

FORORDERUNG KULTUR

III/2010
74084

die

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
17. Jahrgang € 11,90
III/2010

KULTUR

HERAUSFORDERUNG

KULTUR HERAUS



Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

ÄSTHETIK, TECHNIK, PRAGMATIK

Kultur wird gewöhnlich verbunden mit freien, kreativen, phantasievollen und sinnlichen Tätigkeiten, mit Freizeit, Muße und Muse. Bildung wird assoziiert mit zielgerichteten, organisierten und effektiven »Bemühungen«, gehört in der Dichotomie von Herbert Marcuse zur Zivilisation, nicht zur Kultur. Bildung und Kultur: Diese janusköpfige Zauberformel bezeichnet aber zusammen »irgendwie« den Großteil dessen, was sich verschönernd, sinngebend und legitimierend über der materialen Basis einer Gesellschaft erhebt. Der Mensch lebt nicht vom Brot allein, er lebt auch nicht für's Brot allein.

Kulturell herausgefordert sind heute alle Menschen, auf die eine oder andere Art. Das Ästhetische ist immer wichtiger geworden, vielfach ist es das einzige, was materielle Produkte (wie etwa Autos) noch von einander unterscheidet. Es ist längst ein Regulierungskriterium des Marktes. Interkulturalität ist im Zeitalter der Globalisierung und der Migration alltäglicher Teil des sozialen Lebens. Virtualität und Bildsprache sind Äußerungs- und Entäußerungsformen, die Menschen heute ganz neue Möglichkeiten bieten. Von diesen und anderen kulturellen Herausforderungen handelt das vorliegende Heft.

Sie sind allesamt individuell zu schultern, teils mit, teils ohne Unterstützung des sozialen Umfelds oder bestehender Institutionen. Dies alles kann ohne Bildung geschehen – und es geschieht auch ohne Bildung. Bildung kommt angesichts kultureller Herausforderungen aber in dreierlei Weise spezifisch zum Tragen:

- als kulturelle Bildung, welche im Wissen, Handeln und Wahrnehmen kulturelle Aspekte des Lebens thematisiert;
- als Instanz zur Vermittlung von Kulturtechniken, die heute eher »Kompetenzen« genannt werden;
- als kulturelle Äußerungsformen der Menschen, die sich insbesondere in dem findet, was heute das »informelle Lernen« genannt wird.

Neu ist all dies nicht wirklich. Verschoben haben sich aber die Dimensionen, um die es geht. Lernen als kulturelle Äußerungsform (in allen denkbaren Fassetten) ist heute ein nicht mehr wegzudenkender Bestandteil des Erwachsenenlebens, und die erforderlichen Kulturtechniken haben in ihrer Bedeutung an Breite und Tiefe zugenommen. Beeindruckend ist die Differenzierung der heute geforderten Kulturtechniken im Österreichischen Qualifikationsrahmen (siehe den Beitrag von Brugger, S. 43ff.): Hier gehören Fremdsprachen, Computer und unternehmerische Initiative wie selbstverständlich zum heutigen Kanon erforderlicher Kulturtechniken. Diese sind dabei mehr als mögliche Kompetenzen – sie sind der Schlüssel zum aktiven und selbstgestalteten Leben in der heutigen Welt.

Wir wissen aber, dass das Spektrum erforderlicher Kompetenzen zwar mit leichter Hand immer weiter definiert werden kann, die Realität des tatsächlichen Erwerbs dieser Kompetenzen aber eine andere Dimension hat. Wir wissen dies, weil wir Bildung, Vermittlung und Aneignung diskutieren und weil wir dabei auch die Schwierigkeiten und Grenzen benennen können und müssen, die dem Erwerb von Kompetenzen entgegen stehen.

Was mit Hilmar Hoffmann in den 1970er Jahren für die Kultur zum Prinzip werden konnte – »Kultur für alle« – gilt als Norm auch für die Bildung: »Bildung für alle«. Es muss gelingen, alle Menschen am Leben der Gesellschaft teilhaben zu lassen, sie einzubeziehen in die Gestaltung einer humanen Welt. Dies ist nicht Aufgabe von Kultur und kultureller Bildung allein, sondern Aufgabe aller Akteure im Bereich von Bildung und Kultur, die sowohl inhaltlich als auch institutionell miteinander arbeiten und voneinander lernen können. Dies alles ist schwierig, ein lang andauernder Prozess, und daher ist auch Pragmatik angesagt, ein bestimmtes Augenmaß, wie und womit den kulturellen Herausforderungen begegnet werden kann, damit alle Menschen davon profitieren können.

Weiter- bildungstrends

Empirische Grundlage für die Entwicklungen in der Weiter- bildungslandschaft

Die vom DIE herausgegebene Trendanalyse 2010 wertet Daten zu unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung aus – vom Lehrpersonal über die Nutzung von Angeboten bis zur Frage der Finanzierung. Auf dieser Grundlage gelangt der Bericht zu einer umfassenden Beschreibung der Weiterbildung im Jahr 2010.

Das Buch richtet sich an Akteure aus Praxis, Politik und Forschung.



DIE
**Trends der
Weiterbildung**
DIE-Trendanalyse 2010
DIE spezial
2010, 183 S.,
34,90 € (D)/57,- SFr
ISBN 978-3-7639-4242-8
Best.-Nr. 85/0010

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



MAGAZIN

Szene	6
Service	17
DIE	20

Zum Themenschwerpunkt**Kulturelle Herausforderungen:**

Mit RUHR.2010 stellt Deutschland dieses Jahr die Kulturhauptstadt Europas. In diesem Ereignis gipfelt die über die letzten Jahre wachsende Popularität von Museen und Kulturveranstaltungen. Aber Kultur ist mehr als Kulturbetrieb. Unsere Gesellschaft produziert unter den Einflüssen der Digitalisierung, Individualisierung, Migration und Globalisierung stets neue kulturelle Codes. Beide Phänomene stellen Anforderungen an die Erwachsenenbildung. Unser Land braucht eine kulturell sensible Erwachsenenbildung, die zeitgemäße Angebote für Teilnehmer unterschiedlicher kultureller Prägung schafft, die Ansprechpartnerin für den Kulturbetrieb und in ihrer eigenen Praxis von lebendig-vielfältigen Kulturen geprägt ist.

FORUM**Zertifikate und Schlüsselkompetenzen sichtbar machen**

Weiterbildung im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)
Werner Sabisch

3 VORSÄTZE**THEMA**

- 22** Stichwort: »Kulturelle Herausforderungen«
Erhard Schlutz
- 26** **RUHR.2010: Ein pädagogisches Projekt**
Im Gespräch mit *Oliver Scheytt*
- 27** **Kulturelle Teilhabe heute und morgen**
Gesellschaftliche Herausforderungen der Kulturpolitik
Norbert Sievers
- 31** **Portale zur Kultur**
Zur Theorie und Empirie der kulturellen Erwachsenenbildung
Wiltrud Gieseke
- 35** **Herausforderung Kultur**
Chancen für die Erwachsenenbildung in kommunalen Bildungslandschaften
Max Fuchs
- 39** **Die Welt als Touchscreen und Fitnessstudio**
Kulturelle Inszenierungen von Kommunikation und Körper
Richard Stang
- 43** **Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz**
Europäische Schlüsselkompetenzen im Weißbuch der Wiener Volkshochschulen
Elisabeth Brugger
- 48** **Wie viel Kultur verträgt die politische Bildung?**
Ein Zwischenruf
Heidi Behrens

49**53 SUMMARIES****54 NACHWÖRTER**

Dem »Zeitgeist der Lebensalter« ist ein intergenerationelles Lernprojekt aus Berlin auf der Spur. (S. 7)



Christian Holger Liermann: Kultur als Maske

»Kultur im Bild!?!«

Studierende der Erwachsenenbildung an der Universität Koblenz-Landau zeigen uns in diesem Heft »ihre Kultur«. Moderiert von Prof. Nicole Hoffmann haben sie sich der kulturellen Codes ihrer Lebenswelten vergewissert und diese für DIE ins Bild gesetzt. Die Bilderstrecke, die Einblicke in die Mentalitäten einer künftigen Generation von Erwachsenenbildnern ermöglicht, startet in den »Blickpunkten« und begleitet die Beiträge des Themenschwerpunkts ästhetisch.

