welche Personen sich angemeldet haben, welche Erwartungen an Sie direkt oder indirekt gestellt werden, wie die Zusammenarbeit mit der neuen Gruppe verlaufen wird und vieles mehr.

Ähnliche Gefühle haben auch Ihre Teilnehmenden. Diese haben sich zu Ihrem Kurs angemeldet und wollen nun etwas Neues von Ihnen lernen. Sie möchten sich orientieren können, mit wem sie es im Verlauf des Kurses zu tun haben.

Die Teilnehmenden sind sowohl neugierig als auch unsicher und fühlen sich erst einmal als Fremde unter Fremden in unbekannter Umgebung. Unausgesprochene Fragen beschäftigen die Einzelnen: Wer und wie ist der/die Kursleiter/in? Wie wird der Kurs sein? Wird mein Interessengebiet angesprochen? Wer sitzt neben mir, wer ist noch in dem Kurs? Alles konzentriert sich auf Sie, den/die Kursleiter/in.

Begrüßen Sie die Anwesenden, stellen Sie sich vor, erzählen Sie von Ihren angestrebten Kurszielen. Versuchen Sie herauszubekommen, mit welchen Wünschen und Erwartungen die einzelnen Personen in den Kurs gekommen sind, und lassen Sie sie mitbestimmen über den Kursverlauf.

Integrieren Sie die Erfahrungen, die der/die Einzelne mitbringt, denn diese waren ausschlaggebend für die Kursbelegung. Lassen sie die Teilnehmer/innen Themen benennen, die sie besonders interessieren und die sie im Verlauf des Kurses bearbeiten möchten. Machen Sie deutlich, welche Ziele in Ihrem Kurs erreicht werden können.

Helfen Sie den Teilnehmer/innen durch eine der nachfolgenden Übungen, die anfänglich auftretenden Hemmungen zu überwinden.

Eingangsphase

Der Beginn eines Kommunikationsprozesses legt die Grundlage für Beziehungen der Beteiligten untereinander (↪ 4.3). Deshalb sollte die Eingangsphase bewusst gestaltet werden, denn in ihr orientieren sich Teilnehmende vorrangig an Kursleitenden. Hier wird bereits über Führungsstil, Erwartungen an Autoritäten, Distanz und/oder Nähe sowie die Bereitschaft zur gemeinsamen Zielfindung etc. entschieden.

Sie können direkt mit dem Kurs beginnen und über das zu bearbeitende Material einen Einstieg ins Kursgeschehen finden. Eine andere, hier vorgestellte Möglichkeit bietet sich durch das Anwenden von Anfangsübungen. Für die Teilnehmenden ist nicht nur das körperliche, sondern auch das innere Ankommen wichtig. Bei Tages-, Wochenend- und Wochenkursen empfiehlt sich die bewusste Gestaltung dieses Moments durch nachfolgende Übungen:

Karten

Dauer: 15 – 30 Minuten (abhängig von der Gruppengröße).

Material: Viele Kunstpostkarten (verschiedene Gemälde aus der Porträt-, Genre-, Landschaftsmalerei) oder Landschaftsfotos, die unterschiedliche Stimmungen (morgens, mittags, abends, Sommer, Herbst etc.) wiedergeben.

Aufgabe: Fotos oder Postkarten auslegen. Jede/r sucht sich ein Foto aus, das für sie/ihn symbolisiert, was sie/er zu Hause oder beruflich zurückgelassen hat. Anschließend Austausch in kleinen Gruppen oder der Gesamtgruppe.

Anmerkung: Abschalten vom Stress, Entspannungsförderung, Klärung der momentanen Stimmungslage der Einzelnen.

Schlüssel

Dauer: 15 – 30 Minuten (abhängig von der Gruppengröße).

Material: Verschiedene Schlüssel.

Aufgabe: Mit zwei Schlüsseln kann jede/r symbolisch zum Ausdruck bringen, was er „abschließen“ konnte, bevor er zum Kurs aufgebrochen ist, und was er sich im Kurs „aufschließen“ möchte.

Anmerkung: Abschalten vom Stress, Entspannen, Ankommen und bewusstes Beginnen werden ermöglicht.

Beginn

Viele Teilnehmende beginnen den ersten Teil eines Tagesseminars, Wochend-Workshops oder Abendkurses in einem Zustand, in dem sie noch nicht voll aufnahmefähig sind. Mit einem Teil ihrer Empfindungen und Gedanken stecken sie noch in den Ereignissen des Tages oder Vortages. Wenn Sie als Kursleiter/in den Teilnehmenden helfen, sich auf das sie erwartende Thema konzentriert einzulassen, verbessern Sie die Arbeitsfähigkeit der ganzen Gruppe.

Allgemeine Ziele einer Übung zu Beginn eines Kurses sind:

- einen ersten Kontakt der Gruppenmitglieder miteinander ermöglichen,
- anfängliche Scheu und Hemmungen abbauen,
- Sprechängste überwinden,
- Wohlbefinden im fremden Raum schaffen,
- Aufnahmebereitschaft zum Thema erhöhen,
- Integration in das Gesamtgeschehen fördern,
- langsames Vertrautwerden mit der neuen Situation und damit ein leichteres Zugehen auf Neues in dem gewählten Kurs ermöglichen.

Es werden Übungen vorgestellt, die eine geringe Vorbereitung und wenig Material benötigen. Probieren Sie die einzelnen Übungen mit der Familie oder mit Freunden aus, bevor Sie sie in Ihren Kurs integrieren. So können Sie für sich

selbst überprüfen, welche Ihnen besonders zusagt, welche in Ihren Kurs passt, wie die praktische Handhabung verläuft, wie Sie sie variieren oder individuell ändern können. Wichtig ist, dass Sie eine Auswahl parat haben, denn nicht jede Übung lässt sich auf jede Situation übertragen. Jede Übung hat bestimmte Ziele und Funktionen. Die folgenden Übungen eignen sich besonders bei Abend- und Wochenendkursen.

Figuren

Dauer: 15 – 30 Minuten (abhängig von der Gruppengröße).

Material: Zettel oder Karteikarten.

Aufgabe: Jede/jeder Teilnehmende malt eine Figur (geometrische Figur, Person, Tier o. Ä.), die in der Mitte durch einen Strich geteilt wird. Auf die rechte Seite schreibt sie/er, was sie/er von diesem Seminar bekommen möchte, auf die linke, was sie/er hineingeben will.

In Kleingruppen oder in Zweiergesprächen zeigen sich die Teilnehmenden ihre Figuren und tauschen Erfahrungen aus.

Anmerkung: Erwartungen werden geklärt, und es wird über die eigene Beteiligung am Kursgeschehen reflektiert.

Kontaktaufnahme

Dauer: 20 – 40 Minuten (abhängig von der Gruppengröße).

Aufgabe: Jede/r unterhält sich fünf Minuten lang mit ihrem/seinem linken Nachbarn und stellt diese/n dem Plenum vor. Die Themen können sein: Name, inhaltliche Interessen, Interesse an der Gruppe, Arbeit, Ausbildung, Kursangebot, Teilnahmemotive, Gefühle, Erwartungen etc. Es können auch Vorgaben gemacht werden wie: „Bitte tauschen Sie sich aus: Wer bin ich? Wo komme ich her? Was reizt mich am Thema dieses Seminars?“

Anmerkung: Mit dieser auflockernden Übung kann das anfängliche Schweigen und die Erwartung an das Agieren der Kursleiterin/des Kursleiters aufgefangen bzw. abgebaut werden. Im Zweiergespräch bestehen weniger Hemmungen, über sich selbst sprechen zu müssen als vor der gesamten Gruppe.

Porträt

Dauer: 15 – 30 Minuten (abhängig von der Gruppengröße).

Material: Papier und Zeichenstifte.

Aufgaben:

1. Partner/innen losen, z. B. durch Faden ziehen: Bei zwölf Teilnehmenden sechs ungefähr gleich große Wollfäden vorbereiten und

ungeordnet oder als Knäuel auf einen Tisch legen. Die Teilnehmenden ergreifen möglichst gleichzeitig jeweils ein Fadenende. Diejenigen, die einen Faden nun gemeinsam festhalten, bilden für die Übung ein Paar.

Oder: Es werden jeweils zwei verschiedenfarbige Bonbons verteilt. Die gleiche Farbe weist auf die/den Partner/in hin.

2. Jede/r zeichnet seine/n Partner/in „blind“, indem der/die Partner/in angeschaut und ohne auf das Papier zu sehen ein Porträt gezeichnet wird.

3. Jede/r interviewt seine/n Partner/in zu bestimmten Fragestellungen, die Sie festlegen können, z. B.:

- Wie möchten Sie hier gerne angesprochen werden?
- Welche prominente Persönlichkeit hätten Sie gerne kennen gelernt?
- Welche Bilder, Musik, Theaterstücke, Bücher usw. gefallen Ihnen?
- Ihre Lieblingsfarbe, Lieblingsinstrument usw.?

Die unteren beiden Ecken des Papiers werden umgeknickt und beschrieben mit: meine Erwartungen/meine Befürchtungen.

4. Gegenseitiges Vorstellen in der Gruppe unter Verwendung des soeben Erfahrenen.

Die Ecken werden später abgeschnitten und aufgehängt unter den Stichworten: Erwartungen und Befürchtungen.

Anmerkung: Diese Übung erleichtert die erste Kontaktaufnahme, ist heiter und fördert das Gespräch.

Verlauf

Kurse, die über mehrere Wochen an einem bestimmten Tag stattfinden, bedürfen einer besonderen Dramaturgie, weil sich die Teilnehmenden während der Woche mit anderen Dingen beschäftigen. Deshalb sollten am Ende eines Kurstages Überleitmöglichkeiten für den nächsten Kurstag geboten werden.

Beispielsweise können Sie

- eine Aufgabe für den nächsten Kurstag stellen,
- Teilnehmer/innen auffordern, Beobachtungen zu sammeln, die beim nächsten Mal einzubringen sind,
- eine Frage, die sich im Kurs gestellt hat, für das nächste Mal aufheben und erneut thematisieren.

Auf alle Fälle neugierig machen und das Interesse für den kommenden Kurstag wecken! Um die Lust am Weiterlernen bei den Teilnehmenden aufrechtzuerhalten, sollte immer wieder die Vorgabe des Themas bzw. der Ziele des nächsten Termins deutlich gemacht werden (👉 4.2). Bestätigungen und das be-

wusste Erleben von erreichbaren Lernerfolgen können die Motivation zum Lernen verstärken.

Die Teilnehmenden müssen bei jedem Treffen in den Gruppen- und Lernprozess neu einsteigen. Deshalb ist es sinnvoll, mit einer Übung, einer Lockerung oder einem Erfahrungsaustausch über die vergangenen Tage, mit Dias oder Bildern zum Thema zu beginnen.

Während des Kursverlaufes ist es wichtig, sich zwischendurch eine Rückmeldung zu holen.

Blitzlicht

Dauer: 5 – 10 Minuten (abhängig von der Gruppengröße).

Aufgabe: Stellen Sie eine dieser Fragen in die Runde:

- Wie geht es mir gerade, wie fühle ich mich?
- Was erwarte ich von der kommenden Gruppen- bzw. Arbeitszeit?
- An wen richte ich meine Erwartungen speziell?
- Wie bin ich dem Thema gegenüber eingestellt?
- Welche Vorerfahrungen bringe ich mit?
- Welche Erwartungen habe ich an die Bearbeitung des Themas?

Ablauf: Jeder spricht nur von sich selbst und seinen Empfindungen. Es soll nicht auf die Aussagen anderer Bezug genommen werden. Die Formulierungen erfolgen in Ich-Aussagen. Die/der Kursleitende beteiligt sich am Blitzlicht, greift ggf. ein, wenn ein Beitrag dennoch kommentiert wird und äußert sich zum Schluss der Runde.

Abschluss

Wenn das Ende eines Kurses nicht bewusst mit eingeplant wird, kann der Abschluss eventuell etwas hektisch verlaufen. Die letzten Kopien werden in aller Eile an die Teilnehmenden verteilt. Die Liste muss noch vervollständigt werden. Einige müssen früher gehen, um die Bahn zu erreichen. Einige werden abgeholt. Einige wollen anschließend noch gemeinsam essen gehen. Die Zeit für ein abgerundetes Kursende wird viel zu knapp.

Mehrere Handlungen überlappen sich oder finden parallel statt, wenn der/die Kursleiter/in nicht rechtzeitig den bewussten Abschluss vornimmt und den Teilnehmenden eine Orientierung für den Ablauf gegeben hat.

Die Folge ist, dass die Gruppe auseinander fällt und sich jede/r Teilnehmer/in zwangsläufig eine eigene Form des Abschieds sucht. Damit werden die Beziehungen, die im Kursverlauf aufgebaut wurden, empfindlich unterbrochen.

Das Gefühl, etwas nicht abgeschlossen oder ein Beziehungsgeflecht plötzlich unterbrochen zu haben, kann bei allen Beteiligten auftreten. Die Ab-

schlussphase sollte mit einem Ritual versehen werden, das eventuell aufkommende Traurigkeit auffängt.

Ein bewusst beendeter Kurs stärkt das Erinnerungsvermögen, die Reflexion und den Transfer in andere Situationen und leitet die Ausrichtung auf die Alltagssituation ein. Die vorgeschlagenen Abschlussübungen können hierbei hilfreich sein.

Gepäck mitgeben – Koffer packen

Dauer: 10 – 30 Minuten (abhängig von der Gruppengröße).

Material: große Papierbogen, Zeichenstifte oder dicke Filzstifte.

Aufgabe: Jede/r malt auf ein Blatt einen großen Koffer. Falls genügend Zeit ist, sollten die Kofferumrisse ausgerissen oder -geschnitten werden. Ein Adressenaufhänger kommt noch an den Koffer. Dann gehen alle herum und schreiben oder malen gute Wünsche, Anregungen und Empfehlungen in den Koffer. Eventuell kann reihum abschließend zu den erhaltenen Wünschen Stellung genommen werden. Dann einpacken und mitnehmen.

Anmerkung: Diese Übung ist universell verwendbar, einfach und ohne große Vorbereitung möglich. Sie fördert das Erinnern, Beurteilen, Einschätzen und das Interesse aneinander. Sie wirkt harmonisierend und bietet Möglichkeiten zum Abschluss und zur Auswertung.

Türbilder

Dauer: 15 – 30 Minuten (abhängig von der Gruppengröße).

Material: Türbilder (Fotos, Reklame, Kunstpostkarten ...).

Aufgabe: Lassen Sie die Teilnehmer/innen für die letzte Stunde Bilder von Türen mitbringen (Fotos aus Zeitschriften, Postkarten, Fotografien; und bringen Sie selbst genügend mit). Lassen Sie dann Türen auswählen und den Assoziationen zu den verschiedenen Türtypen freien Lauf.

Anmerkung: Wenn eine Gruppenarbeit beendet ist, wird Abschied genommen, und danach gehen alle durch eine Tür wieder zurück in den Alltag. Bilder von Türen sind ein treffendes Symbol für den Übergang zwischen Altem, von dem wir uns trennen und dem Neuen, das hinter der Tür auf uns zukommt: Jedem Abschied folgt ein neuer Anfang.

Telegramm

Dauer: 10 – 20 Minuten (abhängig von der Gruppengröße).

Material: mehrere Zettel oder Zeichenpapiere, Stifte.

Aufgabe: Jede/r soll ein Telegramm mit maximal fünf Zeilen an eine Person zu Hause oder an sich selbst aufsetzen und darin kurz die Eindrücke des abgelaufenen Kurses mitteilen. Anschließend werden die Telegramme eingesammelt, aufgehängt und zusammen durchgelesen.

Variante: Die Telegramme können auch als Schmucktelegramme gestaltet werden.

Anmerkung: Erfordert Improvisation, Einschätzung, Beurteilung, präzise Formulierung. Fördert knappe und präzise Feedback-Möglichkeit und Auswertung.

Stillleben aufessen

Dauer: 60 Minuten und länger.

Material: Eigener Beitrag in Form von Lebensmitteln, Besteck, Gläsern, Tellern.

Aufgabe: Jede/r Teilnehmer/in soll für den letzten Tag Lebensmittel zur Gestaltung eines Stilllebens mitbringen. Die Richtung können Sie festlegen: Käse, Schinken, Trauben, Wein oder aber Kekse, Schokolade, Kuchen, Kaffee. Arrangieren Sie mit den Teilnehmer/innen ein Stillleben und lassen Sie eine Schnellskizze anfertigen. Danach können alle das Arrangement genüsslich zusammen verspeisen und sich austauschen. Zu gegebener Zeit kann eine Skizze von den Resten des Stilllebens angefertigt werden.

Anmerkung: Diese Übung verbindet Gelerntes mit Sinnlichem. Sie ist sehr locker und fördert die Kommunikation. Sie kann den gesamten letzten Kursabend gestalten.

Verena Leder

Literatur

Arnold, R. u. a. (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin

Bieger, E./Mügge, J. (1994): Dynamisch – motivierend – sicher. Kompetenz für Kursleitung. Hamburg

Knoll, J. (1993): Kleingruppenmethoden. Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen. Weinheim/Basel

Müller, K. R. (Hrsg.) (1986): Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. 2. Aufl. München

Übungen

Baer, U. (1994): 666 Spiele. Für jede Gruppe. Seelze

Baer, U. u. a. (1993): Sag beim Abschied ... Spiele, Materialien und Methoden für Schlußphasen in der Gruppenarbeit. Remscheid/Bremen

Huck-Schade, J.-M. (2001): Neue kreative Wege im Seminar. Ein Methodenbuch für den ideenreichen Einsatz von Materialien. Weinheim/Basel

Rabenstein, R. u. a. (1999): Das Methoden-Set. Band 1: Anfangen. 10. Aufl. Münster

Rabenstein, R. u. a. (1999): Das Methoden-Set. Band 2: Themen bearbeiten. 10. Aufl. Münster

Rabenstein, R. u. a. (1999): Das Methoden-Set. Band 3: Gruppen erleben. 10. Aufl. Münster

Rabenstein, R. u. a. (1999): Das Methoden-Set. Band 4: Reflektieren. 10. Aufl. Münster

Rabenstein, R. u. a. (1999): Das Methoden-Set. Band 5: Konflikte. 10. Aufl. Münster

Sellnow, R. (1994): Die mit den Problemen spielen. Bonn

Sikora, J. (2001): Handbuch der Kreativ-Methoden. Bad Honnef

Vopel, K. (Hrsg.) (1984): Experimente für Lern- und Arbeitsgruppen. Anfangsphase Teil 1 + 2. Hamburg

Vopel, K. (1993): Metaphorische Aktionen. Ungewöhnliche Wege zur Gruppenkohäsion. 2. Aufl. Cloppenburg



Foto: Michael Schacht

4.5 „Hand aufs Herz ... und ehrlich gesagt ...“ Rückmeldungen, Evaluationen, Bewertungen

Wenn Sie in den letzten Jahren bereits Kurse in der Erwachsenenbildung besucht oder gegeben haben, dann kennen Sie das Verfahren wahrscheinlich: Beim letzten Treffen eines Kurses werden häufig Fragebögen verteilt, auf denen die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem nun abgeschlossenen Kurs abgefragt wird. „Wie beurteilen Sie die Seminargröße?“ oder „Entsprach der Inhalt des Kurses Ihren Erwartungen aufgrund der Kursausschreibung im Programm?“ oder „Wie empfanden Sie die Kursatmosphäre?“ Meist sind auf Skalen bestimmte Werte einzutragen zwischen einer sehr positiven Bewertung und einer sehr negativen Einschätzung. Ab und zu finden sich offene Fragen, beispielsweise: „Besonders gefallen hat mir ...“. Hier können dann Stichpunkte und Sätze aufgeschrieben werden. Diese Fragebögen werden anonym ausgefüllt und sie werden von der anbietenden Institution ausgewertet.

Welchen Sinn haben solche Befragungen und Bewertungen – im Fachjargon Evaluationen genannt? Über die Zahlen der reinen Kursbelegung hinaus geben sie differenziert Auskunft über unterschiedliche Aspekte des Kurses aus Sicht der Teilnehmenden. Die Institution erfährt beispielsweise auch etwas über die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Räumlichkeiten (Erreichbarkeit, Raumgröße, Lichtverhältnisse, Ambiente); Aspekte, die nicht unbedingt im Entscheidungsbereich der Kursleitenden liegen, aber von der Erwachsenenbildungseinrichtung selbst zu beachten sind.

Eine solche „Kontrolle von oben“ kann bei Kursleitenden freilich auch Ängste auslösen: Wird mit den Ergebnissen solcher Befragungen an meinem Ast gesägt? – Darf ich als beginnende/r Kursleiter/in nicht in Ruhe meine Erfahrungen sammeln, auch auf die Gefahr hin, dass ich ‚Fehler‘ mache?

Kursleitende sind solchen Evaluationen jedoch nicht hilflos ausgeliefert. Als Kursleitende/r haben Sie Anspruch darauf, Einsicht in die Ergebnisse dieser Erhebungen zu erhalten. Eine solche Einsicht kann durchaus hilfreich sein, da sich wohl nicht alle Kursteilnehmenden Ihnen gegenüber ehrlich äußern. Gerade Kritik und Unangenehmes bleibt im Kurs selbst eher unausgesprochen und damit ungeklärt. Dass Personen sich nicht mehr zu einem Folgekurs anmelden, könnte hiermit zu tun haben (🔪 4.6). Sie haben durch Evaluationen die Chance, zukünftige Kurse gezielt anders zu planen (🔪 4.2).

Es lässt sich zwischen internen und externen Evaluationen unterscheiden. Bei dem, was oben beschrieben wird, handelt es sich um eine externe Evaluation: Von außerhalb des Kurses wird die Überprüfung vorgenommen. Die Kursbeteiligten haben keinen direkten Einfluss auf dieses Verfahren. Bei einer internen Evaluation würden Sie selbst als Kursleitende/r (eventuell in Kooperation mit den Teilnehmenden) das Heft in die Hand nehmen. Ihnen steht es frei,



„Du hast es in der Hand!“

Alle Kursteilnehmenden bekommen ein leeres DinA4-Blatt Papier. Jede/r legt eine Hand auf das Blatt und zeichnet mit einem Stift in der anderen Hand den Umriss nach. Jedem Finger werden nun Antworten auf Auswertungsschwerpunkte, die den Kurs betreffen, zugeordnet:

- Daumen („Daumen hoch“): „Das hat mir am Kurs besonders gut gefallen.“
- Zeigefinger („Zeigen“): „Hierauf möchte hinweisen. Dies fiel mir auf.“
- Mittelfinger („Stinkefinger“; „F... you“): „Das hat mir am Kurs gar nicht gefallen.“
- Ringfinger („Gefühl“): „Folgendermaßen habe ich mich im Kurs gefühlt.“
- Kleiner Finger („kurz“): „Das kam meines Erachtens zu kurz.“

In oder an den jeweiligen Fingerumriss werden die passenden Aussagen geschrieben. Der Vorteil dieser Methode ist, dass alle Teilnehmenden zu sehr unterschiedlichen Bereichen Stellung beziehen können.

Der Zeitbedarf liegt bei etwa 10 bis 20 Minuten für das Erklären der Methode inkl. des Ausfüllens der Hände. Nachdem alle ihre „Handzettel“ ausgefüllt haben, werden die Blätter an eine Wand gepinnt oder geklebt und anschließend gelesen. Ein kurzes Gespräch oder eine längere Diskussion können sich anschließen. Denkbar ist aber auch, alle Blätter lediglich in Ruhe herumszuleihen und durchzulesen.

Diese Evaluationsmethode eignet sich besonders für Kurse der Kulturellen Bildung, weil in ihnen die Hand eine große Bedeutung für die Gestaltung, das Musizieren oder das Schreiben spielt.

und es ist sogar sinnvoll, eine solche Befragung durchzuführen. Hierzu können Sie gerade im Bereich der Kulturellen Bildung auch unkonventionelle Verfahren anwenden, die in Beziehung zu den Kursinhalten stehen (🔪 4.4) (s. Kastentext). Eine interne Evaluation zu Kursende führt häufig zu der Erkenntnis, dass einigem, was „schief lief“ hätte entgegengesteuert werden können, hätte man nur frühzeitiger von den Problemen gewusst. Fassen Sie deshalb den Kursverlauf als einen flexiblen, veränderbaren Prozess auf! Unser Tipp: Führen Sie eine Befragung zur Kursmitte durch. Die Kursteilnehmenden fühlen sich hierdurch ernst genommen, sie erfahren den/die Kursleiter/in als lernbereit. Und vor allem Sie haben selbst die Möglichkeit, den Kursverlauf daraufhin noch zu verändern. Dies wird sich dann auf die externe Evaluation am Kursende bestimmt positiv auswirken.

Übrigens werden auch die Erwachsenenbildungsinstitutionen selbst wiederum evaluiert. Hinter solchen Maßnahmen stehen u. a. die Absichten der Qualitätssteigerung und der Effizienz.

Momentane Zufriedenheit der Teilnehmenden kann allerdings gerade im Bereich der Kulturellen Bildung nicht der Maßstab aller Dinge sein. Folgendes macht die angemessene Einschätzung solcher Evaluationsergebnisse besonders schwierig: Gerade Erfahrungslernen in Kunst und Kultur kann darauf angelegt sein, dass zunächst Irritationen ausgelöst werden, dass liebgewonnene Sichtweisen angezweifelt werden, dass die gewohnte Wahrnehmung zeitweise verunsichert wird (🔪 5.11; 5.12). All dies löst meist Unbehagen aus. Haben sich Kursteilnehmende durch solche schwierigen Phasen „hindurchgebissen“, so kann sich am Ende eine größere Zufriedenheit mit dem Kursverlauf einstellen, als wenn das Seminar kontinuierlich, harmonisch und ohne Irritationen verlaufen wäre. Ja, es könnte in seltenen Fällen sogar sein, dass sich eine Zufriedenheit erst nach Ende des Kurses durch ein Ereignis im Lebenslauf einstellt.

Georg Peez

Literatur

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (1998): Qualitätssicherung durch Evaluation. Remscheid

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (1998): Qualitäten in der kulturellen Bildungsarbeit. Remscheid

Kocot, S. (2001): Evaluation im Programmbereich Kultur. Beobachtungen, Reflexionen und Qualitätssicherung. In: Nordverbund der VHS Landesverbände (Hrsg.): Kursqualität und Evaluation in der Kulturellen Bildung. Hannover

Links

www.bkj.de (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung)

www.die-bonn.de/themen/suchen.asp (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Thema: Qualität)

4.6 „Und dann werden es immer weniger.“ Teilnehmende, die wegbleiben

Wenn im Verlauf eines Kurses die Teilnehmenden allmählich und stillschweigend wegbleiben, wissen Kursleitende zunächst nicht, warum dies so ist. Da die Teilnahme am Kurs freiwillig ist, können persönliche Gründe wie z. B. Krankheit, berufliche Termine, Lustlosigkeit, Urlaubszeit, ein spannendes TV-Programm für das Wegbleiben der Teilnehmenden verantwortlich sein. Es kann hilfreich sein, nach bereits feststehenden Terminen zu Beginn eines Kurses zu fragen, um einen Überblick zu haben und gegebenenfalls Regelungen zum Nachholen von Versäumtem zu treffen. Darüber hinaus kann es auch eine Rolle spielen, dass der Kurs nicht das hält, was der Ankündigungstext verspricht, und die Erwartungen der Teilnehmenden nicht eingelöst werden (👉 4.1). Hier ist eine Anfrage an die Teilnehmenden über ihre Erwartungen am Kursanfang eine wichtige Orientierung (👉 4.4; 6.2).

Des Weiteren nehmen schlechte Arbeitsbedingungen, wie z. B. kalte oder hässliche Räume, mangelhafte Ausstattung (👉 4.8; 5.1) den Teilnehmenden den Spaß am Lernen. Im Einzelfall kann es zu Konflikten innerhalb der Gruppe oder zwischen der Kursleitung und den Teilnehmenden kommen. Wenn diese Konflikte im Kurs nicht zu lösen sind, mag dies ein Grund zum Kursabbruch sein.

Wenn in Ihrem Kurs der Teilnehmer/innenschwund ein zu großes Ausmaß annimmt, überprüfen Sie z. B. im Gespräch mit den hauptberuflichen Pädagog/innen, mit anderen Kursleitenden oder auch mit den (noch anwesenden) Teilnehmenden die möglichen Gründe hierfür.

Sabina Kocot

4.7 „Ist der Weg das Ziel?“ Produkt- und Prozessorientierung

„Ich will zwar am Ende vom Batik-Kurs ein T-Shirt und eine Tischdecke fertig haben, aber ich lass mich trotzdem mal überraschen, was da so im Kurs passieren wird.“

So oder so ähnlich könnte eine Aussage von Teilnehmenden zu Beginn eines Kurses lauten. In dieser Aussage zeigt sich das, was mit „diffuser Zielgerichtetheit“ bezeichnet wird (👉 4.2). Darüber hinaus sind die zwei unterschiedlichen, oft parallel auftretenden Teilnehmer/innen-Erwartungen „Produktorientierung“ und „Prozessorientierung“ zu erkennen.

- *Produktorientierung*

Produktorientierte Teilnehmende legen viel Wert darauf, etwas selbst Hergestelltes „mit nach Hause nehmen zu können“; seien es kerami-

sche Gefäße, „gute“ Fotos, fertige selbstgedrehte Videofilme oder nostalgische Puppen. Die Gründe für eine Produktorientierung sind vielfältig: Man will anderen persönliche Geschenke machen. Man will einen „greifbaren“ und vorzeigbaren Lernerfolg haben. Viele möchten ihre Wohnung individueller gestalten. Orientieren wir uns an dem Bild, das z. B. die Medien über anerkannte „Hochkultur“ bzw. „Hochkunst“ vermitteln, so kommt dem Produkt, dem Endergebnis eines kulturellen bzw. künstlerischen Prozesses ein hoher Stellenwert zu. Auch im Bereich des Theaters oder der Musik erhält in der Öffentlichkeit letztlich die Aufführung als Endprodukt mehr Aufmerksamkeit als der monate- und jahrelange Arbeitsprozess.

- *Prozessorientierung*

Prozessorientierte Teilnehmende legen großen Wert darauf, Erfahrungen in ihren kulturellen Tätigkeiten zu machen und Entwicklungen zu durchlaufen. Im Zuge der Prozesshaftigkeit des kulturellen Gestaltens werden die Selbstbildungsprozesse bei den Beteiligten angeregt (2.1).

Veränderungen und Entwicklungen, die Sie als Kursleitende durch Impulse fördern wollen, finden in erster Linie in Prozessen statt (2.6; 5.3; 5.4; 5.5). Wichtige Prozesse sind dann oft am Produkt gar nicht mehr unbedingt ablesbar. Die Gefühle des Glücks und des sprichwörtlichen „Vergessens von Zeit und Raum“ sind hauptsächlich im gestalterischen *Prozess* erlebbar.

Prozess- und Produktorientierung sind nicht gegeneinander auszuspielen, sondern beide Gesichtspunkte sollten im Kurs verbindend berücksichtigt werden. Sowohl Prozess- als auch Produktorientierung sind als legitime Bedürfnisse anzuerkennen. Teilnehmende, denen im Kurs nicht die Möglichkeit gege-



Foto: Friederike von Gehren

ben wird, ihr Bedürfnis nach vorführbaren Ergebnissen „abzuarbeiten“, werden den Kurs evtl. bereits verlassen, bevor sie die Chance haben, eine tendenziell stärker prozessorientierte kulturelle Praxis zu erleben. Wichtig ist die Toleranz Kursleitender und ihre Fähigkeit, stets Alternativangebote zu produktorientierten Herangehensweisen vorzustellen.

Prozess- und Produktorientierung lassen sich bildlich gesprochen als zwei Seiten einer Medaille sehen. Diese Medaille heißt „Ästhetische Erfahrung“ (👉 2.4). Ästhetische Erfahrungen können sowohl an einem Produkt, beispielsweise an einem selbstgestalteten und -geschöpften Papier, wie auch im Prozess der Arbeit mit den Materialien gemacht werden.

Georg Peez

Literatur

Dewey, J. (1980): Kunst als Erfahrung, Frankfurt/M.

Kämpf-Jansen, H. (2001): Ästhetische Forschung. Köln

4.8 „Ich will mal was anderes erleben.“ Erlebnisorientierung

Ein wichtiger Grund dafür, dass sich Menschen in der Kulturellen Bildung in Gruppen zusammenfinden, ist das Bedürfnis, gemeinsam etwas Nicht-Alltägliches zu *erleben*.

Ein Erlebnis ist ein „bewegter und bewegender Zustand“, der – ange-regt durch „äußere“ Anlässe – mit einer starken „inneren“ Anteilnahme am Ge-schehen einhergeht. Es entwickelt sich im anregenden Wechselspiel zwischen „Außen“ und „Innen“. Menschen schließen sich u. a. in Gruppen zusammen, weil sie Orientierung durch ähnliche Formen von Erlebnissen suchen. Es entste-hen „Erlebnismgemeinschaften“ – Lebensstile, die von Merkmalen wie Alter, Ge-schlecht und oft auch vom Bildungsstand oder der zeitlichen Gestaltung der Freizeit beeinflusst sind.

Der Wunsch nach bestimmten, oft den Betroffenen nur diffus bewuss-ten Erlebnissen kann einzelne Gruppen im Bereich der Kulturellen Bildung prä-gen. Dieses Bedürfnis nach Erlebnissen ist von Kursleitenden zu beachten, an-zuerkennen und zu berücksichtigen (👉 4.3; 5.5).

Ein Beispiel: Inhaltlich der gleiche Kurs, abends im Werkraum einer normalen Schule angeboten oder in einem alten Bahnhofsgebäude, zieht in sei-nen zwei Varianten allein wegen des unterschiedlichen Ortes unterschiedliche Menschen an. Durch die Erlebniskomponente „alter Bahnhof“ entwickelt ein solcher Kurs künstlerisch und zwischenmenschlich eine andere Dynamik. Für solche Ideen von Kursleitenden zum Ortswechsel sind die Erwachsenenbildungs-

institutionen meist offen. Zudem können in Kompaktkursen alle Beteiligten eher Grenzüberschreitungen erleben, die im „normalen“ einwöchigen 2- oder 3-Stunden-Rhythmus nicht möglich sind (↗ 5.1, 5.6).