Hinweis an die Abonnenten

Bitte beachten Sie den der Abonnement-Auflage beiliegenden **Fragebogen**. Wenn Sie sich einige Minuten Zeit nehmen und ihn bis 30.7. beantworten könnten, helfen Sie mit, diese Zeitschrift noch besser zu machen.

Vielfalt als Herausforderung und Chance

Herausforderungen und Chancen für die kulturelle Bildung

Was ist eigentlich normal? Wie erreichen Kultur- und Bildungseinrichtungen auch Menschen, die »anders« sind? Und was kann kulturelle Bildung leisten? Im Anschluss an die aktuelle Debatte zur Transkultur wurden bei der ersten bundesweiten Fachtagung Kultur in Essen solche und ähnliche Fragen diskutiert. Rund 120 Vertreter/innen von Volkshochschulen aus ganz Deutschland waren der Einladung des Bundesarbeitskreises Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) gefolgt und erlebten an den beiden letzten April-Tagen eine vielfältige Vortragsreihe. Hochkarätige Referenten beleuchteten das Verhältnis von kultureller Bildung und »Inklusion und Transkulturalität« – so der Titel der Veranstaltung – aus verschiedenen Perspektiven: aus der Perspektive von Migranten, aus der der Wissenschaft, der Politik und Kulturpolitik und sogar aus der Perspektive der Mathematik.

Bei aller Verschiedenheit betonten alle Referent/inn/en immer wieder eines: die Wichtigkeit der kulturellen Bildung – nicht nur, aber vor allem an Volkshochschulen. Die Präsidentin des DVV, Prof. Dr. Rita Süßmuth, sprach sogar von einer »Wiederentdeckung der kulturellen Bildung«. Der Grund: Im Gegensatz zu anderen Formen der Bildung konzentriert sich kulturelle Bildung nicht auf Defizite, sondern darauf, vorhandene Potenziale zu entdecken und zu stärken – und zwar bei allen Menschen, gleich welcher Herkunft, Religion oder Kultur. Auf diese Weise könne die im Berufsleben und in anderen Bereichen verlangte Kreativität gefördert werden, aggressive Energien könnten sich in konstruktive verwandeln. Einen konkreten Ratschlag an die Volkshochschulen hatte Süßmuth dazu auch: »Holt Künstler an die Schulen!«

In den Vorträgen wurde jedoch auch das Spannungsfeld deutlich, in dem sich kul-

turelle Bildung bewegt: Einerseits betonten etwa Prof. Dr. Max Fuchs, Vorsitzender des Deutschen Kulturrates, und die Kultur- und Erziehungswissenschaftlerin Dr. Helle Becker den Eigenwert kultureller Bildung: »Kulturelle Bildung ist kein Reparaturprogramm für politische, ökonomische und andere Probleme«, fasste Fuchs seine Ausführungen zum Zusammenhang von kultureller Bildung und Integration zusammen. Auch Becker warnte davor, kulturelle Bildung für politische Zwecke zu instrumentalisieren.

Andererseits hoben die Referenten hervor, dass gerade Kultur- und Bildungseinrichtungen wie die Volkshochschulen Möglichkeiten zu kulturellem Austausch, Integration und Herstellung eines inter- und transkulturellen Raumes bieten. Dafür ist jedoch ein Umdenken auf Seiten dieser Institutionen nötig, wie Asli Sevindim, künstlerische Direktorin der RUHR.2010, exemplarisch anhand des Projekts »Zukunft von Kultureinrichtungen in der Einwanderungsgesellschaft« verdeutlichte: Das Projekt sucht nach Möglichkeiten, die Kultureinrichtungen der Städte und Regionen (wieder) in Beziehung zu setzen zu den 5,3 Millionen Menschen aus 171 Nationen, die in der Metropolregion Rhein-Ruhr leben. »Der demografische Wandel muss sich auf die Programmplanung und die Kommunikation der Kulturinstitutionen auswirken«, forderte Sevindim eindringlich. Ähnlich argumentierte der Psychologe und Moderator Dr. Mark

Terkessidis. Er wandte sich jedoch gegen den fast schon obligatorischen Hip-Hop-Kurs für Jugendliche mit Migrationshintergrund und forderte eine substanziellere interkulturelle Öffnung, die von der Beschäftigung von Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund über die Programmplanung bis hin zu den Vertriebswegen reichen müsse: »Um die Menschen zu erreichen, müssen wir eben auch Konzertkarten im Gemüseladen verkaufen.«

Dass Inklusion generell die Anpassung der Institution an die Menschen erfor-



Auch im Blick: die Risiken und Nebenwirkungen einer Instrumentalisierung kultureller Bildung

Foto: Birgit Merckentrup

dert, unterstrich auch Prof. Dr. André Zimpel von der Universität Hamburg. Er führte anhand simpler Rechenspiele eindrucksvoll vor, dass es den Durchschnittsmenschen nicht gibt. »Auch ›Normale‹ sind alle unterschiedlich«, erklärte er, »die Institution muss auf die Vielfalt gefasst sein«. Die Tagung machte zum einen deutlich, dass es diese Vielfalt gibt und dass Kultur- und Bildungseinrichtungen darauf reagieren müssen. Zum anderen kristallisierte sich in den Vorträgen und Diskussionen eine Möglichkeit heraus, wie dieser Umgang aussehen könnte: Bestehende Unterschiede dürfen nicht ausgeblendet werden – sollen aber auch nicht in den Vordergrund rücken. *Julia Schmid (VHS-Verband Baden-Württemberg)*

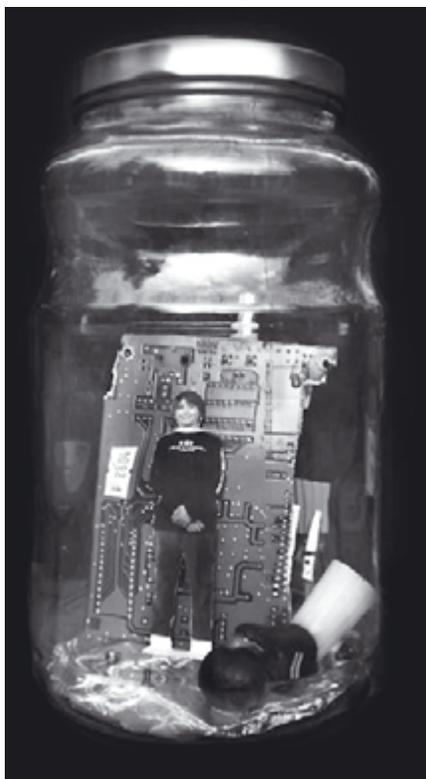
Zeit – eine ziemlich abstrakte Angelegenheit

Zeitwerkstatt: Ein generationenübergreifendes Projekt an einer Berliner Grundschule

Was ist wohl eine »Zeitwerkstatt«, mag man sich fragen? Wird hier etwa Zeit hergestellt oder repariert? Nein, in der Zeitwerkstatt des Jahres 2009, die durch den Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung ermöglicht wurde, haben Schüler/innen der Klassen fünf und sechs zusammen mit Seniorinnen und Kulturpädagoginnen vom Verein »dritter frühling« zum erstaunlichen Phänomen Zeit geforscht, künstlerisch gearbeitet und versucht, ihm gemeinsam auf unterschiedliche Art und Weise nachzuspüren.