Steigerungen der Erlebnismöglichkeiten in einem Kurs müssen nicht als animativer Unterhaltungsfaktor „aufgesetzt“ sein, sondern sie fügen sich auch pädagogisch in den Grundgedanken der Ästhetisierungstendenzen innerhalb unserer Gesellschaft ein (↗ 2.4). Erlebnisse im Kurs können vor allem zur Intensivierung kultureller Erfahrungsmöglichkeiten beitragen.

Georg Peez

Literatur

Nahrstedt, W. u. a. (2002): Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft. Bielefeld

Schulze, G. (1999): Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Event-Kultur. 2. Aufl. Frankfurt/M.

4.9 „Wir zeigen's Euch!“ Öffentliche Präsentation

Ausstellungen, Konzerte, Theateraufführungen: Vieles, was in Kursen der Kulturellen Bildung geschieht, kann publikumswirksam sein. Ganz unterschiedliche Interessen vermischen sich hierbei:

- Sie als Kursleiter/in haben vielleicht die Absicht, durch solche Präsentationen für sich und ihre Kurse zu werben (↗ 6.2).
- Teilnehmende Ihrer Kurse erfüllt es eventuell mit Stolz und Freude, etwas Eigenes in der Öffentlichkeit präsentieren zu können (↗ 4.9).
- Eine Ausstellung oder Aufführung kann in Form einer internen Werkchau sinnvoller Teil Ihrer pädagogischen Absichten als Kursleiter/in sein. Eine „interne Präsentation“ kann den Kurs zu einem Abschluss bringen (↗ 4.4). Sie kann bei allen Beteiligten Energien freisetzen und bündeln sowie das Gruppengefühl, gemeinsam etwas „auf die Beine gestellt zu haben“, stärken. Die Teilnehmenden, aber auch Sie als Leiter/in, können Abstand zu ihrem Tun gewinnen.

Die publikumswirksamen Aspekte Kultureller Bildung machen sich Institutionen der Erwachsenenbildung gerne zunutze. An „Tagen der Offenen Tür“ sind Aufführungen und Ausstellungen attraktive Anlässe, eine Erwachsenenbildungseinrichtung vorzustellen.

Zu bedenken ist allerdings, dass Präsentationen in der Öffentlichkeit nicht immer nur Zuspruch auslösen. Kulturelle Bildung macht sich hierdurch auch verletzlich und angreifbar; z. B. könnte eine Besprechung in der lokalen Zeitung negativ ausfallen.



Konflikte können zudem bereits auf Institutionsebene auftreten; wenn sich z. B. hauptberufliche Mitarbeitende der Institution, an der Sie Ihre Kurse geben, dagegen aussprechen, dass Ergebnisse aus bestimmten Kursen (seien es bemalte Spanschachteln oder Porzellanpuppen) die Institution insgesamt nach außen repräsentieren (↗ 6.4). In beiden Fällen kann das gelten, was weiter oben zur Bewertung geschrieben wurde (↗ 3.2). In unterschiedlichen Situationen und Kontexten können unterschiedliche Kriterien zum Zuge kommen. Hier ist wichtig, dass die Kriterien für die Betroffenen transparent sind und nicht grundsätzlich verallgemeinert werden.

Heike Negenborn / Georg Peez

Literatur

- Nuissl, E./Rein, A. v. (1995): Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.
- Reifsteck, P. (2000): Handbuch Lesungen und Literaturveranstaltungen. 2. Aufl. Reutlingen

5. Angebotsformen / Praxisbeispiele

5.1 „Wo bitte geht's zur Kulturellen Bildung?“ Orte und Kontexte

Es liegt auf der Hand, dass es ein Unterschied ist, ob ein Museumsbesuch in ein großstädtisches Kunstmuseum oder eine kleinstädtische Galerie führt, ob ein Theater-Workshop einen gut ausgestatteten Probenraum oder einen improvisierten Raum nutzt. Doch das Qualitätskriterium des Veranstaltungsortes lässt sich nur bedingt nach feststehenden Kriterien beurteilen (↪ 3.3).

Sicher bedarf es einer Grundausstattung an Materialien und Räumlichkeiten. Allerdings kann auch dem optimal ausgestatteten Raum die Atmosphäre zum kreativen Arbeiten fehlen. Orte Kultureller Bildung leben eben auch von der Fähigkeit der Kursleitenden, kreative Bildungssituationen zu inszenieren. Dies gelingt in der Regel leichter, wenn ein Malerei-Kurs im Atelier stattfindet. Eine solche Atmosphäre in einem Schulraum herzustellen ist schwieriger (↪ 4.7).

Außerdem spielt immer der soziokulturelle Kontext bei der Gestaltung von Angeboten Kultureller Bildung eine Rolle. Im großstädtischen Umfeld lässt es sich in aller Regel eher experimentieren als in der ländlichen Region (↪ 5.6; 5.7). Dies liegt nicht nur an den besseren räumlichen Möglichkeiten, sondern auch daran, dass sich in der Stadt für ausgefallene Angebote mehr Teilnehmende finden lassen.

Doch auch in einem schwierigen Umfeld lässt sich das Experimentieren mit neuen Angebotsformen oder mit räumlichen Inszenierungen kultivieren. Warum nicht einmal auf dem Land ein Festzelt als Ort für sommerliche Bildungsangebote nutzen oder in einer leerstehenden Fabrikhalle Theater- bzw. Malerei-Workshops anbieten? So haben sich Sommer-Akademien, die Künstler/innen und Interessierte an der Kulturellen Bildung zum kreativen Austausch zusammenbringen, in den letzten Jahren besonders im ländlichen Raum etabliert (z. B. das Internationale Kunstsymposium „Kleine Welt – große Welt“ der Volkshochschule Arnstadt-Ilmenau).

Bildung – und die Kulturelle Bildung im besonderen Maße – ist immer abhängig von Atmosphäre. Deshalb ist neben der inhaltlichen Planung eines Angebotes besonders der Ort von zentraler Bedeutung. Kursleitende sollten also vor allem auf die räumliche Inszenierung ihres Angebots Wert legen (↪ 2.4; 4.8).

Richard Stang

Literatur

Keuchel, S./Wiesand, A. J. (Hrsg.) (2000): Kulturelle Bildung in Deutschland. Modelle innovativer Projektarbeit. Bonn

5.2 „Es will alles geplant sein.“

Kurstypen und Jahreslehrgänge

Im Bereich der Kulturellen Bildung werden unterschiedliche Kurstypen zur Vermittlung der Lerninhalte angeboten:

- *Tageskurse* erstrecken sich über einen ganzen Unterrichtstag.
- Ein *Wochenkurs* gehört zum Standardangebot – er findet einmal wöchentlich abends oder am Vormittag mit zwei bis vier Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) statt und umfasst je nach Inhalt acht bis zwölf Wochen.
- *Wochenendkurse* erstrecken sich über Samstag und Sonntag, ggf. kann auch der Freitagabend noch mit einbezogen werden.
- *Ferienkurse* finden in der Regel einwöchig statt, drei bis fünf Tage mit maximal acht bis zehn Unterrichtseinheiten, innerhalb der Schulferienzeiten.
- *Jahreslehrgänge* sind in der Regel zweisemestrig angelegt und können zwischen 100 und 300 Unterrichtsstunden umfassen.

Alle aufgezählten Kurstypen sind von der Zeit- und Raumkapazität der einzelnen Bildungseinrichtung abhängig. Bevor Sie sich für eine Angebotsform entscheiden, sollten Sie mit dem/der Programmverantwortlichen klären, was an der jeweiligen Bildungseinrichtung möglich ist. Danach sollten Sie überlegen, welcher Lernstoff in welcher Form transportiert werden kann. Nicht jede Angebotsform eignet sich für alle Inhalte, gemäß der Überlegung: Inhalt bestimmt die Form.

Kurse

Unterschiedliche Angebotsformen (Tages-, Wochen-, Ferien-, Wochenendkurse) bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, nach ihrem eigenen Zeitermessen einen Kurs ihrer Wahl zu belegen. Für die Kursleitenden bedeutet das jeweils eine individuelle Konzeption und differenzierte Vorbereitungen für den zu vermittelnden Unterrichtsstoff.

Für Wochenkurse muss der Lernstoff gestückelt werden und der einzelne Abend oder Vormittag sollte ein Thema behandeln, das in sich geschlossen ist. Die Ankündigung der Übungen, die in der kommenden Woche angestrebt werden, können das Interesse am nächsten Seminarabschnitt wach halten (↗ 4.4) und den Drop-out (↗ 4.6) vermindern.

Der Wochenendkurs erlaubt ein komprimierendes Vorgehen und bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, in ein Thema „einzutauchen“ und sich vollständig einer Aufgabe ohne großen Zeitdruck zu widmen. Hier ist auch zu überlegen, ob für das Thema ggf. ein Doppelwochenende oder zwei Wochenenden mit mehrwöchigem Abstand angebracht sind. Wochenend- und Ferienkurse scheinen für die intensive Erschließung eines Einzelthemas mehr Vorteile

zu bieten, aber sie hinterlassen auch oft bei den Teilnehmenden nach dem intensiven „Kick“ eine große Lücke, da nach den Veranstaltungen das Weiterarbeiten nur durch eigene Initiative vorangetrieben werden kann. Der Impuls durch den Kursleitenden fehlt. Das wird durch Wochenkurse, die in sich geschlossene Aufgaben vermitteln und in der kommenden Woche die Reflexion anbieten und wieder neue Impulse erbringen, wiederum gegeben.

Foto: Friederike von Gehren



Jahreslehrgänge

Der Bedarf nach intensiver Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur ist bei vielen Menschen gewachsen, verbunden mit dem Wunsch nach mehr Wissen, Hintergrund, Zusammenhängen, Selbstverantwortung und Kontinuität. Von einzelnen Bildungseinrichtungen, z.B. von der Volkshochschule Mainz, werden deshalb Jahreslehrgänge zwischen 100 und 300 Unterrichtsstunden mit unterschiedlichen Inhalten und Bezeichnungen, wie z. B. Abendkolleg, Basislehrgang, Jahreslehrgang angeboten. Durchgeführt werden diese von zwei bis vier Kursleitenden manchmal auch von Einzelpersonen. Grundsätzlich sollte dieses Angebot von Kursleitenden realisiert werden, die bereits erfolgreich Kurse an der jeweiligen Einrichtung durchgeführt haben, da diese Lehrgänge viel Erfahrung mit pädagogischen Prozessen erfordern.

Diese Angebotsform bedarf einer intensiven Vorbereitung und eines kontinuierlichen Austauschs zwischen Ihnen als Lehrgangsleitenden und den

Programmverantwortlichen. Grundvoraussetzung von Seiten Ihrer Bildungseinrichtung ist u. a. ein großer und professioneller Arbeitsraum sowie entsprechende Lagerungsmöglichkeiten, da in dieser intensiven Schaffensphase viele Werke entstehen, die auch zunächst vor Ort verbleiben müssen.

Als Lehrgangsleitende/r binden Sie sich für ein ganzes Jahr mit festen Terminen (natürlich ebenso wie die Teilnehmenden). Ihre Adressaten sind Teilnehmende, die sich intensiv mit Kunst in Theorie und Praxis auseinandersetzen wollen. Sie investieren viel Zeit, Energie und Geld in diese Angebotsform und haben sehr hohe Erwartungen. Für Sie bedeutet der Jahreslehrgang die Vorlage einer grundsätzlichen Konzeption, die mit dem/der Programmverantwortlichen entwickelt, diskutiert und realisiert werden muss. Was soll über diesen langen Zeitraum vermittelt werden, was kann vermittelt werden? Was sind die Ziele? Welche Zeitkapazitäten sind den Teilnehmenden zumutbar? Können außerhalb des Unterrichts freie Arbeitsmöglichkeiten angeboten werden? Können unterschiedliche Lernorte (Museen, Ausstellungen, Ateliers, Theater, Landschaft) mit einbezogen werden? Sollen zusätzliche Angebote integriert werden (Ausstellungsbesuche, Arbeitsgespräche, kunsthistorische Exkursionen, Atelierbesuche etc.)? Wie sollte der Abschluss gestaltet werden (z. B. in einer Ausstellung, die einen Querschnitt des Lehrgangs zeigt oder ein Schwerpunktthema dokumentiert)? Wie soll eine Ausstellung von Seiten der Teilnehmenden gestaltet werden? Wie sollen die entstandenen Werke professionell aufbereitet und in den vorhandenen Räumlichkeiten präsentiert werden?

Für Sie als Lehrgangsleitende/n bedeutet ein solches Angebot einerseits eine längerfristige terminliche Verpflichtung, andererseits auch eine veränderte pädagogische Herausforderung. Durch das intensive einjährige Zusammenarbeiten mit derselben Gruppe ergeben sich neben intensiven künstlerischen Auseinandersetzungen auch veränderte Gruppenprozesse. Die Teilnehmenden entwickeln im Laufe der Zeit ein anderes Selbstbewusstsein und stellen erhöhte Anforderungen an Sie.

Diese Angebotsform bedeutet auf alle Fälle eine Weiterentwicklung im Bereich Kulturelle Bildung. Sie bietet die Möglichkeit, Arbeitsweisen und Formen zeitgenössischer Kunst zu vermitteln und die Teilnehmenden lernen mit Ernsthaftigkeit, Aufgeschlossenheit und Verbindlichkeit. Es können Themen und Stilrichtungen durchgenommen werden, die in einem herkömmlichen Kurs kaum auftreten. Die Auseinandersetzung mit Unbekanntem, der intensive Umgang mit Neuem, teilweise fremdartig Wirkendem, das suchende Arbeiten an herausfordernden Aufgaben, die ggf. auch zu Misserfolgen führen können, öffnen den Blick für die vielfältige Auseinandersetzung mit der Kunst und bringen die Teilnehmenden zu neuen Ausdrucksformen.

Verena Leder



5.3 „Es gibt auch Alternativen zum Alltag.“ Projekte und Werkstätten

Kursleitende in der Kulturellen Bildung haben die Chance, Alternativen zu üblichen Lernformen, wie vorgeplante Unterrichtsstunden, zu entwickeln und selbst zu erproben. Zwei alternative Veranstaltungsformen – „Projekte“ und am „Prinzip Werkstatt“ orientierte Kurse – werden kurz vorgestellt.

Projekt

Ein projektorientierter Kurs baut auf die Selbstständigkeit der Teilnehmenden von der Planung bis zur Schlussauswertung. Ein solcher Kurs zeichnet sich durch folgende Charakteristika aus:

- Die Kursteilnehmenden wirken ab dem ersten Treffen an der Planung des Kursverlaufs mit.
- Aspekte, die verschiedene Fachbereiche innerhalb der Erwachsenenbildungsinstitution miteinander verbinden, erfahren besondere Aufmerksamkeit (z. B. Musik- und Sprachkurs; Schreibwerkstatt und Politische Bildung; Plastisches Gestalten und Kochen).
- Die Kursinhalte beziehen sich auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden.
- Der Arbeitsprozess und das angestrebte Ergebnis werden gleichermaßen geschätzt (↪ 4.7).

- Projekte finden in einer kooperationsfähigen Gemeinschaft statt, in der die Einzelnen von den Beiträgen der anderen profitieren.

Werkstatt

Ein werkstattorientierter Kurs ist davon geprägt, dass Lernen und Aneignung von Welt als ganzheitliche Prozesse zu verstehen sind, wobei dem eigenen Handeln in diesen Aneignungsprozessen immer eine entscheidende Bedeutung zukommt. Arbeitsräume mit entsprechend viel Platz, günstigen Lichtverhältnissen sowie der notwendigen technischen Ausrüstung sind hierfür ebenso selbstverständlich wie Zonen der Ruhe, in die sich die Beteiligten zurückziehen können. Im Gegensatz zum projektorientierten Lernen sind beim werkstattorientierten Kurs die Arbeitsprozesse nicht einheitlich in Phasen einzuteilen (↪ 5.4). Den Kursleitenden kommt durch ihre fachkundige Hilfe eine größere Bedeutung für die Anregung einzelner Lernprozesse zu, weniger für die „Führung“ des Kurses insgesamt. In der Werkstattarbeit werden eigene Grenzen erfahrbar, man wird mit Ungewohntem konfrontiert; dies kann zu Unsicherheiten führen. Durch eine vertrauensvolle Atmosphäre, durch intensive Einzel- und Gruppengespräche bleibt jedoch die Orientierung gewahrt.

Heike Negenborn

Literatur

Kunst + Unterricht (1994): Themenheft „Projekte“, H. 181

Kunst + Unterricht (2002): Themenheft „Werkstatt“, H. 260

5.4 „Fahnen zum Fest.“ Räume gestalten

Zu einem Jubiläumsfest der Volkshochschule Mainz sollte der Innenhof des VHS-Gebäudes künstlerisch gestaltet werden (↪ 4.9). Das von zwei Kursleitenden im Fachbereich Kulturelle Bildung hierfür initiierte Projekt verlief in fünf Phasen:

Anstoß

Der Vorschlag zur Gestaltung des Innenhofs wurde in mehreren Kursen erläutert. Daraufhin fand sich eine Gruppe von sieben am Projekt Mitwirkenden zusammen.

Planung

Die Gruppe sah sich bei ihrem ersten Treffen den Innenhof an. Er wird an zwei Seiten von ca. 20m hohen dreistöckigen grauen Hausfassaden umge-



ben. Ihre Monumentalität und Färbung machen einen beklemmenden Eindruck. Nach Diskussionen entschied sich die Gruppe dafür, von acht Fenstern der obersten Stockwerke vier 1m breite und 10m lange Fahnen von der einen Fassade und vier 1m breite und 2m lange Fahnen von der anderen Fassade herabhängen zu lassen, um ein Gefühl von Raum und Festlichkeit entstehen zu lassen. Die sieben Beteiligten entschlossen sich zur Herstellung je einer Fahne. Kursleitende und Teilnehmende wurden zu Partner/innen. Eine Entscheidung darüber, ob die achte Fahne im Team oder einzeln bearbeitet werden sollte, blieb zunächst offen. Der Projektgruppe standen drei Wochenenden und ein Materialgutschein zur Verfügung. Die große Aula des VHS-Gebäudes wurde als Atelier genutzt.

Durchführung

Am ersten Wochenende wurden die Entwürfe entwickelt. Eine einführende Beschäftigung mit Aspekten der abstrakten Malerei diente hierzu als Anregung. Jeder Entwurf wurde individuell gestaltet und gemeinschaftlich be-

sprochen. Eine Beteiligte machte zwei Entwürfe und führte diese auch im Projektverlauf aus. Die Übertragung der Entwürfe auf das große Format bedurfte unkonventioneller Lösungen, denn große Malerquasten, Farbroller für den Tapetenanstrich und Schrubber waren als Malwerkzeuge für die meisten Beteiligten neu und ungewohnt. Am zweiten Wochenende erfolgte das dreifache Grundieren der acht großen Leinwände. Die Entwürfe wurden übertragen, und einige Beteiligte begannen mit der Malerei. Während des dritten Wochenendes malten alle an ‚ihrer‘ Fahne. Man unterstützte sich gegenseitig mit Rat und Tat und erörterte abschließend die Gruppierung der Fahnen an den Fenstern. Zum Auftakt der Jubiläumsfeier wurden auf das Zeichen eines Paukenschlags hin alle Fahnen feierlich von den obersten Stockwerken nacheinander entrollt. Zwei graue Fassaden und hierdurch der gesamte Innenhof erwachten zu farbigem Leben.

Auswertung

Kritik und Besinnung in inhaltlicher und formaler Hinsicht erfolgten während des gesamten Projekts. Für viele Beteiligte war das außergewöhnliche Format eine große Herausforderung. Erst bei der Feier sahen auch sie ihre Werke als Ensemble, was erneut Anlass zu auswertenden Gesprächen bot.

Folgen

Die Erfahrungen des großformatigen Arbeitens fließen in der Form in weitere Kurse ein, dass die Projektbeteiligten z. T. zu einer großzügigeren Malweise fanden.

Heike Negenborn

5.5 „Kunst auf Reisen.“ Kompaktseminare

Die im Folgenden kurz beschriebenen Malseminare im südfranzösischen Languedoc finden alljährlich in den Oster- und Sommerferien statt. Sie dauern jeweils zehn Tage und sind auf sechs bis acht Teilnehmende beschränkt. Personen aus verschiedenen Ländern (vor allem Deutschland, aber auch Frankreich und England) nehmen hieran teil. Meist wird täglich gemeinsam „vor Ort“, d. h. in der Natur, oder bei schlechtem Wetter auch in den zur Verfügung stehenden Ateliers gearbeitet. Teilnehmende und Leitende beschäftigen sich gleichermaßen mit der zeitgenössischen Darstellung südfranzösischer Landschaft und Architektur. Die Leitenden haben innerhalb der Seminare zwar als Beratende einen Kompetenzvorsprung, sind aber in fast allen anderen Punkten den Teilnehmenden gleichgestellt. Die Gruppe kann so zur sozialen Einheit

werden, in der arbeiten, sich erholen, zusammen wohnen und gemeinsam essen zu einem intensiven Erlebnis verschmilzt (↪ 4.3; 4.8). Es ist allen Beteiligten aber auch überlassen, sich zeitweilig der Gruppe zu entziehen. Während des Zusammenlebens entwickeln sich über zehn Tage hinweg nicht nur Diskussionen zu Gestaltungsabsichten und Kunstauffassungen, sondern solche Gestaltungsprozesse können selbst erprobt werden. Erfolge zeigen sich allerdings meist nicht über Nacht (↪ 4.7). Erst nach längerer Zeit merken die Beteiligten, welche wichtigen, langfristig wirkenden Impulse für den individuellen gestalterischen Ausdruck von Studienreisen mit Werkstattcharakter ausgehen. Eine gemeinsame Ausstellung vor Ort am Ende eines jeden Seminars führt die Ergebnisse anschaulich vor Augen (↪ 4.9).

Heike Negenborn

Foto: Laurent du Boullay



5.6 „Lernen bei Nacht.“ Alternative Zeiten

Das Programm der Kulturellen Bildung ist in viele unterschiedliche Angebotsformen ausdifferenziert: Es gibt kurze und lange Kurse, Workshops an einem oder mehreren Wochenenden, zu unterschiedlichsten Zeiten und in unterschiedlichsten Kombinationen, Schnupperkurse, Einzelveranstaltungen etc. (↪ 5.2).

Kompakte Angebote kommen besonders im praktisch-gestalterischen Teil der jeweiligen Sache entgegen, sowohl im materiellen Aufwand (Aufbau, Einarbeitung etc.) wie in der gesteigerten Intensität und damit auch in der verbesserten Qualität der Arbeit (↪ 5.5).

Besonders für jüngere Teilnehmende (♣ 2.8) entsprechen diese Angebote dem Wunsch nach zeitlich gebündelten und konzentrierten Lernformen. Der regelmäßige Kursbesuch als soziale und kommunikative Handlung tritt deutlich in den Hintergrund. Was vielmehr zählt, ist ein intensives (Lern-)Erlebnis (♣ 4.8).

In vielen Einrichtungen, so auch beispielsweise in der Hamburger Volkshochschule wird unter dem Schlagwort „Neue Zeitfenster für Weiterbildung“ mit Angebotsformen experimentiert, die aus dem üblichen Kanon herausfallen. Die Volkshochschule reagiert hiermit auch auf Veränderungen bzw. Flexibilisierungen in den Arbeitszeiten und im Freizeitverhalten möglicher Interessenten (♣ 2.9). Und sie möchte natürlich zugleich exklusive „Lernevents“ bieten und damit zur Imagepflege bzw. -verbesserung beitragen. Hervorzuheben ist hierbei die „Entdeckung der Nacht“:

Von 1998 bis 2002 wurde sechsmal eine „Lange Nacht“ veranstaltet, vom Samstagabend acht Uhr bis zum gemeinsamen Frühstück am Sonntagmorgen um acht Uhr. Die Nacht fand in verschiedenen Jahreszeiten statt, z. B. im Juni („Sommernachtstraum“), im Dezember („Reise in die Winternacht“) oder im Mai („Maiennacht“). Jeweils 40-50 Teilnehmende arbeiteten in vier Werkstätten (z. B. Malerei, Tanz, Tanztheater, Fotografie, Gitarre, Percussion, Didgeridoo) eine Nacht lang hindurch und ließen sich von den Atmosphären und Stimmungen der Nacht zu künstlerischer Produktion inspirieren. Nicht nur junge Menschen nehmen diese ungewöhnliche und spannende Angebotsform wahr.

Lange Nächte gibt es mittlerweile in vielen Städten und Kultureinrichtungen, in Museen, Bibliotheken, Theatern, Kulturhäusern. So neu und außergewöhnlich sind Lange Nächte daher nicht mehr, vielleicht wird demnächst auf der Suche nach ungewöhnlichen Lernzeiten der frühe Morgen entdeckt?

In der Volkshochschule Hamburg wird ein neues Zeitfenster geöffnet: der Sonntagnachmittag. Unter dem Titel „Before Tatort“ wird eine Reihe unterschiedlichster Veranstaltungen und Kurzworkshops geplant, die auch Angebote der Gesundheitsbildung mit einschließen bzw. neue, interdisziplinäre Inhalte erproben wie beispielsweise Qi Gong-Dancing.

Hans-Hermann Groppe

5.7 „Im Bauch der Stadt.“

Alternative Orte

In der Volkshochschule Hamburg wurde im Rahmen des Schwerpunktthemas „Stadt – M(m)acht – Pläne“ die einwöchige ästhetische Werkstatt „Im Bauch der Stadt“ in einer ehemaligen Schlachthofhalle durchgeführt (♣ 4.8; 5.1). Die Geschichte der Halle, des Schlachthofs und dieser speziellen städtischen



Foto: Friederike von Gehren

Umgebung wurde der Wahrnehmung und sehr assoziationsreichen Bearbeitung der Teilnehmenden „ausgesetzt“. Sieben Künstler/innen, die auch als Kursleitende in der Volkshochschule arbeiten, boten sechs Werkstattgruppen an:

- StadtSchreiben – eine Schreibwerkstatt
- Die Schlachthofmauer – ein fotografisches Erlebnis
- Kindheit im Kühlraum – eine malerische Phantasiereise
- Der Schlachthof als Ort der Mythen – eine Rauminstallation
- Werkstatt Tanztheater
- Der Umkleideraum – eine fiktive Schlachterwohnung/Malen und Gestalten.

Die denkmalgeschützte Halle war zum Zeitpunkt der Projektwerkstatt (↗ 5.2) weitgehend leer und konnte hemmungslos genutzt werden. Im Freiraum der Werkstattwoche entwickelte sich eine hohe Eigendynamik, die nicht frei war von Brüchen und Neubeginn und die in einem hohen Maß von Experimentierfreude gekennzeichnet war (↗ 3.4). Den Abschluss der Woche bildete eine öffentliche Werkpräsentation (↗ 4.9).

Eine Fortsetzung dieser Angebotsform in kleinerem Rahmen war das Projekt „Wiener Blut – Liebe, Eros, Tod“ in einer leerstehenden Fabrikhalle. An einem Wochenende (inkl. des Freitagnachmittags) beschäftigten sich 25 Teilnehmende in Form des Tanztheaters, des Schreibens, des Ausdrucksmalens und

des Skulpturenbaus mit der Thematik. Zum Abschluss gab es ein gemeinsames Essen mit einer internen Werkschau.

Nicht nur in Städten gibt es Projektarbeit; ein Beispiel für ein Projekt im ländlichen Raum ist das Internationale Kunstsymposium der Volkshochschule Arnstadt-Ilmenau in Thüringen. Dieses Kunstsymposium wurde im Sommer 2002 bereits zum sechsten Mal durchgeführt. Es findet in dörflicher Umgebung vor allem im Freien statt und ist eine Kombination in der Entstehung überwiegend skulpturaler Arbeiten internationaler Künstlerinnen und Künstler, einem Gestaltungskurs der Volkshochschule und einem kulturellem Rahmenprogramm.

Projektarbeit in der Kulturellen Bildung (5.3) ist besonders geeignet, um neue Inhalte und Formen zu erproben und damit auch Aufmerksamkeit zu erregen, sowohl bei neuen Teilnehmenden als auch gegenüber der Öffentlichkeit.

Hans-Hermann Groppe

5.8 „The times, they are changing?“ Kontinuitäten und Veränderungen am Beispiel von Gitarrenkursen

Vergleicht man das aktuelle Programm Kultureller Bildung einer größeren Weiterbildungseinrichtung wie einer Volkshochschule mit dem Angebot vor zehn Jahren, wird man bemerken, dass es heute viele neue Angebote gibt, einiges weggefallen ist, es aber auch einen „harten Bestand“ von Kursen gibt, die in fast unverändertem Wortlaut angeboten werden.

Kulturelle Bildung bewegt sich in diesem Spiel von Kontinuität und Veränderung, dem Festhalten an nachgefragten Inhalten, Formen und Traditionen wie dem Aufgreifen neuer Trends und veränderter Wünsche von Teilnehmenden. Von Planungsseite ist darauf zu achten, eine gelungene Mischung aus bewährten alten und aktuellen neuen Angeboten bereit zu halten.

Viele Saxophonkurse sind vor zehn Jahren in die Programme gekommen, inzwischen fast wieder verschwunden, afrikanisches Trommeln und lateinamerikanische Percussion halten ein gewisse Stabilität, Didgeridoo spielen wird vermutlich demnächst wieder verschwunden sein.

Auch im Musikbereich, der z. T. stark von Trends und sich ändernden Musikrichtungen abhängig ist, gibt es „trendresistente“ Kurse. Dazu zählen die Gitarrenkurse. Es ist erstaunlich zu hören, dass neben allen Gitarrentrends von „unplugged“ zu „plugged“, vom Blues zum Grunge (oder umgekehrt) sowohl von Teilnehmenden wie auch den Kursleitenden von der „guten alten Lagerfeuergitarre“ gesprochen wird. Und die Einstiegsstandards in den nicht-klassischen Gitarrenkursen sind ebenfalls seit Jahrzehnten nahezu unverändert: die Beatles,

Donovan und Eric Clapton, „Blowing in the wind“ und „The house of the rising sun“.

Das ist das Repertoire, das bekannt ist und von vielen Lernenden gewünscht wird, ob 20 oder 40 Jahre alt. Dies zeigt zugleich, dass Teile der damals neuen Pop-Kultur der 1960er und 1970er Jahre inzwischen Kultur- und Bildungsgut geworden sind. Auch die didaktischen Probleme sind geblieben: Wie animiere ich zum Singen? Sind Notenkenntnisse notwendig oder nicht? Wie gelingt es, eine in Alter, Niveau, Übungsbereitschaft, Talenten und Erwartungen heterogene Gruppe zusammen zu halten?

Die Gitarre ist nach wie vor ein geeignetes Instrument, um ins Musikmachen einzusteigen. Sie ist einigermaßen preiswert, relativ leicht erlernbar, leicht zu transportieren, sie ist ein Solo- wie auch ein Gruppeninstrument, man kann dazu singen – oder auch nicht. Gitarre spielen erfordert Geduld, Konzentration, Frustrationstoleranz und besonders im Ensemblespiel eine große Aufmerksamkeit und ein aufeinander Eingehen. Es gehört Mut dazu aufzutreten, sich zu präsentieren, auf eine Bühne zu gehen. Und – vielleicht das Wichtigste, frei nach Tom Waits: Singen und Spielen verbindet Kopf und Herz.

Die Gitarre ist nach wie vor ein geeignetes Instrument, um ins Musikmachen einzusteigen. Sie ist einigermaßen preiswert, relativ leicht erlernbar, leicht zu transportieren, sie ist ein Solo- wie auch ein Gruppeninstrument, man kann dazu singen – oder auch nicht. Gitarre spielen erfordert Geduld, Konzentration, Frustrationstoleranz und besonders im Ensemblespiel eine große Aufmerksamkeit und ein aufeinander Eingehen. Es gehört Mut dazu aufzutreten, sich zu präsentieren, auf eine Bühne zu gehen. Und – vielleicht das Wichtigste, frei nach Tom Waits: Singen und Spielen verbindet Kopf und Herz.

Hans-Hermann Groppe



Foto: Friederike von Gehren

Literatur

Wucher, D. (Hrsg.) (1998): Musik selber machen – Musikalische Erwachsenenbildung an Musikschulen. Regensburg

5.9 „Mit Hammer und Meißel.“

Eindrücke aus einem Steinbildhauerkurs

An einem sommerlichen Wochenende draußen auf einem Hof schrauben die Teilnehmenden ihre Arbeitsblöcke zusammen. Dann folgt schon der erste Adrenalinschub, denn man muss sich unter vielen Steinen den auswählen, der mutmaßlich die meisten Gestaltungsmöglichkeiten bietet, der aber auch in Umfang und Gewicht keine Überforderung darstellt. Nach ersten Erläuterungen des Kursleiters über die Handhabung des Werkzeugs und mit der Notwendigkeit des Tragens einer Schutzbrille beginnt die harte Arbeit. Man hört es ganz deutlich: ungeordnetes Schlagen, das erst nach einer Weile gleichmäßiger wird. Nach und nach findet jeder seinen Rhythmus. Ab und zu hört man erste energische Schläge. Einzelne fassen Mut, sich von Ecken und Kanten zu trennen. Mancher findet erste Formen und versucht dem Stein eine Struktur zu geben. Andere verbohren sich regelrecht in den Stein und schlagen tiefe Löcher. Der Kursleiter geht von Teilnehmerin zu Teilnehmer, berät, macht aufmerksam, lässt sich erläutern und führt die Teilnehmenden immer wieder an den Stein heran. Ob der Einzelne nun einen Eisbären, ein steinernes Kissen oder ein abstraktes Gebilde machen möchte, fast allen fällt es schwer, den Stein als Ganzes zu begreifen, ihn zu umwandern, nach den vielen Ansichten zu suchen und spannungsreiche Flächen herauszuarbeiten. Vor allem das Wissen darum, dass Abgeschlagenes unwiederbringlich verloren ist, fördert das Arbeiten mit hoher Konzentration. Man muss sich trauen zuzuschlagen, aber man muss sich auch schrittweise herantasten, behutsam sein und die Form immer neu suchen und überprüfen, vielleicht sogar verwerfen. Je weiter man sich auf diese Weise auf den Stein und seine Struktur einlässt, desto mehr merkt man, wie man in einen offenen Dialog mit dem Material eintritt (🔪 2.1).