Den Projekttagen in der Schule vorausgegangen war ein Werkstattseminar für die ältere Generation: Die Seniorinnen tauchten ein in die Zeit ihrer ersten Schuljahre und notierten in schwarze Schulheftchen alten Stils, was ihnen von damals in Erinnerung ist und was heutige Grundschüler interessieren könnte. Anschließend wurde die eigene Kinderzeit dreidimensional als »Zeitkonserve« in einem großen Glas dargestellt. Die eigene Figur, ausgeschnitten aus einem Kinderfoto, wurde mit charakteristischen Dingen so umgeben, dass die Assemblage wie eine Miniaturbühne für das Leben des jeweiligen Menschen in seiner Kindheitszeit wirkt. Wie erlebe ich Zeit im Laufe meines Lebens? Wie verändert sich Zeitwahrnehmung? Diesen Fragen wurde, angeregt durch philosophische Fragestellungen, nachgegangen.

Dann trafen die Seniorinnen auf die Schüler/innen. Während die Weckgläser der Seniorinnen mit Erinnerungen aus der Vergangenheit gefüllt waren, »konservierten« die Schüler ihren Jetzt-Zustand. In farbigen Heftchen – Pendants zu den Notizheften der Seniorinnen – hielten sie aktuelle Fakten fest, schrieben und zeichneten, was ihre jetzige Welt ausmacht. Was davon wird in zwei, zehn oder dreißig Jahren noch gültig sein?



Die Kinderzeit in der Zeitkonserve

Anhand ihrer Kunstwerke stellten sich Kinder und Seniorinnen einander gegenseitig vor, die kleinen Welten in den Gläsern und die Notizhefte wurden Ausgangspunkt für Interviews. Zum Teil entstand dabei ein intensiver Kontakt zwischen jungen und alten Menschen. Parallel dazu wurde mit den Mitteln des Theaters gearbeitet: Der reitende Bote bringt eine Nachricht – das Fräulein vom Amt nimmt ein Telegramm auf – zwei Freundinnen kommunizieren über E-Mail. Wie haben sich die Wege der Kommunikation verändert? Das war nur eine der Fragen, aus denen die Schüler/innen gemeinsam mit den Seniorinnen kleine Szenen entwickelten. Andere Fragen drehten sich um den Haushalt und das Reisen früher und heute. Voraus ging eine Reihe von Spielen, die Zeit und Rhythmus erfahrbar machten. »Wie lang ist eine Minute?« war die Fra-

gestellung für eine Zeiterfahrung. Raum und Zeit sind nach Kant Anschauungsformen a priori – also eine ziemlich abstrakte Angelegenheit. Während es im ersten Werkstattseminar vor allem um das Erleben von Zeit ging, stand im zweiten der »Zeitgeist« im Mittelpunkt, der sich in allen Bereichen des menschlichen Lebens widerspiegelt: in der Mode, der Musik, in der Kunst, aber auch in den Umgangsformen. Abschließend wurde in Anknüpfung an antike und mittelalterliche Theorien der Frage nachgegangen, ob es auch so etwas wie einen »Zeitgeist« der einzelnen Lebensalter gibt.

Dann waren die Seniorinnen aufgefordert, alte Dinge mitzubringen, deren Gebrauch für heutige Kinder unbekannt ist: ein Kaffeeröstgerät oder ein Fleischwolf zum Beispiel lösten lebhaftere Erinnerungen aus. Über die Gegenstände tauchten die Teilnehmerinnen in die Alltagskultur ihrer Kindheit vor 50 bis 60 Jahren ein. Auch das Thema »Reisen« der vorletzten Kindergeneration wurde reflektiert: Reiseziele, Reisefahrzeuge, Reiseanlässe. Als künstlerische Arbeit war der Bau einer »Zeitmaschine« geplant, einer großen Assemblage aus Arbeiten der Seniorinnen und der Kinder, an der verschiedene Erfahrungen mit der Zeit anschaulich werden.

Zum Abschluss der Zeitwerkstatt wurden alle Schüler/innen, Lehrer, Eltern und Großeltern zu einer Präsentation eingeladen, das Projekt, sein Entstehungsprozess und die Einzelheiten der Zeitmaschine vorgestellt. Die Zeitkonserven der Kinder und der Seniorinnen und die Notizhefte über die Schulzeit früher und heute werden weiterhin in der Schule ausgestellt.

*Eva-Maria Kaufmann für das Team
des Vereins »dritter frühling«*

Wie politisch will die Erziehungswissenschaft sein?

DGfE-Kongress 2010 »Bildung in der Demokratie« (Mainz, 15. - 17. März 2010)

Die Bedeutung von Bildung für eine demokratische Gesellschaft und die damit zusammenhängenden Gestaltungsfragen sollten im Zentrum des 22. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) stehen, der Mitte März in Mainz stattgefunden hat: Welche Antworten hat Bildung auf die zeitgenössischen gesellschaftlichen Herausforderungen? Wie befördert oder verhindert Bildung gesellschaftliche Inklusion? Welche Rolle spielen Bildungseinrichtungen für Demokratisierungstendenzen? Und welchen Beitrag leistet die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Analyse-, Reflexions- und Entwicklungsinstitution für Bildung?

Die DGfE und ihre vorbereitenden Komitees haben, erinnernd an ein zentrales Generationenthema der jetzt abtretenden Professorenschaft, hierzu einen durchaus normativen Anspruch verfolgt. An der Wahl von Oskar Negt als Eröffnungsredner und der Platzierung eines Streitgesprächs »Bildung unter undemokratischem Druck?« (Klieme/Münch) am letzten Kongresstag kann dieser Impuls abgelesen werden. Hat sich die Erziehungswissenschaft nun in Mainz politisiert präsentiert? Die Antwort kann auf zwei Ebenen gegeben werden.

Betrachten wir das Kongressgeschehen (außerhalb des Rahmenprogramms), dann lautet die Antwort: mehrheitlich nicht. Eine – außer in einleitenden Bemerkungen aufscheinende – durchgängig politische oder demokratiebezogene Lesart war in den meisten Beiträgen nicht zu erkennen. Die Forscher/

innen präsentieren sich theoretisch und methodisch *state-of-the-art*, und das heißt hier und heute: empirisch gewendet. Gerade in den Workshops der Weiterbildungsforschung zeigten sich methodische Versiertheit und theoretische Schärfung mehr denn je. In den meisten Arbeitsgruppen blieb man indes – auch trotz des Kontexts

Ansatz in der politischen Erwachsenenbildung gelungen historisiert und in den Kontext vopolitischer Artikulationsräume gestellt. Dort gelingt es, das Private von Erfahrungen für ihren zeit- und kulturgeschichtlichen Horizont zu öffnen und möglicherweise subjektive und gesellschaftliche Wahrnehmungsveränderungen zu erreichen.