Weit mehr als ein Drittel der Teilnehmenden sind Männer (🔪 6.6). Das



Foto: Friederike von Gehren

Durchschnittsalter der Teilnehmenden liegt bei 35 Jahren. Sie sind z. B. Architekt, Juristin, Apotheker, Beschäftigungstherapeutin, Lehrer, Studentin und Schüler. Sie reduzieren die Steine um mindestens 10 kg Gewicht, erzeugen viel Sand und Staub. Beim Austausch untereinander, in Gesprächen in der Gruppe und mit dem Kursleiter gewinnen sie immer wieder neue Seh-, Tast- und Körpererfahrungen, sowohl bei der eigenen Arbeit wie auch an den Werken der anderen (↪ 3.6; 4.3).

Am Anfang ist es nur ein frisch gebrochener Sandstein. Am Ende ist eine Form entstanden, die auch Fremde ermutigt, mit der Hand darüber zu tasten.

Friederike von Gehren

5.10 „Die Welt der Töne und Klänge.“

Experimente mit Hörkunst

In Anbetracht der Dominanz der Bilder ist die Beschäftigung mit der „Kultur des Hörens“ zu einem wichtigen Feld für die Kulturelle Bildung geworden. Dies wird nicht nur durch die Zunahme der Bildungsangebote im Kontext von Aktivitäten wie „Offener Kanal“ oder „Bürgerfunk“ deutlich, sondern auch durch das Interesse vieler Menschen an Hörangeboten (Musik, Hörspielkassetten, Hörbücher usw.). „Die Welt ist Klang“ wurde zum Leitspruch einer audio-phonen Kultur in den 1980er Jahren. Sensibel machen für die Besonderheit von Tönen und Klängen ist auch heute das Ziel von Bildungsangeboten, die sich dem Experimentieren mit der Hörkunst widmen.

Bei solchen Kursen ist weniger die Aufnahme- und Produktionstechnik als der inhaltliche und methodische Zugang entscheidend. Deshalb sollen Wahrnehmungsübungen zu Beginn des Kurses „die Ohren öffnen“. Dazu genügt es oft schon, die Augen zu schließen und sich auf Töne im Raum einzulassen. Immer wieder sind Teilnehmende darüber erstaunt, welche vielfältigen Töne und Geräusche sie trotz „Stille“ wahrnehmen. Eine Intensivierung der Hörerfahrungen wird durch Exkursionen mit verbundenen Augen erreicht. Teilnehmende können mit verbundenen Augen unter Begleitung z. B. auf die Straße gehen oder, falls möglich, in den Wald; der Fantasie sind hier keine Grenzen gesetzt.

Nach diesen ersten bewussten Erfahrungen in der Welt des Hörens werden die Teilnehmenden in die Technik eingeführt. Einfache Aufnahmegeräte mit Mikrofonen reichen aus, doch lässt es sich besser mit professioneller Ausstattung arbeiten. Auch für den Tonschnitt bedarf es nur eines Mischpultes, doch die Nutzung eines Schnittcomputers bzw. eines entsprechenden Computerprogramms erleichtert vieles, vor allem bei der Nachbearbeitung.

Die Themen eines solchen Kurses können vielfältig sein. So ist eine Toncollage über die „hörbare“ Stadt ebenso spannend wie die Präsentation eines Gebäudes in seiner akustischen Vielfalt. Als Einstieg in die Produktion solcher akustischer „Szenerien“ bietet es sich an, zunächst Töne zu sammeln, z. B. in die Stadt zu gehen und alles, was einem akustisch interessant erscheint, aufzunehmen. Die Teilnehmenden sind im Nachhinein meistens sehr überrascht, welche Geräusche und Töne sie aufgenommen, aber überhaupt nicht wahrgenommen haben. Aus dem Tonmaterial wird dann ausgewählt und z. B. ein akustischer Stadtrundgang komponiert.

Das Experimentieren mit Hörkunst bietet neben der Sensibilisierung für das Akustische und der Möglichkeit, mit der Fantasie zu spielen, einen guten Einstieg in die Radioarbeit oder in Beschäftigung mit Musik (↗ 5.8). Die Teilnehmenden entdecken dabei eine Welt, die durch die Dominanz des Visuellen in unserem Alltag zunehmend überlagert wird.

Richard Stang

Literatur

Berendt, J. E. (2002): Nada Brahma. Die Welt ist Klang. 18. Aufl. Reinbek

Stang, R./Koziol, K. (1989): Audio-Phonie. Zur Kultur des Hörens. Medienpädagogisches Seminar. Fachstelle für Medienarbeit, Diözese Rottenburg-Stuttgart

5.11 „Keine Angst vor Medien.“ Neue Praxis Kultureller Bildung

Die alltäglichen Anforderungen, mit Neuen Medien umgehen zu können, nehmen stetig zu. Ob im beruflichen Kontext oder in der alltäglichen Lebensorganisation, die Neuen Medien sind inzwischen kultureller Bestandteil des Alltags. Doch stellen sie dadurch auch neue Kompetenzanforderungen, die nicht nur technische Dimensionen betreffen (↗ 2.8). Es sind vor allem Anforderungen, die sich auf grundlegende Aspekte der Kulturellen Bildung beziehen wie Wahrnehmung (↗ 2.5), Kommunikation und Kreativität (↗ 2.6). Unter anderem sind hier zu nennen: die Entschlüsselung von Neuen Medien in ihren vielfältigen Varianten (Konstruktivität), ihre Nutzung zur Kommunikation und zur Initiierung kommunikativer Prozesse (von E-Mail bis Chat) und das gestalterische Benutzen der Neuen Medien zur Bewältigung sich stellender Herausforderungen. Beim Einsatz der Neuen Medien in der Kulturellen Bildung geht es also nicht um reine Technikvermittlung, sondern darum, die Technik als Werkzeug zur Realisierung eigener Gestaltungspotenziale zu nutzen. Die Vermittlung „kreativer Medienkompetenz“ ist dabei ein zentrales Ziel.



Dieser Ansatz wurde im Rahmen des Projektes „Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung umgesetzt. An vier Orten in Deutschland wurden über ein halbes Jahr Wochenendkurse zum künstlerischen Arbeiten mit dem Computer angeboten. Während der Präsenzphasen, die an den Orten parallel stattfanden, konnten sich die Teilnehmenden auch über eine Internetplattform (www.cyberscape.de) austauschen. Diese stand den Teilnehmenden allerdings auch in den Zeiten zwischen den Kursphasen zur Verfügung.

Im Projektkontext erwies sich eine offene, künstlerisch-kreative Herangehensweise als sinnvoll, weil sie sowohl methodisch-didaktisch als auch inhaltlich-gestalterisch den notwendigen Freiraum ermöglichte, sich spielerisch den Neuen Medien zu nähern. Im Zentrum stand der thematische Zugang. Mit dem Thema „Wege und Spuren – ein virtueller Reisebericht“ sollten die Teilnehmenden angeregt werden, innere und äußere Reiseerfahrungen gestalterisch mit Hilfe des Computers und des Internets unter Einbeziehung traditioneller Gestaltungstechniken wie z. B. Fotografie, Zeichnungen usw. umzusetzen. Neben dem individuellen Zugang spielte im Konzept des Projekts die Kommunikation sowohl innerhalb der Gruppe am jeweiligen Kursort als auch auf der Internetplattform eine wichtige Rolle.

Einige konzeptionelle Eckpunkte für solche Angebote lassen sich als Ergebnis wie folgt beschreiben. Sie sollten:

- *themenorientiert* sein, d. h., der thematische Zugang steht im Vordergrund und nicht die Technik;
- *kommunikationsorientiert* sein, d. h., die künstlerische Gestaltung erfolgt im Kommunikationsprozess in der Gruppe vor Ort bzw. auf der Internetplattform;
- *projektorientiert* sein, d. h., auf das Ergebnis wird arbeitsteilig und in Phasen in einem Projektzusammenhang hingearbeitet;
- *prozessorientiert* sein, d. h., auf die Probleme in den Gestaltungsprozessen wird eingegangen und gegebenenfalls die Konzeption revidiert;
- *ergebnisorientiert* sein, d. h., die Teilnehmenden arbeiten auf ein Ergebnis hin, das im Rahmen des Angebotskonzeptes auch realisierbar ist.

Die Arbeit mit den Neuen Medien etabliert sich erst langsam in der Kulturellen Bildung. Obwohl ihr Einsatz erhöhte Anforderungen an die Kursleitenden stellt, zeigen doch die ersten Erfahrungen, dass sich der Aufwand lohnt und sich dadurch neue Felder und Zielgruppen für die Kulturelle Bildung erschließen lassen.

Richard Stang

Literatur

Maset, P. (1995): Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart

Stang, R. (Hrsg.) (2001): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Thiedeke, U. (Hrsg.) (2000): Kreativität im Cyberspace. Erfahrungen und Ergebnisse im Projekt: Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen. Wiesbaden

5.12 „Männerbilder – Frauenbilder – Ansichtssache?“ Tanz und Theater

Welche Bilder habe ich von mir als Mann/Frau, und wie sind sie entstanden? Wie sehe ich andere Männer/Frauen, und wie sehen sie mich? Wie möchte ich sein, und wie kann ich Bilder verändern? Diese und ähnliche Fragen wurden in einer Fortbildungsveranstaltung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung (seit 2002 Landesinstitut für Qualifizierung), Soest, mit unterschiedlichen Methoden kultureller und medialer Bildung, u. a. aus dem Tanz- und Theaterbereich, bearbeitet.

Die teilnehmenden Frauen (2/3) und Männer (1/3) setzten sich anhand von mitgebrachten Fotos aus der eigenen Kindheit, Jugend und Gegenwart mit ihren Vorbildern, Klischees und Wunschbildern auseinander.

In der Theatergruppe wurden u. a. die Methoden der Skulpturierung und des Statuentheaters nach Augusto Boal angewandt, und es wurde mit Verfahren des „emotionalen Gedächtnisses“ nach Konstantin Stanislawski gearbeitet. Die auf den Fotos dargestellten Haltungen wurden von den Teilnehmenden nachgestellt und nachempfunden. Daraus entwickelten sich allmählich kleinere und längere Bilderfolgen bzw. „Beziehungschoreographien“ von Männern und Frauen in ihrem Selbstbild und in ihrer wechselseitigen Wahrnehmung, die spannend, witzig, skurril, aber auch konfliktgeladen waren.

Bei der Tanzgruppe lag der Schwerpunkt zunächst auf der Aktivierung des Körpers, des Körperbewusstseins und der Körpererinnerung durch Bewegungsübungen und strukturierende Begriffe wie: Kontrast, Rhythmus, Tempo(wechsel), Dynamik, Lautstärke, Gegensätze. Auch hier wurden die auf den Fotos dargestellten Positionen selbst eingenommen oder von anderen Teilnehmenden nachgestellt, die hieraus eigene szenische Darstellungen entwickelten. Innerhalb der biografischen Phasen gefundene Begriffe für die Erinnerungen und Gefühle wurden in Bewegungsformen und Choreographien übersetzt.

In beiden Gruppen waren die Reflexionsphasen zwischen den Bewegungssequenzen und der Austausch zu zweit oder in der Gruppe über die gemachten Erfahrungen wichtige und zentrale Bestandteile für den eigenen Lernprozess.



Foto: Friederike von Gehren

Weitere methodische und inhaltliche Bestandteile waren:

- Eine „Fundstraße“ von assoziativ mit dem Thema verbundenen Bildern, Texten, Düften und Gegenständen, die die Teilnehmenden und das Vorbereitungs-team mitgebracht hatten und im Raum verteilt. Zum Beginn des Seminars und als Einstimmung in das Thema gingen alle Teilnehmenden durch den Raum und wählten sich den Gegenstand aus, der sie

am meisten ansprach. Mit diesem „Fundstück“ stellten sie sich dann im Kreis den anderen vor: „Ich bin N. N., komme aus XY und habe Folgendes ausgewählt, weil ...“ Diese Form der Vorstellung machte die Teilnehmenden miteinander bekannt.

- Es folgte die Analyse eines Videos mit Zusammenschnitten von Fernsehberichten über die sich verändernden Frauen- und Männerbilder in der Gesellschaft u. a. am Beispiel der Werbung.
- Der Diavortrag einer Kunsthistorikerin beschäftigte sich mit dem männlichen und weiblichen Blick auf den weiblichen und männlichen Körper anhand von Beispielen aus der Kunst und der Fotografie. Dieser Beitrag machte deutlich, wie der männliche Blick die Darstellungen und Beurteilung von Geschlechtsrollen in der Kunst und in den Medien bestimmt und wie sehr Frauen mit dem männlichen Blick konfrontiert werden als dem Blick, der sie sieht, der sie definiert und den sie sich selbst zu eigen machen.

In diesem Workshop wurden die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden durch die vielfältigen medialen Zugänge in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt. Dadurch konnte die Reflexion über das eigene Rollenverhalten angeregt werden.

Sabina Kocot

Literatur

Eiblmayr, S. (1993): Die Frau als Bild. Der weibliche Körper in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Berlin

Gagel, H. (1995): Den eigenen Augen trauen. Über weibliche und männliche Wahrnehmung in der Kunst. Gießen

5.13 „Nicht nur Vortrag und Führung.“ Kunst- und Kulturvermittlung

Wir leben in einer Welt vielfältiger kultureller und künstlerischer Ausdrucksweisen (2.4; 3.5). Das Bedürfnis von Erwachsenen, z. B. aktuelle Kunst oder moderne Musik besser verstehen zu können, ist groß. Informationen über Zeitgeschichte, über einzelne Künstler/innen oder über soziale Entwicklungen sind hierfür meist unerlässlich. Kurse, deren Schwerpunkt die Kunst- oder Kulturvermittlung ist, sollten sich jedoch nicht in Vorträgen oder Museumsführungen erschöpfen. Vieles, was wir lediglich hören, was wir aber nicht selbst ausprobieren oder aktiv erfahren können, vergessen wir wieder. Neben den theoretischen Auseinandersetzungen geben Leiter/innen kunstvermittelnder Kurse den Teilnehmenden immer häufiger Impulse, den bildnerischen Pro-

zessen selbst nachzuspüren. Die Aussage einer 63jährigen Teilnehmerin in einem Kurs, der sich das bessere Verständnis abstrakter Kunst zum Ziel setzte: „Ich habe noch nie so viel in einem Kurs gelernt. Das Herantasten an mir fremde Ausdrucksformen und dabei anschließend mich selbst an das Papier

Foto: Friederike von Gehren



setzen ... Ich hätte nie gedacht, dass ich so etwas einmal machen würde und dass ich mich auf eine solche Art ausdrücken könnte; dass es mir auch noch gefällt. Ich kann mir jetzt Bilder ansehen, die ich vorher immer abgelehnt habe, weil ich keinen Sinn in Form- und Liniendarstellungen gesehen habe.“ Hier „verschwimmen“ die Grenzen zwischen den künstlerisch-praktischen Kursen und den kunstvermittelnden Kursen der Kulturellen Bildung allerdings nicht zur Unkenntlichkeit. Weiterhin sollten bestehende kunstvermittelnde oder kunstpraktische Schwerpunkte aus dem Ankündigungstext für den Kurs (4.1) ersichtlich sein. Kunst- und Kulturvermittlung in der Kulturellen Bildung sollte immer mit handlungsorientierten und kommunikativen Elementen arbeiten. Im gemeinsamen Gespräch wächst die Einsicht in die Vieldeutigkeit von Kunst und Kultur. Hierfür müssen Leitende Hilfen bereitstellen, die Eindrücke und Erfahrungen in Sprache überführen. An den Werkprozess angelehnte ästhetisch-praktische Experimente ermöglichen wichtige Erfahrungen zum Verständnis von Kunst und Kulturäußerungen. Geschichtliche und gesellschaftliche Bezüge müssen transparent gemacht werden. So kann eine gelungene Mischung aus Lernen, Entdecken und Wahrnehmen erreicht werden. Drei Methoden-Beispiele – nicht nur für kunstvermittelnde Kurse –, können überras-

schende, kontroverse Meinungen zutage fördern und kreative Prozesse in Gang setzen:

- „Fünf-Sinne-Check“: Ein Kunstwerk wird wie ein Appell an unsere fünf Sinne untersucht: Was sieht man, was könnte man hören, schmecken, riechen und fühlen? Diese Methode sensibilisiert die Wahrnehmung und weckt in einer Gruppe überraschende Assoziationen.
- „Automatisches Schreiben“: Man beginnt vor einem Werk ohne besonderes Planungskonzept mit dem Schreiben und schreibt alles, was einem einfällt: Wörter, Sätze, Satzfragmente, Buchstaben. Sobald der Schreibfluss stockt, werden das letzte Wort oder der letzte Gedanke wiederholt, bis sich ein neuer Gedanke einstellt. Die so entstandenen Texte können weiterverarbeitet werden. Man unterstreicht dann die ‚wichtigsten‘ 5 bis 10 Wörter und formuliert hieraus einen Kurztex. Oder mit einem als zentral empfundenen Wort können weitere Methoden des kreativen Schreibens, etwa die Formulierung eines kurzen Gedichts, erprobt werden. Die Übung eröffnet das Assoziationsspektrum. Sie aktiviert und leitet zu selbstständigem Tun an.
- „Körbchen“: Eine Sammlung von Gegenständen, z. B. eine alte Uhr, eine Kartoffel, Bleistiftanspitzer, eine Muschel, wird in einem verdeckten Korb den Teilnehmenden angeboten. Jeder/jede nimmt sich einen Gegenstand und erhält den Auftrag, diesen Gegenstand auf ein Kunstwerk zu beziehen und zu begründen, warum gerade dieser Gegenstand zugeordnet wurde. Dieses Verfahren bringt alle Beteiligten in Bewegung, es führt zu einer intensiveren und direkten Auseinandersetzung mit Kunst und setzt Phantasie frei.