Foto: Peter Brandt

Mit dem mittelalterlichen Typ der Doppelvorlesung hat der Kongress erstmalig ein Format für die Kontroverse erprobt, und zwar erfolgreich. Unter der Moderation von Prof. Franz Hamburger stritten sich der Soziologe Richard Münch (Bamberg, rechts) und der Bildungsforscher Eckard Klieme (DIPF Frankfurt, links) über »Bildung unter undemokratischem Druck«. Für Münch ist PISA der Inbegriff einer veränderten, ökonomistischen Governance, die nicht demokratisch legitimiert ist. Seine Argumentation findet sich in der bei Suhrkamp erschienenen Schrift »Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.«. Klieme durfte zuerst »in die Bütt« und hatte zahlreiche Argumente entkräftet, bevor sein Gegenüber sie überhaupt erst vortragen konnte. Dass Hamburger ihn dabei zeitlich überziehen ließ, machte die Ausgangsbasis für Münch noch ungünstiger. Weil insgesamt unkonkreter und weniger auf den Punkt kommend, gelang es Münch nicht mehr recht, die Überzeugungskraft des Buches so in die Situation zu leiten, dass er das Blatt noch hätte wenden können.

politischer Bildung – hinter normativen Erwartungen zurück. Das Politische der Stärkung des »subjektiven Faktors« im öffentlichen Raum als Teil einer politischen Öffentlichkeit wurde nicht zum Thema.

Natürlich gab es Ausnahmen: In einem Workshop von Bettina Dausien und Christiane Hof wurde der biographische

Die zweite Ebene für Antworten auf die eingangs gestellte Frage war die der aktuellen Debatte um Missbrauchsfälle in Bildungseinrichtungen. Hier hat der Kongress die beinahe historisch zu nennende Chance verpasst, in den medialen Fokus einer breiten Öffentlichkeit zu treten. Unmittelbar vor Kongressbeginn waren mit den Namen Becker, Hentig und Bueb Protagonisten der Bildungslandschaft in die Schlagzeilen geraten und damit für viele der anwesenden Erziehungswissenschaftler/innen erhebliche Unsicherheiten ihrer persönlichen Verortung verursacht worden. Der Veranstalter hat es für klug gehalten, die fachliche Debatte nicht im Rahmen des Kongresses zu führen, sondern auf einen eigens anberaumten Workshop zu vertagen. So blieb es lediglich bei einer ersten Stellungnahme zum Thema. Eine Programmänderung

aus aktuellem politischen Anlass hätte sicher der Glaubwürdigkeit einer Disziplin gedient, die Praxisreflexion gestaltungsrelevant werden lassen möchte.

Peter Brandt / Klaus Heuer (DfE)

Stellungnahme unter

 www.dgfe.de/file.2010-03-20.0594695136

Konkurrenz für den Journal Impact Factor

Scopus präsentiert neue Indikatoren für wissenschaftliche Zeitschriften

Scopus, eines der Flaggschiffe des Informationsdienstleisters Elsevier, ist die größte Basis für Wissenschaftsdaten. Hier sind kontinuierlich über 18.000 wissenschaftliche Zeitschriften, Buchreihen und Webangebote gelistet. Elsevier hat zusammen mit dem Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien an der Universität Leiden (CWTS) und der SCImago Research Group auf der Basis von Scopus zwei neue Kennzahlen zur Evaluierung wissenschaftlicher Journale entwickelt, die interessante Alternativen zum Journal Impact Factor (JIF) von Thomson Reuters darstellen: SNIP und SJR.

Zum besseren Verständnis der neuen Indikatoren sei zunächst auf die Funktionsweise des JIF verwiesen: Er berechnet den Impact einer Zeitschrift anhand der Anzahl der Zitationen, die auf diese Zeitschrift verweisen, pro Summe der Beiträge in dieser Zeitschrift – jeweils bezogen auf die zwei dem Messjahr vorausgehenden Jahre. Beispiel: Sind in den Jahren 2007 und 2008 in einer Zeitschrift 100 Beiträge veröffentlicht worden und hat Thomson im gleichen Zeitraum in beliebigen Zeitschriften 400 Zitationen von Beiträgen der fraglichen Zeitschrift gezählt, hat die Zeitschrift einen Impactfaktor von $400/100 = 4,0$. Dieser Faktor ist anfällig für Verzerrungen durch Selbstzitationen oder durch einen passenden Mix aus Artikelformaten, die in Zähler und Nenner unterschiedlich berücksichtigt werden. Außerdem ist strittig, ob der Zeitraum von zwei Jahren hinreichend lang ist, um die Einflussnahme von Beiträgen auf die wissenschaftliche Diskussion zu messen. Der neue »Source Normalized Impact per Paper« (SNIP) bringt gegenüber JIF den Zeitraum von drei Jahren in Anschlag und misst dabei den mittleren Einfluss von Beiträgen eines Mediums – in Relation zu deren Zitationspotenzial in einem bestimmten wissenschaftlichen Umfeld. Bereits 1979 hatte der Entwickler des JIF, Eugene Garfield, eingeräumt, dass der JIF es nicht ermögliche, Zeitschriften

unterschiedlicher Disziplinen miteinander zu vergleichen, da es keine disziplinübergreifende Zitationswahrscheinlichkeit gebe. Hier setzt der SNIP an: Der Indikator berücksichtigt, in welchem Umfang in den ausgewerteten Quellen Texte zitiert werden, also: wie groß die Chance ist, in dieser Quelle überhaupt zitiert zu werden. Daneben fließt auch ein, in welchem Umfang die Datenbasis (hier: Scopus) das publizistische Feld einer Disziplin abdeckt. SNIP ist also insgesamt deutlich kontextsensibler als JIF und schafft mehr interdisziplinäre Vergleichbarkeit.

Der »SCImago Journal Rank« (SJR) beruht wie SNIP auf einem dreijährigen Analysezeitraum und berücksichtigt ebenfalls die »Zitierfreude« des zitierenden Mediums als Normalisierungsfaktor. Seine Spezifik ist, dass er mehr auf das Prestige einer Zeitschrift abhebt und Zitationen durch hoch angesehene Zeitschriften stärker belohnt als durch weniger angesehene. Selbstzitationen eines Mediums werden nur bis zu einer Obergrenze von 33 Prozent aller Zitationen berücksichtigt. Der verwendete Algorithmus orientiert sich am sog. Eigenfactor-Ansatz und an Googles PageRank und kann näherungsweise als Verhältnis von Zitationen mal Prestige zur Gesamtzahl der Artikel beschrieben werden. Dabei liegt der Bestimmung des Prestiges ein

komplexer iterativer Prozess zugrunde. Die neuen Indizes werfen die mit JIF etablierten Rangreihen wissenschaftlicher Zeitschriften erheblich durcheinander. In Tab. 1 sind die Platzierungen der TOP-10-Zeitschriften 2009 (nach JIF) nach den beiden neuen Systemen angegeben. Für die ohnehin kaum vertretenen erwachsenenpädagogischen Zeitschriften scheint Scopus die freundlichere Datenbasis zu sein. Während in der Datenbasis des JIF nur »Adult Education Quarterly« (AEQ) auftaucht, finden sich bei Scopus auch »Convergence«, »International Journal of Lifelong Education« und »Studies in Continuing Education«. AEQ vermag durch die veränderten Algorithmen in der Scopus-Basis Rangplätze gutzumachen: AEQ klettert von Rang 87 auf 52 (SJR 2009) bzw. 38 (SNIP 2009). Der interdisziplinäre Vergleich zeigt, dass erziehungswissenschaftliche Zeitschriften nach dem SNIP-System den Vergleich mit psychologischen und besonders mit neurowissenschaftlichen Periodika nicht mehr scheuen müssen. Beim SJR bleibt es in dieser Frage wie beim JIF: Erziehungswissenschaftliche Zeitschriften sind im interdisziplinären Vergleich abgeschlagen. *DIE/PB*

Hier kann die Excel-Datei mit allen SNIP- und SJR-Werten der Jahrgänge 1999 bis 2009 von über 17.000 Zeitschriften kostenlos heruntergeladen werden:



<http://info.scopus.com/journalmetrics/download2.html>

Tabelle 1: Wohin es die JIF-TOP-10 der Kategorie Education verschlägt

Rang in JIF 2009	Zeitschrift	Rang in SJR 2009	Rang in SNIP 2009
1	Review of Educational Research	9	1
2	Academy of Management Learning & Education	30	21
3	Scientific Studies of Reading	6	18
4	Journal of the Learning Sciences	11	2
5	Health Education Research	2	29
6	Computers and Education	23	15
7	Physical Review Special: Physics Education Research	31	22
8	Journal of Educational and Behavioral Statistics	4	17
9	Language Learning & Technology	65	16
10	American Educational Research Journal	17	5

Quelle: Datenbasen Web of Science; Scopus; eigene Berechnungen. Die Rangplätze wurden innerhalb der Gruppe derjenigen Zeitschriften ermittelt, die im Web of Science in der Kategorie Education Scientific Disciplines gelistet sind.