Besonders die Museumspädagogik hat darüber hinaus im letzten Jahrzehnt viele interessante Konzepte für die Kunst- und Kulturvermittlung entwickelt.

Es ist absehbar, dass in der zukünftigen kunstvermittelnden Erwachsenenbildung verstärkt digitale Lernsoftware, „digitale Museen“ oder Kunst- und Kulturlexika auf CD-ROM bzw. DVD sowie das Internet an Bedeutung gewinnen werden (↪ 2.8; 5.11). Der Vorteil von Multimedia liegt hier auf der Hand: Filme, Musikstücke, Bilder und historische Materialien, wie Interviews mit Künstlerinnen und Künstlern lassen sich miteinander verknüpfen. Eine Skulptur kann beispielsweise in einem kurzen Video räumlich präsentiert werden, unterlegt mit zeitgenössischer Musik oder einem gesprochenen Text. Vielfältige Informationen sind hier aufbereitet, die für die eigene Kursplanung, die Vorbereitung auf einen gemeinsamen Museumsbesuch, für Präsentationen im Kurs und für die Nachbereitung der Teilnehmenden zu Hause individuell zusammengestellt und genutzt werden können.

Verena Leder/Georg Peez

Literatur

Cremer, C./Drechsler, M., u. a.: Fenster zur Kunst. Ideen für kreative Museumsbesuche. Mi-low 1996

Otto, G./Rottmann, K.: Museumspädagogik. In: Kunst + Unterricht, Heft 218, 1997

Stang, R. (Hrsg.): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2001

Links

www.kunstlinks.de

www.museumspaedagogik.org/ (Bundesverband Museumspädagogik e.V.)

5.14 „Weiter im Text.“

Schreib- und Literaturwerkstätten

In keinem Programm größerer Weiterbildungseinrichtungen fehlen Schreibkurse. Daneben werden rezeptive Literaturkurse oder Literaturgesprächskreise angeboten, die sich mit literarischen Neuerscheinungen, der Literaturgeschichte, literarischen Epochen oder Gattungen oder einzelnen Autor/innen beschäftigen.

Grundsätzlich kann zwischen Schreibwerkstätten, Literaturwerkstätten und Formen des Schreib- und Autorentrainings unterschieden werden.

In den Schreibwerkstätten steht das kreative Schreiben im Vordergrund. Mit Kreativitäts- und Schreibtechniken, durch Sprachspiele oder Assoziationsübungen werden die Lust am Umgang mit der Sprache und das Entdecken individueller kreativer (Schreib)potenziale angeregt. Auch Aspekte von Selbsterfahrung können hierbei eine Rolle spielen.

Methoden kreativen Schreibens werden in vielen anderen Bereichen angewendet, z. B. im Alphabetisierungsunterricht, in Fremdsprachen- oder Deutschkursen, im Kreativitätstraining.

Anders die Literaturwerkstätten: Hier steht die – mitunter mühevoll und anstrengende – Arbeit am eigenen Text im Zentrum. Literaturwerkstätten bieten Schreibenden die Möglichkeit zu gemeinsamer Reflexion und ermutigendem wie auch kritischem Austausch über eigene Texte. Die Gruppe übernimmt Lektoratsfunktion. Meist werden Literaturwerkstätten von Autor/innen geleitet, deren Kenntnisse und Erfahrungen hilfreich sein können bei der öffentlichen Präsentation oder der Veröffentlichung von Texten. Nicht selten initiieren Literaturwerkstätten Lesungen, literarische Veranstaltungen oder es entstehen literarische Projekte. In diesem Sinne sind Literaturwerkstätten Bestandteil des Literaturbetriebs und können als eine Form der Autorenförderung jenseits von Hochschule und Akademien verstanden werden.

Im Schreib- oder Autoretraining werden Texte für bestimmte Anwendungszusammenhänge oder Medienformate bearbeitet, z. B. Krimi- oder Drehbuchschreiben, Journalistisches Schreiben, das Schreiben von Werbe- oder Comedy-Texten.

In den letzten Jahren ist eine Nachfragesteigerung zum Erlernen und Erweitern anwendungsbezogener Schreibkompetenzen und handwerklicher Fähigkeiten spürbar. In Baden-Württemberg wird mit dem Basisnetzwerk Schreibwerkstätten der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Formen des kreativen und literarischen Schreibens zu fördern und zu bündeln und neue Formate zu erproben, wie einen Jahreslehrgang „Schreiben“ (www.schreibwerkstaetten.de).

Recht selten sind nach wie vor Kurse, in denen das Schreiben für das World Wide Web oder Hypertextschreiben angeboten werden (↪ 5.11). Gründe dafür könnten sein, dass der Zauber des Schreibens in virtuellen Räumen recht schnell verfliegen ist oder das Schreiben im Netz sich nicht gut für kommunikative literarische Gruppenprozesse eignen mag oder der vermeintlich hohe technische Aufwand nach wie vor hinderlich erscheint. Schreiben im Netz – mit den Chancen ganz eigener Assoziations- und Fantasieketten, nicht-linearer Denk- und Schreibweisen oder der Kombination mit Bildern, Filmen, Tönen – bleibt (noch) ein Experimentierfeld. (Beispiel hierfür: die WebSiteStory der Hamburger Volkshochschule (www.myWebSiteStory.de) oder das Europaprojekt „connect“ (www.eu-train.net)).

Hans-Hermann Groppe

Literatur

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.): „Von wechselnden Orten“ und „Über diese Entfernung hinweg“. Zwei Anthologien ausgewählter Texte aus Schreibwerkstätten niedersächsischer Volkshochschulen.

Weber-Bock, J. (2002): Literarisches Schreiben. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 344-353

Werder, L. v./Schulte-Steinicke B. (2001): Schreibwerkstätten. In: Arnold, R. u. a.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn

Török, I. (1999): VS Handbuch. Ein Ratgeber. Göttingen



6. Beziehungen / Rollen

6.1 „Verhältnisse und Bedürfnisse.“ In Erwachsenenbildungseinrichtungen Tätige und Teilnehmende

So vielfältig das Profil Kultureller Bildung ist, so unterschiedlich sind auch die in einer Erwachsenenbildungseinrichtung Tätigen mit ihren jeweiligen Funktionen und Aufgaben. Programmverantwortliche, Kursleitende, Verwaltungspersonal, Hausmeister, Zivildienstleistende, Praktikant/innen, Teilnehmende u. a. bilden ein Beziehungsgeflecht, in dem unterschiedliche Ziele und Bedürfnisse aufeinander treffen können. Nicht immer ist das gegenseitige Verständnis für die verschiedenen Sichtweisen vorhanden. Deshalb ist es wichtig, mehr voneinander zu wissen und im Rahmen der Erwachsenenbildungseinrichtung genügend Möglichkeiten für Gespräche und einen Austausch miteinander zu haben.

Bevor Sie weiterlesen, überprüfen Sie doch bitte für sich:

- Wie sind die Kommunikationsstrukturen in meiner Bildungseinrichtung?
- Gibt es regelmäßige Fachbereichs- und/oder Planungskonferenzen?
- Bekomme ich genug Informationen über die Erwartungen und Bedürfnisse anderer?
- Wie kann ich meine Erwartungen und Bedürfnisse äußern?

Sabina Kocot

6.2 „Meine Rolle als Kursleiter/in.“

Voraussetzungen / Motive / Evaluation

Kursleitende haben unterschiedliche Voraussetzungen und Motive

Ein wichtiger Grund für das breite Profil kultureller Bildungsarbeit (👉 1.; 5.1) sind die vielfältigen Qualifikationen und beruflichen Biografien der hier tätigen Kursleiter/innen. So sind z. B. Künstler/innen, Student/innen, Lehrer/innen, Sozialpädagog/innen, Hausfrauen bzw. -männer u. a. in der Kulturellen Bildung tätig. Sie können jahrelange Erfahrungen in der Erwachsenenbildung besitzen oder gerade neu dazugekommen sein. Sie haben die jeweiligen Kenntnisse und Fähigkeiten innerhalb einer Berufsausbildung, durch eigene Weiterbildung oder autodidaktisch erworben. Darüber hinaus wird ihre Arbeit durch ihr Geschlecht, ihr Alter, ihren Familienstand, die soziale Herkunft und durch die gegenwärtigen Lebensumstände geprägt.

Ebenso vielfältig wie die Qualifikationen sind auch die Motive dafür, als Kursleiter/in tätig zu sein. Sie reichen von dem Interesse, Geld zu verdienen, über den Wunsch, die eigenen Kompetenzen zu vermitteln bzw. weiterzuentwickeln, bis hin zu dem Bedürfnis nach Kommunikation und Anerkennung.

Für eine erfolgreiche Bewerbung als Kursleiter/in in einer Erwachsenenbildungseinrichtung ist zum einen der Nachweis der eigenen fachlichen und pädagogischen Qualifikationen notwendig. Zum anderen sind häufig auch der persönliche Eindruck, die Motivation, die Erfahrungen und die neuen Ideen eines/r potenziellen Kursleitenden ausschlaggebend für den Erfolg einer Bewerbung (👉 6.7).

Wenn Sie an einer Kursleitendentätigkeit interessiert sind, lohnt sich eine gute Vorbereitung auf Ihre Bewerbung. Je klarer Sie sich selbst über Ihre Fähigkeiten, Motive und Ziele sind, desto überzeugender können Sie in Bewerbungsgesprächen wirken. Folgende Fragen können hilfreich sein:

- Warum möchte ich gerade in dieser Bildungseinrichtung arbeiten?
- Was ist meine Motivation für den Kurs?
- Wie sehe ich meine Rolle als Kursleiter/in?
- Welche Ziele verfolge ich mit dem Kurs?
- Welche besonderen Fähigkeiten und Ideen bringe ich mit?
- Wo liegen meine Stärken, und was kann ich noch nicht so gut?

Kursleitende bestimmen die Qualität Kultureller Bildung maßgeblich mit

Aus der Sicht der Teilnehmenden sind die Kursleiter/innen nicht nur verantwortlich für eine gute inhaltliche und methodische Durchführung der Veranstaltung, sondern sie müssen manchmal Mängel verantworten, auf die sie nicht unmittelbar Einfluss haben.

Seitens der Weiterbildungseinrichtung sollen sie nicht nur ihr konkretes Kursangebot gut und qualifiziert durchführen, sondern auch konzeptionell und profilgebend für die Kulturelle Bildung tätig sein. Da es durchaus üblich ist, dass Kursleitende in unterschiedlichen Einrichtungen arbeiten, ist ihre Identifikation mit den jeweiligen Zielen und Arbeitsansätzen der einzelnen Weiterbildungseinrichtung möglicherweise nicht so hoch, wie von Seiten der Institution erwartet wird. Darüber hinaus ist die Bereitschaft, sich für eine Bildungseinrichtung zu engagieren auch davon abhängig, wie oft ein/e Kursleiter/in in dieser

Foto: Hans-Hermann Groppe



Einrichtung unterrichtet und inwieweit sie/er von der Kursarbeit finanziell abhängig ist.

Einhergehend mit der Leere in den öffentlichen Kassen gerät die Kulturelle Bildung immer wieder unter Druck, belegen zu müssen, dass diese Bildungsangebote „qualitativ hochwertig“ und sinnvoll sind. Dies rückt in den Vordergrund, dass die Kursleitenden durch ihre Arbeit die Qualität und das Profil Kultureller Bildung maßgeblich mitbestimmen (↪ 3.3). Sie können dazu beitragen, dass Teile des Konzeptes und der Ziele Kultureller Bildung umgesetzt werden und der Stellenwert dieses Bereiches innerhalb und außerhalb der Einrichtung gestärkt oder auch geschwächt wird. Die Kursleitenden haben den direkten Kontakt mit den Teilnehmenden und sind damit in der Position, zwischen den

Zielen und Erwartungen der Institution und denen der Teilnehmenden vermitteln zu müssen.

Bildungseinrichtungen gehen immer mehr dazu über, sich der Qualität ihrer Arbeit und der Zufriedenheit der Teilnehmenden zu vergewissern. Sie tun dies z. B. per Fragebögen, die in der Mitte einer Kursreihe oder zum Ende einer Veranstaltung an die Teilnehmenden verteilt werden. In solchen Bögen werden unterschiedliche Fragen z. B. nach dem Grad der Zufriedenheit mit den Inhalten, der Organisation und der Leitung im Kurs gestellt (4.5).

Mit einer solchen Form der Evaluation (d. h. Auswertung) sollen u. a. der Bildungswert, der Lernerfolg und die Nachhaltigkeit einer erwachsenenbildnerischen Veranstaltung beurteilt und nach außen hin dokumentiert werden. Die Einrichtung erhält auf diese Weise wichtige Daten und Informationen und kann auf dieser Grundlage ihre Angebote weiterentwickeln. Die Kursleitenden bekommen eine Rückmeldung darüber, ob sie ihre angestrebten Ziele erreicht haben (4.2) und wie ihre Arbeit akzeptiert worden ist. Schließlich ist dies auch für die Teilnehmenden eine wichtige Möglichkeit, ihre Meinungen und Wünsche zu äußern und den eigenen Lernerfolg besser einschätzen zu können.

Kursleitende sollten sich ausreichend darüber informieren, welches Konzept und welche Qualitätsstandards für Kulturelle Bildung in ihrer Erwachsenenbildungseinrichtung gelten. Klären Sie mit den zuständigen Programmverantwortlichen ab, was diese von Ihnen in Bezug auf die Unterstützung der Einrichtung erwarten. Falls Instrumente der Evaluation, wie z. B. Fragebögen, in Ihrer Veranstaltung eingesetzt werden, informieren Sie sich über den Einsatz und über die Auswertung der Bögen. Die Ergebnisse können für Ihre weitere Arbeit nützlich sein.



Foto: Friederike von Gehren

Kursleitende haben einen Anspruch auf Fortbildung

Es ist deutlich geworden, dass die Anforderungen an die künstlerischen, pädagogischen, sozial-kommunikativen und organisatorischen Kompetenzen der Kursleitenden sehr hoch sind. Ihre Arbeit in der Erwachsenenbildungseinrichtung erfordert von Ihnen viel Engagement. Wie und wo können sich Kursleitende (weiter-)qualifizieren, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden? Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote für Kursleitende bekommen von daher einen höheren Stellenwert. Solche Angebote können z. B. von einer einzelnen Erwachsenenbildungseinrichtung organisiert, im regionalen Verbund mehrerer Einrichtungen durchgeführt oder von einer übergreifenden Organisation, wie z. B. Trägerdachverbänden, Landesorganisationen der Erwachsenenbildung u. a. angeboten werden (siehe Adressenliste im Anhang). Doch das eigene Engagement von Kursleitenden ist ein wichtiger Faktor. Wer einmal Erlerntes nicht weiterentwickelt, kann schwer Veränderungen in der eigenen Kurskonzeption vornehmen. Die Folge sind dann immer wieder gleiche Kurse über viele Jahre hinweg. Das eigene Tun wird nicht mehr hinterfragt und wird unflexibel.

Erkundigen Sie sich nach Fortbildungsangeboten für Kursleitende bei Ihrer Einrichtung. Machen Sie auch eigene Vorschläge, und melden Sie Ihren Bedarf an Fortbildung bei Ihrer Institution an.

Sabina Kocot

Literatur

Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin

Brokmann-Nooren, Ch./Griebel, I./Raapke, H.-D. (Hrsg.) (1994): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel

Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung 2: Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt/M.

Liebold, Ch./Wagner, B. (Hrsg.) (1993): Aus- und Fortbildung für kulturelle Praxisfelder. Hagen

6.3 „Für gute Arbeit gutes Geld.“ Honorare

Das Thema „Geld“ ist in der Erwachsenenbildung ein sensibler Bereich. Häufig reichen die finanziellen Mittel einer Bildungseinrichtung nicht dazu aus, den Kursleitenden gute bzw. ihren Leistungen entsprechende Honorare zu zahlen. Beiträge zur Kranken- oder Arbeitslosenversicherung, bezahlter Urlaub oder gar die Honorierung von Vor- und Nachbereitungszeiten sind für Kursleitende aus der Kulturellen Bildung in der Regel nicht erreichbare Forderungen.

Je nach individuellen Voraussetzungen kann die Höhe des Honorars einen unterschiedlichen Stellenwert für die Kursleitenden haben. Für einige be-

deutet ihre Kursarbeit ein zusätzliches Einkommen, für andere, z. B. freiberuflich Tätige oder für Künstler/innen kann sie die Basis ihrer finanziellen Existenz sein (6.2). Eines ist jedoch klar: Für gute Arbeit soll es auch gutes Geld geben, und darum muss verhandelt werden. Auch wenn solche „Gespräche ums Geld“ manchmal als unangenehm empfunden werden, lohnt es sich, mögliche Verhandlungsspielräume herauszufinden und zu nutzen.