Wege aus der Servicewüste

8. Dienstleistungstagung des BMBF

Um es gleich vorweg zu sagen: Bilddienstleister hatten sich kaum verirrt ins Berliner Congress Centrum, als zentrale Fragen der Dienstleistungserbringung unter der Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) diskutiert wurden. Die »8. Dienstleistungstagung« versammelte am 22./23. April 2010 Vertreter aus Wirtschaft, Wissenschaft und Förderpolitik, um Innovationen und Entwicklungsprojekte der deutschen Dienstleistungsbranche zu begleiten und zu vernetzen. Mit einem Anteil von knapp 70 Prozent an der nominalen

Bildungsprojekte wurden beleuchtet. Die Fachdiskussionen wären für Bilddienstleister sicher interessant gewesen; und sie waren es für das DIE als Fachinformationsdienstleister: Wie kann die Produktivität von Dienstleistungen beschrieben werden? Welche Rolle spielt dabei die Nutzenstiftung beim Kunden? Wie können die internen Prozesse der Dienstleistungserbringung verbessert werden? Wie können KMU Dienstleistungen systematisch entwickeln? Wie wirkt sich der demografische Wandel auf die Dienstleistungswirtschaft aus? Wie lassen sich

auch Frucht der im internationalen Vergleich einzigartigen Forschungsförderung im Feld der Dienstleistungen. Margret Borchert, Professorin für Unternehmensführung an der Universität Duisburg-Essen, präsentierte ein ganzheitliches Produktivitätsverständnis, das am St. Galler Management-Modell orientiert ist. Es berücksichtigt nicht nur kundenbezogene Nutzenstiftungen, sondern auch nutzenförderliche Abläufe und Prozesse im Innern der dienstleistenden Organisation, sog. Enabler. Prof. Gerhard Satzger vom Karlsruher Institut für Technologie (KIT) formulierte »das Neue« an der Dienstleistungswirtschaft so: Im Fokus stünde die *gemeinsame* Wertschöpfung von Anbieter und Kunde und damit deren Interaktion. Hergebrachte Systemmodelle, die Produkte und Dienstleistungen mit gleichen Logiken analysierten, seien nicht sachgerecht.

Die in den letzten zehn Jahren entstandene Zusammenarbeit von Betriebswirtschaft, Marketinglehre, Sozialpsychologie, Arbeits- und Ingenieurwissenschaften in Sachen Dienstleistungsforschung steht derzeit vor der Frage, ob sie den Weg zu einer eigenen Disziplin einschlagen will. Die diesbezüglichen Sondierungsbewegungen der Konferenz führten zu einem Ja; allerdings scheint sich das Kompetenzgerangel lediglich auf eine höhere Ebene zu verlagern: Man diskutierte jetzt, ob eine Dienstleistungswissenschaft Teil z.B. der Sozial- oder der Ingenieurwissenschaften werden sollte.

Für den außerhalb des Förderkontexts stehenden Beobachter blieb die Frage, warum eigentlich nicht das Wirtschaftsministerium die Federführung bei der Dienstleistungsentwicklung in Deutschland hat. Die Antwort lautet: Weil dieses Innovationsfeld hier vor allem als ein Kompetenz- und ein Forschungsthema profiliert wird – und dies ist nun einmal originäres Betätigungsfeld des BMBF. Bildungsanbieter könnten sich sicher mehr als bisher in die Förderlinien einbringen und innovative Dienstleistungen rund um das Lehren und Lernen entwickeln.

DIE/PB

Foto: Peter Brandt



Der Kongress als Aktivitätsfeld von Tischlein-deck-dich-Dienstleistern

gesamtwirtschaftlichen Wertschöpfung ist der Dienstleistungssektor von zentralem Interesse. Mit rund 480 Teilnehmenden war die Konferenz ähnlich gut besucht wie in den Vorjahren. Sie stammten vorwiegend aus Projekten, die das BMBF u.a. mit ESF-Mitteln im Rahmen des »Aktionsplans Dienstleistungen 2020« fördert (Programm »Innovationen mit Dienstleistungen«; 70 Millionen Euro; 2006 bis 2011). Im Fokus standen Innovationen in den Bereichen Logistik, Gesundheit, Mobilität, Energie, Kommunikation. Auch einige wenige Bil-

Kundeninteressen systematisch in die Entwicklung von Dienstleistungen einbeziehen?

Mit derartigen Fragen beschäftigt sich eine sog. Dienstleistungsforschung, die in Deutschland als besonders gut aufgestellt gilt – allen Unkenrufen zur Dienstleistungsmentalität der Deutschen zum Trotz (man denke an die sprichwörtliche »Servicewüste«). So wurde auf der Tagung z.B. der deutschen Forschung zur »hybriden Wertschöpfung« eine internationale Spitzenposition attestiert. Diese sei sicher

BiP-X: Index für Weiterbildungsinteresse

Neues Langzeitprojekt gestartet

BiP-X, das im März 2010 an den Start ging, hat sich zum Ziel gesetzt, über ein wissenschaftliches Langzeitprojekt einen Indikator für das in der Bundesrepublik vorhandene Weiterbildungsinteresse zu entwickeln.

Gleichzeitig soll damit Bildungsanbietern und Anbietern von Webseiten, die zum Thema (berufliche) Weiterbildung informieren, ein Instrument an die Hand gegeben werden, mit dem sie eine jederzeit aktualisierbare Vergleichsmöglichkeit der eigenen Marktakzeptanz zum durchschnittlichen Branchenverlauf haben. Initiator ist das Büro für analytische Sozialforschung (BaS) in Hamburg. Erhebung und Auswertung des BiP-X sollen laut Betreiber einem doppelten Zweck dienen: Einerseits erhalten Webpräsenz-Betreiber ein Instrument, das ihnen eine praktische Vergleichs-

möglichkeit zu den Mit-Akteuren in ihrer Branche ermöglicht. Andererseits führen die zusammengefassten Daten zu interessanten Aussagen über das Weiterbildungsinteresse des Marktes.