Oft sind den Einrichtungen noch starre Honorarordnungen vorgegeben, die den hauptberuflichen Pädagog/innen wenig Verhandlungsspielraum lassen. Mittlerweile haben allerdings einige Erwachsenenbildungseinrichtungen flexible Gebührenordnungen und machen Unterschiede in der Höhe und Staffelfung der Honorare. Einige haben individuelle Kriterienkataloge entwickelt, die bei den Honorarverhandlungen Orientierung bieten. Solche Kriterien können z. B. sein: Freiberuflicher Status oder Festanstellung der Kursleiter/in außerhalb ihrer/seiner Kurstätigkeit, Ausbildungs- und Erfahrungsgrad, Neuanfänger/in oder langjährige/r Kursleiter/in. Manchmal kann das Honorar z. B. im Rahmen von Projekten (5.3) höher sein als für Kurstätigkeiten, da Projekte – zum Teil auch mit öffentlicher Präsentation von Arbeitsergebnissen (4.9) – komplexeres und reflexiveres Arbeiten erfordern. Eine weitere Möglichkeit ist die Vereinbarung einer prozentualen Beteiligung der Kursleitenden an den Einnahmen, wenn eine bestimmte Teilnehmendenzahl überschritten wird. In einigen Erwachsenenbildungseinrichtungen werden höhere Honorare auf die Entgelte von Teilnehmenden umgelegt, so dass die Kurse damit teurer werden. In diesem Fall regulieren die Teilnehmenden die Honorare mit, indem sie dazu bereit sind, einen höheren Preis für den Kurs zu bezahlen.

Die Höhe des Honorars hängt von den spezifischen Bedingungen in der Institution und dem individuellen Verhandlungsgeschick der Kursleitenden ab. Machen Sie sich sachkundig und klären Sie Ihre Verhandlungsspielräume ab. Vielleicht haben Sie noch nicht alle genutzt?

Sabina Kocot

Literatur

Meisel, K., u. a. (1997): Kursleitung an Volkshochschulen. Frankfurt/M.

6.4 „Vor allem planen und koordinieren!“

Programmverantwortliche

Programmverantwortliche konzipieren und organisieren Bildungsveranstaltungen

In erster Linie entwickeln hauptberufliche Pädagog/innen die Konzepte für den Bereich der Kulturellen Bildung, sie sind für die Gestaltung der Inhalte

und für die Organisation der Bildungsveranstaltungen zuständig und betreuen die Kursleitenden im Fachbereich. Da sie häufig auch noch für andere inhaltliche Bereiche verantwortlich sind, verfügen sie in der Regel über ein breites konzeptionelles Wissen und haben einen inhaltlichen Überblick. Das jeweilige Spezialwissen in den Feldern der Kulturellen Bildung haben jedoch die Kursleitenden. Aufgabe der Pädagog/innen ist es, dieses Wissen zu nutzen und in ein Gesamtkonzept Kultureller Bildung zu integrieren.

Programmverantwortliche leiten und managen

Programmverantwortliche haben häufig mehrere Programmbereiche zu betreuen oder als Leiter/in eine Gesamtverantwortung für die Bildungseinrichtung. Sie müssen mit politischen Gremien, Geldgebern und Kooperationspartnern umgehen und verhandeln. Fehlende finanzielle Mittel und eine steigende Konkurrenz zwischen den Bildungseinrichtungen machen es auch im Erwachsenenbildungsbereich erforderlich, dass vor allem Managementfähigkeiten und Marketingstrategien bei der Arbeit von Pädagog/innen gefragt sind, um das „Produkt Bildung“ auf dem „Weiterbildungsmarkt“ verkaufen zu können und die „Kundenwünsche“ und „Qualitätsansprüche“ dabei zu berücksichtigen. Auch die Notwendigkeit zur Kooperation und Vernetzung mit anderen Anbietenden

und Akteuren im Bereich der Weiterbildung und die Erschließung neuer Zielgruppen übt einen zunehmenden Veränderungsdruck auf die Hauptberuflichen aus. Das kann z. B. zur Folge haben, dass ihre inhaltlich-pädagogische Arbeit stärker in den Hintergrund tritt und Sie als Kursleitende vermehrt zu konzeptioneller Arbeit aufgefordert werden.

Wundern Sie sich nicht, wenn Sie betriebswirtschaftliche Fachausdrücke auch im Bildungsbereich zu hören bekommen, und gehen Sie davon aus, dass die Programmverantwortlichen umso mehr auf ihre inhaltlichen Impulse, Ideen und auf ihre Fachkompetenzen angewiesen sind. Scheuen Sie sich deshalb nicht, Ihre neuen und außergewöhnli-



chen Ideen vorzubringen, vielleicht hat die/der Programmverantwortliche gerade auf diesen Impuls gewartet!

Programmverantwortliche sind Arbeitgeber/innen für Kursleitende

Während die Programmverantwortlichen durch ihre Festanstellung in der Bildungseinrichtung in der Regel finanziell abgesichert sind, arbeiten die Kursleitenden auf Honorarbasis und müssen – je nach Einrichtungstyp – mit den „Hauptberuflichen“ über die Höhe ihrer Honorare verhandeln. Darüber hinaus haben Kursleitende in ihrem Status als nebenberufliche freie Mitarbeiter/innen keinen Kündigungsschutz. Sie sind –, wenn nicht über die Künstlersozialkasse (Adresse siehe Anhang) – nicht kranken-, renten-, arbeitslosenversichert und haben keinen Anspruch auf bezahlten Urlaub. Die „Hauptberuflichen“ befinden sich als Vertreter/innen ihrer Einrichtung gegenüber den Kursleiter/innen in der Rolle der „Arbeitgebenden“. Es gehört zu ihren Aufgaben, die Kursleitenden einzustellen, finanziell einzustufen, in ihren Leistungen zu beurteilen und ihnen nötigenfalls zu kündigen. Es kann vorkommen, dass Programmverantwortliche aufgrund ihrer unterschiedlichen Rollen in einen Konflikt zwischen den Interessen der Bildungseinrichtung, den eigenen Ansprüchen und denen der Kursleitenden kommen. Beispielsweise müssen sie als Vertreter/innen einer Einrichtung aufgrund fehlender finanzieller Mittel ein hohes Interesse an einer sparsamen Haushaltsführung haben. Demgegenüber steht der Wunsch, qualifizierte Kursleiter/innen zu gewinnen und diesen auch ein gutes Honorar zahlen zu können (👉 6.3).

Machen Sie mit Ihrer Bildungseinrichtung nach Möglichkeit klare schriftliche Verträge, in denen die beiderseitigen Erwartungen und Leistungen aufgeführt und die Höhe des Honorars festgehalten werden. Je klarer die Arbeitsbedingungen vorher miteinander geklärt sind, desto eher können mögliche Konflikte vermieden oder gelöst werden (👉 6.3).

Sabina Kocot

Literatur

Bergold, R./Hohmann, R./Seiverth, A. (Hrsg.) (2000): Profession Erwachsenenbildung. Neue Chancen für ein Berufsbild? Tagungsdokumentation. Recklinghausen

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Recklinghausen

Küchler, F.v./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.

6.5 „Kulturelle Bildung ist Frauensache.“ Frauen als Teilnehmerinnen

Laut Volkshochschul-Statistik sind rund 80% der Teilnehmenden in den Kursen der kulturellen Erwachsenenbildung weiblich. Auch der Frauenanteil unter den Kursleitenden ist hoch, wobei hier überdurchschnittlich viele Männer in den eher theoretisch ausgerichteten Kursen (Kunstgeschichte, Exkursionen u. Ä.) tätig sind.

Zwei wichtige Gründe für den hohen Frauenanteil in der Kulturellen Bildung liegen in der Zuordnung unterschiedlicher Attribute zu den Geschlechtern und in den verschiedenen Lebenskontexten und Bedürfnissen von Frauen und Männern.

- Historisch und gesellschaftlich bedingt werden den Geschlechtern gegensätzliche Eigenschaften und Fähigkeiten zugesprochen. So werden beispielsweise Rationalität, Autonomie, distanzierte Sachlichkeit und Leistungsbereitschaft eher den Männern zugeschrieben. Von Frauen hingegen erwartet man Gefühlsbetontheit, Intuition, Kommunikationsfähigkeit, Sensibilität, Körperbezogenheit und soziale Kompetenz. Die Angebote der Kulturellen Bildung entsprechen mit ihren z. T. offenen, kreativen, künstlerischen und handwerklich gestaltenden Prozessen (2.6; 3.6; 4.7) eher den als „weiblich“ und weniger den als „männlich“ definierten Attributen.
- Die unterschiedlichen Lebenswelten von Frauen und Männern führen dazu, dass ihre Bildungsvoraussetzungen, -motivationen und -bedürfnisse sehr verschieden sind. Beispielsweise kann eine Hausfrau und Mutter sich wünschen, durch die Teilnahme an einem Kurs etwas für sich zu tun, aus der Familie heraus und mit anderen Menschen in Kon-



Foto: Friederike von Gehren

takt zu kommen (4.3). Eine berufstätige Frau möchte sich durch kreatives Arbeiten entspannen (3.1, 3.6), und eine Künstlerin will sich möglicherweise Anregungen holen oder sich beruflich weiterbilden. Demgegenüber sind Hausmänner und Ganztagsväter allgemein, und speziell in Kursen der Erwachsenenbildung immer noch selten anzutreffen. Berufstätige Männer entspannen sich tendenziell lieber beim Sport und wollen sich durch Erwachsenenbildung vor allem für ihren Beruf weiterqualifizieren (6.6). Angehende Künstler machen eher eine anerkannte Ausbildung an einer Hochschule oder Kunstakademie, statt sich autodidaktisch in Kursen der Kulturellen Bildung fortzubilden.

Im Sinne einer Orientierung an Teilnehmenden kann das Geschlechterverhältnis zum Ausgangspunkt für die inhaltliche, methodische und didaktische Gestaltung der Kursarbeit gemacht werden (3.7). Das heißt konkret zum Beispiel:

- Die unterschiedlichen Lernmotivationen, -voraussetzungen, Interessen und Kompetenzen von Frauen und Männern werden bewusst berücksichtigt, ohne Bewertung dessen, welches Verhalten oder Bedürfnis das „bessere“ ist.
- Wenn Männer eher „raumeinnehmend“ und mit lauter Stimme agieren, sollten Kursleitende auch „leiseren“ Frauen genügend Möglichkeiten zum Ausdruck verschaffen.
- Die weibliche und männliche Sicht kann bei der Beschäftigung mit einem Kursthema, wie z. B. „Fotografie im Stadtteil“, oder beim Besuch einer Ausstellung als didaktisches Prinzip eingesetzt werden.
- Das Verhältnis der Geschlechter kann im Kurs z. B. im Rahmen einer Reflexionsrunde thematisiert werden, oder das Geschlechterverhältnis wird selbst zum Thema einer Veranstaltung (5.12).
- Die Beschäftigung mit weiblicher Kunst- und Kulturgeschichte kann eine Möglichkeit sein, die herrschenden männlichen Normen in Frage zu stellen und die Stärke und das Selbstbewusstsein von Frauen zu unterstützen.

Zahlreiche Untersuchungen belegen bis heute, dass sich auch im Kunst- und Kulturbereich die gesellschaftliche Wirklichkeit widerspiegelt: Es gibt verhältnismäßig wenig Frauen, die als Künstlerinnen gefördert, die ausgezeichnet oder deren Werke öffentlich präsentiert werden. So kann die Auseinandersetzung mit dem Leben und den Werken zeitgenössischer und historischer Künstlerinnen eine Chance bieten, Frauen Identifikationsmöglichkeiten zu geben und ihr Selbstverständnis als Kulturschaffende zu unterstützen. Wenn Sie selbst Künstlerin sind, kann es für Ihre Teilnehmenden sehr interessant sein, über Ihre künstlerische Biografie und Ihr Leben als Künstlerin mehr zu erfahren.

Sabina Kocot

Literatur

Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (1995): Frauen in der Kultur: Zwei Untersuchungen des Deutschen Kulturrates. Bonn

Meyer-Ehlert, B. (1994): Frauen in der Weiterbildung. Opladen

Rall, E. (1999): Karriere – (k)ein Thema für Erwachsenenbildnerinnen. Pfaffenweiler

6.6 „Ein schwieriges Verhältnis?“ Männer als Teilnehmer

Warum nehmen in der Kulturellen Bildung durchschnittlich nur ca. 20% Männer teil? Verallgemeinert gesagt, fehlen Männer besonders dort, wo Angebote Kultureller Bildung eher freizeitorientiert scheinen, also eine direkte berufliche Verwertbarkeit nicht vorhanden ist (♣ 2.10). Und sie fehlen, wenn der Körper ins Spiel kommt, wie z. B. in Tanz- oder Theaterkursen. Daneben gibt es einige männliche Domänen, dazu zählen Gitarrenkurse, besonders der E-Gitarre (♣ 5.8) – wenig überraschend, da die Technik wichtig ist und einem männlichen Leitbild (dem Rock- und Popstar) gefolgt wird.

Die Orientierung von Männern an beruflicher Weiterbildung leuchtet zunächst ein. Die Arbeitswelt ist immer noch in weiten Teilen männlich dominiert bzw. mit männlichen Werten behaftet: Erfolg, Durchsetzungsvermögen, Leistungsfähigkeit. Für Männer sind diese Attribute oft gleichbedeutend mit ihrer Vorstellung von Glück. Männer definieren ihre Identität nach wie vor in erster Linie über die Arbeit. In der Kulturellen Bildung fehlen die männlichen Leitvorstellungen des messbaren Erfolgs, es gibt keine Qualifikations-Zertifikate wie z. B. in der beruflichen Bildung. Im Gegenteil: Bei der Kulturellen Bildung betreten Männer unsicheres Gelände. Aus männlicher Sicht bedeutet diese Form von Bildung, Ungewissheiten auszuhalten, evtl. Schwächen zu entblößen, Gefühle zu zeigen (♣ 3.4). Und hinter all dem steckt die große Angst des Versagens.

Wenn Angebote der Kulturellen Bildung mehr Männer erreichen wollen, müssen sie stärker als bisher auf die männliche Weltsicht eingehen, z. B. müssten die Angebotstexte präziser und lernzielorientierter formuliert sein (♣ 4.1).

Eine weitere Möglichkeit können Kurse nur für Männer sein, beispielsweise ein Nähkurs nur für Männer, um Lust darauf zu machen, unter seinesgleichen eine kulturelle Praxis zu erproben.

Hans-Hermann Groppe

Literatur

Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hrsg.) (1995): Dialoge zwischen den Geschlechtern. Frankfurt/M.

Lenz, H.-J. (Hrsg.) (1994): Auf der Suche nach den Männern. Frankfurt/M.

6.7 „Auf leisen Sohlen komme ich schlecht rüber.“ Selbstmarketing von Kursleitenden

Auch auf dem Bildungsmarkt steigt die Konkurrenz. Eine erfolgreiche Selbstvermarktung wird deshalb für Kursleitende immer wichtiger. Als Unternehmer/innen in eigener Sache wird die Entwicklung und Schärfung des eigenen Profils

- Was genau kann ich anbieten?
 - Was sind meine Kernkompetenzen?
 - Und welche zusätzlichen Qualifikationen bringe ich mit?
- sowie die Vermarktung der eigenen Person
- Wie stelle ich mich öffentlich dar?
 - Wie kommuniziere ich mit wem über mein spezifisches Können?

zunehmend notwendig. Auf leisen Sohlen kommen Sie und Ihr Können, Ihre Kunst und Bildungsarbeit eben schlecht rüber!

Vielleicht sind Sie bereits in der Weiterbildung tätig, möchten Ihr Tätigkeitsprofil erweitern oder Ihr Angebot auch anderen Einrichtungen „verkaufen“. Oder Sie wollen als neue/r Kursleiter/in gerade erst mit der Bildungsarbeit beginnen und suchen nach Anknüpfungspunkten und Beschäftigungschancen. In jedem Fall ist es ratsam zu wissen, was „auf dem Markt geschieht“. Gezielte Informationen und Recherchen sollten Ihnen Auskunft geben zu den folgenden Fragen:

- Welche Angebote gibt es hier (in meiner Stadt, im Kreis, in der Region usw.) bereits?
- Welche Einrichtungen haben welches Profil und Angebot?

Anhand der jeweiligen Programme, über Bildungsberatungsstellen oder im Internet finden Sie hierzu genügend Informationen. Es macht wenig Sinn, sich als dritte/r Kursleitende/r für ein bereits gut abgedecktes Thema in einer Bildungseinrichtung zu bewerben. Was für Künstler/innen allgemein gilt, sollte für Sie als Kursleiter/in der Kulturellen Bildung ebenfalls gelten: Je unterscheidbarer Sie und Ihr Bildungsangebot sind, desto größer sind Ihre Chancen auf dem Bildungsmarkt und auf Beschäftigung. Suchen Sie deshalb Ihre spezifische Marktnische vor dem Hintergrund der eigenen Qualifikationen und innovativen Potenziale. Dafür ist es auch wichtig zu wissen, welche Themen und Bereiche aktuell in der Weiterbildungsdiskussion angesprochen werden. Forschen Sie danach in Zeitschriften, Fachpublikationen oder direkt im Gespräch mit Programmverantwortlichen in ihrer Weiterbildungseinrichtung. Vielleicht tun sich für Sie neue Aktivitätsfelder auf, die Sie bislang nicht im Blick hatten? Beispielsweise bietet ein erhöhter Bedarf an arbeitswelt- und berufsbezogenen Angeboten (Schlüsselqualifikationen für den Beruf) auch für die Kursleitenden der Kulturellen Bildung ein weites Feld neuer Angebotsmöglichkeiten (2.10).