Wie ist der Verlauf unserer Besucherzahlen zu bewerten? Sind die Veränderungen allgemeiner Natur, also auch bei anderen vorhanden, oder haben sie viel mehr mit dem eigenen Angebot oder mit eigenen Marketingaktionen zu tun? Sind vermeintlich saisonale An- oder Abstiege wirklich unvermeidbar oder treten diese nur beim eigenen Bildungsportal auf? Antworten auf diese und ähnliche Fragen sollen gewonnen werden und zur Einordnung der eigenen Webpräsenz relativ zur gesamten Branche und zum eigenen Themenschwerpunkt befähigen. Weiterbildungsbeteiligung ist erklärtes Ziel vieler gesellschaftlich relevanter

Gruppen und der Politik. Auf Seiten der Bildungsforschung kann immer nur im Nachhinein ein bestimmter Grad der Annahme von Weiterbildungsangeboten empirisch ermittelt werden. Das im Vorfeld bereits existierende Interesse an Weiterbildung wird z.T. in expliziten Befragungen in Erfahrung gebracht. Die These von BaS lautet deshalb: Ordnet man den Besuch von Webpräsenzen zum Thema »Weiterbildung« als Indikator für bereits vorhandenes Interesse ein, so lässt sich aus diesen Besuchsverläufen über eine Zeitschiene ein bestimmter Grad an Weiterbildungsinteresse postulieren und mittelfristig auch ein Trend dieses Interesses ableiten. Die Mitwirkung für Bildungsanbieter und Herausgeber von Webpräsenzen zum Themenkreis Weiterbildung ist kostenlos. BiP-X ist für Deutschland, Österreich und weitere deutschsprachige Regionen Europas verfügbar. *DIE/BP*

 www.bip-x.de

Die Stimmen der Frankfurter Schule

Das Archivzentrum der Universitätsbibliothek der Goethe-Universität Frankfurt hat seine komplette Sammlung historischer Tondokumente der Frankfurter Schule digitalisiert. Zur Sammlung gehören über 150 Reden und Interviews von Adorno, Horkheimer und Löwenthal aus den Jahren 1950 bis 1972 auf Tonbändern und Audiokassetten mit einer Gesamtdauer von über 6.700 Minuten. Sie liefern neue biographische und bisher unbekannt Details der berühmten Frankfurter Geisteswissenschaftler und geben interessante Einblicke in die Atmosphäre der 1960er und frühen 1970er Jahre. Damit steht der wissenschaftlichen Forschung und jedem Interessierten nun ein komfortabler Zugang zu den teilweise noch unveröffentlichten und einzigartigen Originalaufnahmen von Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Leo Löwenthal und Alexander Mitscherlich als mp3-files vor Ort zur Verfügung. *DIE/BP*

 www.ub.uni-frankfurt.de

Datenreport zum Berufsbildungsbericht

Die Vorversion des Datenreports des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zum Berufsbildungsbericht 2010 ist als Online-Dokument erschienen. Der wissenschaftliche, indikatorengestützte Datenteil erscheint in diesem Jahr zum zweiten Mal und enthält Informationen und Analysen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zudem gibt es umfassende Informationen zum diesjährigen Schwerpunktthema »Übergänge von Ausbildung in Beschäftigung«. Der Berufsbildungsbericht ist in zwei Teile gegliedert: einen politischen Teil, der von der Bundesregierung beraten und beschlossen wird, und einen Datenteil, für den das BIBB verantwortlich zeichnet. In Zusammenarbeit mit dem Statistikteam des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) entstanden Teile der Kapitel über die Teilnehmungsstrukturen in der Weiterbildung sowie zur den Weiterbildungsanbietern. *DIE/BP*

 <http://datenreport.bibb.de/>

Neue Leitfäden der Stiftung Warentest

Die Stiftung Warentest hat neue Leitfäden als Orientierungshilfen für die Weiterbildungslandschaft aufgelegt. Als Wegweiser durch den Dschungel der Förderlandschaft zeigt der aktualisierte Leitfaden »Weiterbildung finanzieren 2010«, wer wann welche Zuschüsse oder Förderprogramme von Bund oder Ländern in Anspruch nehmen kann. Die Bildungsschecks von fünf Bundesländern werden detailliert vorgestellt. Außerdem gibt es Informationen für die Zeit vor der Weiterbildung. Der Leitfaden »Wohin zur Beratung?« hilft bei Jobverlust, vor dem Karrieresprung oder in der Elternzeit. Er zeigt, wer bei welcher Beratungsstelle am besten aufgehoben ist, er enthält Checklisten zur Vorbereitung und gibt Tipps für die Kurssuche. Die Leitfäden gehören zur Serie »Weiterbildung kompakt«. Alle stehen kostenlos im Internet zur Verfügung. *DIE/BP*

 www.test.de/wbinfodok

EU-Projekt SMOC vernetzt europäische Regionen

Das EU-Projekt SMOC (Soft Open Method of Coordination) fördert in einem multilateralen Netzwerk durch gegenseitigen Austausch und Besuche zwischen europäischen Regionen Policy-Lernen und Innovation in der Politik für Lebenslanges Lernen. Koordinator ist die Organisation EARLALL (European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning/ www.earlall.eu). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist für die Qualitätssicherung und die Evaluation zuständig.

Bereits sieben europäische Regionen sind am Projekt beteiligt (Toskana/IT, Västra Götaland/SE, Süddänemark/DK, Steiermark/AT, Wales/UK, Baskenland/ES, Vidin/BG). Mit der Universität Florenz, der Projektkoordinationsstelle Melius, der Steierischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft, dem Koordinator EARLALL und dem DIE werden

diese durch fünf strategische Partner unterstützt. Die Soft Open Method of Coordination bietet, in Anlehnung an die vom Europäischen Rat 2000 eingeführte Offene Methode der Koordinierung, einen weichen Steuerungsrahmen für Prozesse des Policy-Lernens und Policy-Transfers. Zunächst werden die Interessen und Problemlagen der beteiligten Regionen diskutiert, und es finden sich Partner, die mit Hilfe virtueller Kommunikation und durch Studienbesuche voneinander lernen möchten. Innovative Maßnahmen werden auf der Projekt-Website ausführlich beschrieben und stehen über die Datenbank-suche auch der Öffentlichkeit zur Verfügung. Bei Studienbesuchen können die politisch und pädagogisch Verantwortlichen sowie die Lernenden direkt befragt und die Umsetzung der Maßnahme beurteilt werden. Interessierte Regionen planen dann den

Policy-Transfer-Prozess, indem die Übernahme von Anregungen und Aspekten der beobachteten Maßnahme oder eines ganzen Maßnahmenbündels angegangen wird. So interessierten sich z.B. Vertreter/innen aus der Steiermark, dem Baskenland und Västra Götaland für Beratungs- und Beschäftigungsnetzwerke in Süddänemark. In einem ersten Studienbesuch machten sich Vertreter der Regionen mit diesen beispielhaften Netzwerken bekannt. Ein weiterer Besuch von politisch einflussreichen Vertretern der Region Västra Götaland in Süddänemark mit dem Ziel einer dortigen konkreten Implementation von Maßnahmenaspekten ist bereits geplant. Weitere Informationen, Kontaktmöglichkeiten, eine Datenbank bisheriger Maßnahmen und eine Suchmaschine für bildungspolitische Webseiten der beteiligten Regionen sind zu finden unter www.mutual-learning.eu

Kirsten Mülheims (DIE)

Lernkulturen der Erwachsenenbildung in Europa

Internationale Ringvorlesung an der Universität Duisburg-Essen

Im Wintersemester 2009/10 wurde zum vierten Mal die Internationale Ringvorlesung an der Universität Duisburg-Essen in Kooperation mit dem DIE durchgeführt. Unter dem Motto »Learning Cultures in Adult Education« stellten Expert/inn/en der Erwachsenenbildung ihre Sichtweise auf Lernkulturen in ihrem Land vor. Aus England kam Alan Tuckett, Leiter des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), Serbien wurde vertreten durch Katarina Popovic, Professorin für Andragogik an der Universität Belgrad und nationale Koordinatorin des dortigen Büros des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV), Anne Schlüter, Professorin an der Universität Duisburg-Essen für Erwachsenenbildung und Bildungsberatung, berichtete über Lernkulturen in Deutschland. Für Schweden tat dies Asa Sohlman, ehemalige Mitarbeiterin des Ministeriums für Industrie, Beschäftigung und Kommunikation,

und Ruud Duvekot, Projektmanager für Lebenslanges Lernen an der INHOLLAND Universität, vertrat die niederländische Erwachsenenbildung. Beispielhaft soll Alan Tucketts Vortrag »Blue skies and blue collars: Learning Cultures in England« vorgestellt werden. Der Titel verweist auf eine in Arbeiter und Entscheider gesplante Gesellschaft. Tuckett macht in Anlehnung an Collins drei Argumentationsstränge in der politischen Lernkulturdebatte aus: den der »old humanists« mit einem Ideal von Bildung, das einer geringen Zahl von Menschen vorbehalten bleiben soll, den der »industrial thinkers«, die in Bildung in erster Linie ein Mittel sehen, die Arbeitsfähigkeit von Menschen herzustellen, und den der »public educators«, die in Bildung die Unterstützung des selbstständigen Denkens der Menschen sehen. Zum Abschluss der Ringvorlesung resümierte Ekkehard Nuissl, dass zwar unterschiedliche

historische Entwicklungen und Einstellungen zur Erwachsenenbildung thematisiert wurden, die Problembereiche und auch die am Diskurs beteiligten Akteure sich aber ähnelten. Die Ringvorlesung findet im Rahmen des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung der Universität Duisburg-Essen in der Variante European Adult Education statt. Die Vorlesungen werden live ins Internet übertragen, mit der Möglichkeit, per Chat an der Diskussion teilzunehmen. Die Dokumentationen können heruntergeladen werden (www.uni-due.de/eb-wb/icl.shtml). Alle Beiträge und Diskussionen sind nun auch auf DVD erschienen und können unter adulteducation@uni-due.de kostenlos angefordert werden. Für das nächste Wintersemester ist das Thema »Networks in Adult Education. Cooperation on a regional, national and international level« geplant.

Katrin Heyl/Kirsten Mülheims (DIE)

10 Jahre Grundtvig

Jubiläumsveranstaltung in Brüssel

Vom 26. bis 28. Januar 2010 hat in Brüssel die Konferenz »Grundtvig – A decade of European innovation in adult learning« stattgefunden. Anlass war das zehnjährige Bestehen des Grundtvig-Programms, das die allgemeine Erwachsenenbildung in Europa durch erfolgreiche Projektförderung entscheidend unterstützt und zur Mobilität beigetragen hat. Diese Veranstaltung bildete auch den Auftakt für das Europäische Jahr 2010 zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung.

Die Konferenz wurde von Maria Joao Rodrigues, Beraterin der EU-Institutionen, eröffnet. Sie betonte die Bedeutung der Erwachsenenbildung im Kontext der neuen »EU 2020 Strategie«, was von Odile Quentin, EAC-Generaldirektorin, später noch verstärkt wurde. Doris Pack, Vorsitzende des Ausschusses Kultur und Bildung im Europäischen Parlament, sprach sich explizit dafür aus, ein Grundtvig Mundus zu entwickeln. Im Rahmen der Konferenz wurden die fünfzig besten Grundtvig-Projekte vorgestellt, auf-

gliedert nach neun verschiedenen Themenbereichen: Zugänge schaffen, Anerkennung non-formalen und informellen Lernens, Professionalisierung, Alphabetisierung und Grundbildung, Migration, Ältere, Menschen mit Behinderungen sowie Kunst. Dazu gehörte auch das Projekt »TRAIN - Professionalization of Literacy and Basic Education - Basic Modules for Teacher Training«, das von Monika Tröster, Projektkoordinatorin des DIE, präsentiert wurde.

 www.die.bonn.de/train

Natürlich wurde Bilanz gezogen; es gab Rückblicke und Ausblicke. Angesichts dessen, dass das Grundtvig-Programm aktuell nur einen äußerst bescheidenen Anteil von vier Prozent am Gesamtbudget der Programme für Lebenslanges Lernen erhält, wurde gefordert, dass in der nächsten Programmgeneration ab dem Jahr 2014 ein höherer Etat für die allgemeine Erwachsenenbildung zur Verfügung stehen muss, um die anstehenden Aufgaben in Europa besser

erfüllen zu können. Wie ein roter Faden zog sich die Frage nach der Zukunft der Erwachsenenbildung in Europa durch die Konferenz, auch in der abschließenden Podiumsdiskussion.

Prof. Ekkehard Nuißl, DIE, plädierte dafür, den Forschungsaspekt in den Projekten zu verstärken, und regte eine Verbindung von Grundtvig und dem EU-Forschungsprogramm an. Insgesamt wurde betont, den Transferaspekt bei den Projekten noch stärker als bisher hervorzuheben und kritische Erfolgsfaktoren für Qualitätsverbesserungen zu ermitteln. Des Weiteren wurde auch erwogen, die Projektlaufzeit perspektivisch auf drei Jahre zu erhöhen.

An diesem wichtigen Disseminations-Event haben circa 350 Repräsentant/inn/en teilgenommen: politische Entscheidungsträger, Projektträger aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, Forscher sowie Vertreter von NGOs befürworteten die gemeinsamen Empfehlungen. *Monika Tröster (DIE)*

Konferenz-Website:

 http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc1974_en.htm

Neues Internetportal zur EU-Bildungspolitik online

Die Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB hat in Kooperation

mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das neue Internetportal www.eu-bildungspolitik.de ins Leben

Das Themenspektrum reicht von Schul- und Hochschulbildung über berufliche Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung. Außerdem werden Schwerpunktthemen vorgestellt, die im Rahmen der europäischen Bildungskoope-ration von Relevanz sind, wie zum Beispiel Mobilität, Qualität oder Beschäftigungsfähigkeit. Auch die europäischen Transparenzinstrumente EQF, ECTS, ECVET und Europass werden in übersichtlicher Form erläutert. Darüber hinaus informieren aktuelle Meldungen über Neuigkeiten aus Brüssel, und eine Dokumentensammlung bietet relevante EU-Papiere und Veröffentlichungen zum Herunterladen an. *DIE/BP*

 www.eu-bildungspolitik.de



Typisierung der digitalen Gesellschaft

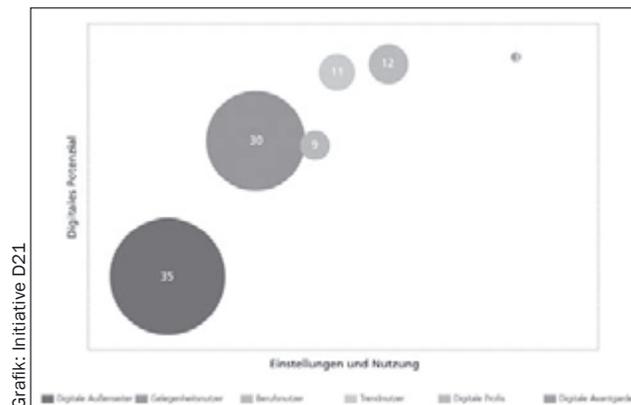
Studie: Ein Drittel der Deutschen gehört zu den »digitalen Außenseitern«

Zunehmend verlagern sich Kommunikation, wirtschaftliches Handeln, aber auch politische Willensbildung ins Internet. Zwar sind laut (N)ONLINER Atlas 2009 knapp 70 Prozent der Deutschen online, aber für nur 26 Prozent sind die digitalen Medien fester Bestandteil des täglichen Lebens. Dass aber eine große Mehrheit nicht an den Möglichkeiten der digitalen Technik partizipiert, zeigt erstmals die Studie »Digitale Gesellschaft in Deutschland – Sechs Nutzertypen im Vergleich« der Initiative D21, für die TNS Infratest 1.014 Personen deutschlandweit befragt hat. Die Typologie zeigt auf, dass eine Mehrheit der deutschen Bevölkerung entweder gar nicht oder nur bedingt an der digitalen Gesellschaft teilhat. Diese digitale Spaltung zieht sich nicht mehr ausschließlich entlang einer Ausstattungsgrenze, sondern definiert sich durch Kompetenz, Wissen, Nutzungsvielfalt und -intensität sowie die Einstellung zu den digitalen Medien. Auf dieser Basis wurden sechs Gruppen identifiziert.