Oder vielleicht ist im Zuge der aktuellen Gender-Diskussionen Ihre erworbene Gender-Kompetenz zukünftig ein wichtiges Merkmal Ihres Profils als Kursleitende/r (3.7)? Identifizieren und pflegen Sie wichtige Kontakte, damit Sie regelmäßig an die notwendigen Informationen kommen.

Schließlich ist in unseren medial geprägten Zeiten die Präsentation der eigenen Person und Ihres Angebotes nicht unwesentlich. Es muss nicht immer Hochglanz sein, aber achten Sie darauf, dass Ihr Info-Material pfiffig, kreativ und professionell gestaltet ist. Es sollte auffallen, Spaß zum Lesen und Durchsehen machen und natürlich die notwendigen Informationen zu Ihnen und Ihrer Arbeit/Ihrem Angebot enthalten. In eine Präsentations- und Bewerbungsmappe gehören beispielsweise eine Kurzbiografie, Fotos von Ihnen und Ihren Arbeitsprodukten, Unterrichtsbeispiele, Qualifikationsnachweise und ggf. Empfehlungen. Vielleicht finden Sie auch eine ganz andere Art der Präsentation im Internet, über PowerPoint oder Video. Generell sollte das Motto jedoch lauten: Weniger ist mehr, denn zuviel macht die Erkennbarkeit schwierig.

Sabina Kocot

Literatur

Zimmermann, O. (1995): Medienarbeit und Marketing. Künstlerhandbuch. Köln

7. Perspektiven

Die Erwachsenenbildung befindet sich im Umbruch. Viele Einrichtungen haben begonnen, ihre Arbeit und ihre Angebote neu zu strukturieren und teilweise neue interdisziplinäre Zusammenhänge zu schaffen. Unter anderem die Notwendigkeit, sich auf dem „Weiterbildungsmarkt“ zu behaupten, und der finanzielle Druck haben zu einer Veränderung der Organisationsstruktur geführt. Die Kulturelle Bildung bewegt sich mitten in diesen Veränderungsprozessen und muss sich dort bewähren. D. h., das Profil Kultureller Bildung muss stärker herausgestellt und weiterentwickelt werden. Dies gilt vor allem auch vor dem Hintergrund politischer Diskussionen, in denen die Förderung der Angebote Kultureller Bildung problematisiert wird, da sie vordergründig nicht als berufsqualifizierend eingestuft wird. Doch die Praxis der Kulturellen Bildung zeigt, dass sie in besonderem Maße dazu beiträgt, „Schlüsselqualifikationen“ zu entwickeln.

Die Potenziale der Kulturellen Bildung sind groß. Sie kann nicht nur auf eine lange Tradition der kunstpädagogischen Arbeit zurückblicken, sie bietet mit ihren Möglichkeiten, Experimentierräume zur Verfügung zu stellen, auch die Chance, zukunftsorientierte Bildungskonzepte zu entwickeln. Kreativität und Phantasie sind dabei die besten Motoren. Als Kursleitende können Sie diese Motoren in Gang setzen, gemeinsam mit den Teilnehmenden in Fahrt bringen und die Geschwindigkeit beeinflussen. Welchen Weg die Teilnehmenden einschlagen, können Sie mitbestimmen und damit idealerweise neue Erfahrungen ermöglichen. Ob dann der Weg oder das Ziel der Fahrt das Interessante ist, entscheiden letztlich die Teilnehmenden (👉 4.7).

Das Entdecken neuer Erfahrungsräume sollte auch für Sie ein wichtiger Antrieb für Ihre Arbeit sein. Denn neue Zugänge und Bildungskonzepte in der Kulturellen Bildung tragen zur Veränderung anderer Bildungsbereiche wie der Institutionen bei. Deshalb erscheint es wichtig, selbstbewusst Neues ins Visier zu nehmen, ohne dabei alle Traditionen über Bord zu werfen.

Sicher werden die Herausforderungen der neuen Techniken (👉 5.11) in den nächsten Jahren vielfältige Anforderungen an die Kulturelle Bildung stellen. Unter anderem hierin liegt eine Chance für Innovationen, aus der sich neue Fragen und Aufgaben ergeben, wie z. B.:

- Wie verändert sich Wahrnehmung durch die Technisierung des Alltags?
- Wie kann Kulturelle Bildung die Auseinandersetzung mit der medialen Konstruktion von Wirklichkeit fördern?
- Wie kann ein Dialog zwischen Medien und traditionellen Künsten in

Bildungszusammenhängen initiiert werden?

- Wie können Medien und Technik zur kreativen Gestaltung unseres Alltags genutzt werden?

Neuere Konzepte bieten hier erste Ansätze. Nicht nur deshalb bleibt Kulturelle Bildung auch in Zukunft eine spannende Angelegenheit.

Wir, die Autorinnen und Autoren hoffen, dass es uns mit dem vorliegenden Band gelingt,

- Kursleitenden, die schon lange „im Geschäft“ sind,
- Kursleitenden, die neu anfangen, und
- Programmplanenden in den Bildungseinrichtungen

Impulse für die Arbeit zu geben und noch mehr Lust auf Kulturelle Bildung zu machen.

Richard Stang



Foto: Michael Schacht

Anhang

Adressen von Institutionen, die Fortbildungen und Materialien zur Kursleitung in der Erwachsenenbildung anbieten bzw. Informationen zur Kulturellen Bildung zur Verfügung stellen:

Weiterbildungsorganisationen

DGB-Bildungswerk e. V.
Hans-Böckler-Str. 39, 40476 Düsseldorf
Fon (0211) 4301-370 – Fax (0211) 4301-500
E-Mail: duesseldorf@dgb-bildungswerk.de
<http://www.dgb-bildungswerk.de>

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
Emil-von-Behring-Str. 3, 60439 Frankfurt/Main
Fon (069) 58098-307 – Fax (069) 58098-311
E-Mail: info@deae.de
<http://www.deae.de>

AG Kultur im Nordverbund der VHS Landesverbände
c/o Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e. V.
Holstenbrücke 7, 24103 Kiel
Fon (0431) 97984-0, Fax (0431) 96685
E-Mail: lv@vhs-sh.de
<http://www.vhs-sh.de>

Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V.
Raiffeisenstr. 14, 70771 Leinfelden-Echterdingen
Fon (0711) 7 59 00-0 – Fax (0711) 7 59 00-41
E-Mail: info@vhs-bw.de
<http://www.vhs-bw.de>

Bayerischer Volkshochschulverband e. V.
Fäustlestr. 5a, 80339 München
Fon (089) 5 10 80-0 – Fax (089) 5 02 38 12
E-Mail: hk-bvv@vhs-bayern.de
<http://www.vhs-bayern.de>

Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport VIII B
– Allg. Weiterbildung –
Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin
Fon (030) 90265-250 – Fax (030) 90265-002
E-Mail: weiterbildung@sensjs.verwalt-berlin.de
<http://www.berlin.de/bildung/>

Brandenburgischer Volkshochschulverband e. V.
Steinstr. 30, 14776 Brandenburg
Fon (03381) 52 23 04 – Fax (03381) 20 14 96
E-Mail: vhs-verband.brandenburg@t-online.de
<http://vhs-brandenburg.server.de>

Landesausschuss der Volkshochschulen des Landes Bremen
Schwachhauser Heerstr. 67, 28211 Bremen
Fon (0421) 3 61 36 66 – Fax (0421) 3 61 32 16
E-Mail: vhs@uni-bremen.de
<http://www.vhs-bremen.de>

Landesbetrieb Hamburger Volkshochschule
Schanzenstraße 75-77, 20357 Hamburg
Fon (040) 35 04-0 – Fax (040) 35 04-2788
E-Mail: C.Lichtner@vhs-hamburg.de
<http://www.vhs-hamburg.de>

Hessischer Volkshochschulverband e. V.
Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt/M.
Fon (069) 56 00 08-0 – Fax (069) 56 00 08-10
E-Mail: info@hvv.de
<http://vhs-hessen.server.de>

Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern e. V.
Bertha-von-Suttner-Str. 5, 19061 Schwerin
Fon (0385) 3 03 15 50 – Fax (0385) 3 03 15 55
E-Mail: vhs-verband-mv@mvnet.de
<http://www.vhs-verband-mv.de>

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V.
Bödekerstr. 16, 30161 Hannover
Fon (0511) 3 48 41-0 – Fax (0511) 3 48 41-2
E-Mail: info@vhs-nds.de
<http://www.vhs-nds.de>

Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e. V.
Heiliger Weg 7-9, 44135 Dortmund
Fon (0231) 95 20 58-0 – Fax (0231) 95 20 583
E-Mail: rhammelrath@vhs-nrw.de
<http://www.vhs-nrw.de>

Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V.
Hintere Bleiche 38, 55116 Mainz
Fon (06131) 28 88 90 – Fax (06131) 28 88 89-30
E-Mail: geschaeftsstelle@vhs-verband-rp.de
<http://www.vhs-rlp.de>

Verband der Volkshochschulen des Saarlandes e. V.
Bahnhofstr. 47-49, 66111 Saarbrücken
Fon (0681) 36 660 oder 36 680 – Fax (0681) 3 66 10
E-Mail: vhs-saar@t-online.de

Sächsischer Volkshochschulverband e. V.
Bergstr. 61, 09113 Chemnitz
Fon (0371) 35 42 75-0 – Fax (0371) 35 42 75-5
E-Mail: info@vhs-sachsen.de
<http://www.vhs-sachsen.de>

Landesverband der Volkshochschulen Sachsen-Anhalt e. V.
Liebknechtstr. 91, 39110 Magdeburg
Fon (0391) 7 36 93-0 – Fax (0391) 7 36 93 99
E-Mail: lv_vhs_md@t-online.de
<http://www.vhs-st.de>

Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein e. V.
Holstenbrücke 7, 24103 Kiel
Fon (0431) 97 98 40 – Fax (0431) 9 66 85
E-Mail: bo@vhs-sh.de
<http://www.vhs-sh.de>

Thüringer Volkshochschulverband e. V.
Konrad-Zuse-Str. 3, 07745 Jena
Fon (03641) 62 09 76 – Fax (03641) 62 09 78
E-Mail: landesverband@vhs-th.de
<http://www.vhs-th.de>

Akademien

Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung e. V.
Küppelstein 34, 42857 Remscheid
Fon (02191) 794-0 – Fax (02191) 794-205
E-Mail: info@akademieremscheid.de
<http://www.akademieremscheid.de>

Bundesakademie für kulturelle Bildung
Postfach 1140, 38281 Wolfenbüttel
Fon (05331) 808-411 – Fax (05331) 808-413
E-Mail: post@bundesakademie.de
<http://www.bundesakademie.de>

Burg Fürsteneck
Akademie für berufliche und musisch-kulturelle Weiterbildung
Postadresse: Postfach 20 36130 Eiterfeld
Hausadresse: Am Schlossgarten 336132 Eiterfeld
Fon (06672) 92 02-0 – Fax (06672) 92 02-30
E-Mail: bildung@burg-fuersteneck.de
<http://www.burg-fuersteneck.de>

Sozialversicherung

Künstlersozialkasse (KSK)
Langeoogstraße 12, 26384 Wilhelmshaven
Fon (0 44 21) 30 80 – Fax: (0 44 21) 30 82 06
E-Mail: presse@kuenstlersozialkasse.de
<http://www.kuenstlersozialkasse.de>

Institute

Adolf Grimme Institut
Eduard-Weitsch-Weg 25, 45768 Marl/Westfalen
Fon (02365) 91 89-0 – Fax (02365) 91 89-89
E-Mail: info@grimme-institut.de
<http://www.grimme-institut.de>
(Schwerpunkt: Medienbildung)

Bundeszentrale für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
53111 Bonn
Fon (01888) 515-0 – Fax (01888) 515-113
E-Mail: info@bpb.de
<http://www.bpb.de>

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
Fon (0228) 3294-0 – Fax (0228) 3294-399
E-Mail: info@die-bonn.de
<http://www.die-bonn.de>

Landesinstitut für Qualifizierung
Paradieser Weg 64, 59494 Soest
Fon (02921) 683-0 – Fax (02921) 683-392
E-Mail: info.lfq@mail.lsw.nrw.de
<http://www.lfq.nrw.de>

Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen
Volkshochschul-Verbandes e. V. (IIZ/DVV)
Obere Wilhelmstr. 32, 53225 Bonn
Fon (0228) 9 75 69-0 – Fax (0228) 9 75 69-55
E-Mail: iiz-dvv@iiz-dvv.de
<http://www.iiz-dvv.de>
(Schwerpunkt: Interkulturelle Bildung)

Verbände

Bund Deutscher Kunstertzieher (BDK)
Jakobistraße 40, 30163 Hannover
Fon (0511) 662229 – Fax (0511) 3971843
E-Mail: bdk@bunddeutscherkunstertzieher.de
<http://www.bdk-online.info>

Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e. V.
(BJKE)
Kurpark 5, 59425 Unna
Fon (02303) 65 618 – Fax (02303) 65 057
E-Mail: info-bjke@bjke.de
<http://www.bjke.de>

Bundesverband Museumspädagogik e. V. c/o Rheinisches Industriemuseum
Alte Dombach, 51465 Bergisch Gladbach
Fon (02202) 9366-813 – Fax (02202) 9366-821
E-Mail: beacommandeur@t-online.de
<http://www.museumspaedagogik.org>

Bundesvereinigung sozio-kultureller Zentren e. V.
Schiffbauergasse 1, 14467 Potsdam
Fon (0331) 27070-85 – Fax (0331) 27070-86
E-Mail: bundesvereinigung@soziokultur.de
<http://www.soziokultur.de>

Deutscher Kulturrat e. V.
Bundesgeschäftsstelle
Chausseestraße 103
10115 Berlin
Fon: (030) 24728014 – Fax (030) 24721245
<http://www.kulturrat.de>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund (GEW)
Reifenbergerstr. 21, 60489 Frankfurt/M.
Fon (069) 78973-0 – Fax (069) 78973-202
E-Mail: info@gew.de
<http://www.gew.de>

Kulturpolitische Gesellschaft e. V./Institut für Kulturpolitik (IfK)
Bundesgeschäftsstelle
Weberstr. 59 a
53113 Bonn
Fon (0228) 201 67-0 – Fax (0228) 201 67 33
E-Mail: post@kupoge.de
<http://www.kupoge.de>

Verband deutscher Musikschulen e. V.
Plittersdorfer Str. 93, 53173 Bonn
Fon (0228) 95 706-0 – Fax (0228) 95 706-33
E-Mail: kontakt@musikschulen.de
<http://www.musikschulen.de>

Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft „ver.di“; Fachbereich Medien, Kunst und Industrie
Friedrichstr. 15, 70174 Stuttgart
Fon (0711) 20180 – Fax (0711) 2018199
E-Mail: presse@igmedien.de
<http://www.igmedien.de>

Autorinnen und Autoren

Hans-Hermann Groppe, Studium Deutsch, Geschichte und Pädagogik. Mitarbeiter in der Abteilung Programmentwicklung der Hamburger Volkshochschule mit dem Schwerpunkt Kulturelle Bildung. Mitglied in zahlreichen bundesweiten Gremien, u. a. im Bundesarbeitskreis Kultur der VHS-Landesverbände im Deutschen Volkshochschul-Verband, und im Beirat der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel.

Sabina Kocot, Diplom-Pädagogin, Referentin im Landesinstitut für Qualifizierung Nordrhein- Westfalen. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung für Arbeitswelt und Beruf, Umsetzung des „Gender Mainstreaming“, Netzwerkmanagement, Organisationsentwicklung, Kulturelle Bildung.

Verena Leder, M. A., Studium der Kunstpädagogik/Kunstgeschichte, Theater-, Film- und Fernsehwissenschaft sowie Germanistik, Kunst. Fachbereichsleiterin für Kulturelle Bildung und Gesundheitsbildung an der Volkshochschule Mainz.

Heike Negenborn, Kunststudium und Studium für das Lehramt an Gymnasien für Kunsterziehung und Englisch; Diplom im Fachgebiet Freie Grafik von der Akademie Mainz. Freischaffende Künstlerin und Kursleiterin an der VHS Mainz und der VHS Wiesbaden; außerdem Lehrbeauftragte für Zeichnen an der Fachhochschule Mainz; diverse Ausstellungen im In- und Ausland.

PD Dr. Georg Peez, Studium der Freien Malerei und Graphik sowie der Kunstpädagogik. Promotion mit dem Thema „Theorie und Praxis der kunstpädagogischen Erwachsenenbildung“. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Kunstpädagogik der Universität Frankfurt/M.; außerdem Leiter von Kursen der Kulturellen Bildung, Dozent von Fortbildungsveranstaltungen und freischaffender Künstler.

Richard Stang, Diplom-Pädagoge und Diplom-Soziologe. Wissenschaftlicher Referent für „Kultur und Medien“ in der Abteilung „Planung und Entwicklung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e. V. (DIE). Leiter der Projektgruppe „Neue Medien“.