- **Die digitalen Außenseiter** (35 Prozent der Gesamtbevölkerung) sind die größte und mit einem Durchschnittsalter von 62,4 Jahren die älteste Gruppe. Im Vergleich zu den anderen Typen haben sie das geringste digitale Potenzial, die geringste Computer- und Internetnutzung sowie die negativste Einstellung gegenüber digitalen Themen. Nur ein Viertel verfügt bei der digitalen Infrastruktur über eine Basisausstattung. Kompetenzen im Umgang mit den digitalen Medien sind kaum vorhanden.
- **Die Gelegenheitsnutzer** (30 Prozent) sind durchschnittlich 41,9 Jahre alt. Sie nehmen im Vergleich zu den digitalen Außenseitern zumindest teilweise am Geschehen in der digitalen Gesellschaft teil. 98 Prozent besitzen einen PC oder ein Notebook, drei Viertel eine Digitalkamera. Nahezu alle Gelegenheitsnutzer verbringen Zeit mit Computer und Internet – vor

allem für private Zwecke. Der Gelegenheitsnutzer kennt bereits viele Basisbegriffe der digitalen Welt, hat aber besonders beim Thema Sicherheit großen Nachholbedarf. Insgesamt erkennt dieser Typ klar die Vorteile des Internets, fördert aber nicht seine Weiterentwicklung und bevorzugt eher klassische Medien.

- **Die Berufsnutzer** (9 Prozent) sind durchschnittlich 42,2 Jahre alt und haben den höchsten Anteil an Berufstätigen. Im Vergleich zu den Gelegenheitsnutzern haben die Berufsnutzer eine deutlich bessere digitale Infra-



Grafik: Initiative D21

struktur an ihrem Arbeitsplatz und nutzen dementsprechend auch dort überdurchschnittlich das Internet. Hingegen ist die private Nutzung sogar leicht unter dem Niveau der Gelegenheitsnutzer. Die Nutzungsvielfalt beschränkt sich eher auf nützliche Anwendungen wie E-Mail oder Textverarbeitung.

- **Die Trendnutzer** (11 Prozent): Diese Gruppe hat sowohl den höchsten Männeranteil (78 Prozent) als auch Schüleranteil (13 Prozent). Das Durchschnittsalter ist mit 35,9 Jahren recht niedrig. Häufig ist die ganze Bandbreite an digitalen Geräten vorhanden. Der Trend geht dabei klar zum Zweitcomputer. Die Mitglieder dieser Gruppe verfügen über umfassende

Kompetenzen am Computer, kennen sich bestens in der digitalen Welt aus und erkennen die Vorteile der digitalen Medien.

- **Die digitalen Profis** (12 Prozent) sind durchschnittlich 36,1 Jahre alt, männlich und berufstätig. Dieser Typus verfügt über eine sehr gute digitale Infrastruktur und umfangreiche Kompetenzen. Eher selten sucht er Zerstreuung in der digitalen Welt, nützliche Anwendungen stehen im Vordergrund.
- **Die digitale Avantgarde** (3 Prozent): Die jüngste Gruppe (Durchschnittsalter 30,5 Jahre) ist gleichzeitig auch die kleinste. Sie hat ein eher geringes Einkommen und lebt oft in einem Singlehaushalt. Ihre digitale Infrastruktur lässt kaum Wünsche offen. Auffällig hoch sind dabei die mobile und die geschäftliche Internetnutzung. In allen Bereichen verfügt die digitale Avantgarde über sehr hohe Kompetenzen und bildet bei

den komplexen digitalen Themen die Spitze der Gesellschaft. Ihr Wissensstand um die digitale Welt ist dagegen nicht ganz so ausgeprägt wie bei den digitalen Profis. Mehr durch »trial and error« als durch das Lesen von Anleitungen eignen sie sich Kompetenzen an. Von den digitalen Medien lässt diese Gruppe kaum ab: Durchschnittlich elf Stunden verbringen sie täglich vor dem Computer. Neben der Arbeit ist daher auch das Freizeitverhalten oft von den digitalen Medien bestimmt. Initiative D21/BP

Die Studie kann kostenlos heruntergeladen werden unter:

Perspektive Bildungsmarketing



7. wbv-Fachtagung

Bildungsanbieter wollen Bildungsnachfrager erreichen – aber wie und mit welchen Angeboten? Wie können Menschen für Bildung gewonnen werden? Wie können klassische und neue Marketinginstrumente sinnvoll eingesetzt werden?

Die Fachtagung Perspektive Bildungsmarketing bietet Vorträge, Praxisbeispiele, Workshops und Diskussionen zum Thema. Hier treffen sich Entscheider, Planer und Anbieter der Aus- und Weiterbildungsszene sowie Akteure der Bildungspolitik.

7. wbv-Fachtagung

Perspektive Bildungs- marketing

Bildung gestalten –
anbieten – verbessern

**Bielefeld,
27. – 28. Oktober 2010**

wbv-fachtagung.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail fachtagung@wbv.de



**WORLD
DIDAC**
Basel

DER GESAMTE BILDUNGSMARKT UNTER EINEM DACH

27. bis 29. Oktober 2010 Messe Basel

Zukunft Bildung



Sehen, testen, vergleichen und netzwerken: Das bietet Ihnen die WORLDDIDAC Basel 2010. Wie wird sich Bildung in der Zukunft weiterentwickeln? Welche Trends beherrschen das Lernen von Morgen? Mehr als 400 Aussteller aus aller Welt präsentieren vom 27. bis 29. Oktober 2010 ihre neusten Lehr- und Lernmittel. Bildungstrends und aktuelles Wissen werden in Workshops und Fachreferaten vermittelt und garantieren einen lehrreichen Messebesuch. Überzeugen Sie sich selbst und sehen Sie den gesamten Bildungsmarkt unter einem Dach.

www.worlddidacbasel.com

Willkommen auf der WORLDDIDAC Basel 2010.

»ich-will-lernen.de« hinter Gittern

Alphabetisierungsangebot für Strafgefangene

Weiterbildung ist auch und gerade im Gefängnis das A und O, wollen sich die Betroffenen nach Verbüßung ihrer Strafe wieder in die Gesellschaft eingliedern. Viele von ihnen sind trotz Schulbesuchs nicht in der Lage, richtig zu lesen und zu schreiben, es sind so genannte funktionale Analphabeten. Für diesen speziellen Bedarf ist nun vom Lernportal »ich-will-lernen.de« des Deutschen Volkshochschul-Verbandes eine neue Software entwickelt worden. Die modifizierte Internetplattform für Analphabeten kann als Version ohne internettypische Funktionen wie Forum, Chat und Mailsystem von Strafgefangenen genutzt werden. Die Sonderanfertigung der Plattform steht den Justizvollzugsanstalten kostenlos zur Verfügung. Künftig müssen sie sich dabei auch nicht mehr selbst um die Einrichtung auf ihren Computern kümmern. Möglich macht das die vom

Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft (IBI) in Berlin betriebene Lernplattform »elis« (E-Learning im Strafvollzug): Auf einer zugangsgeschützten Plattform kann eine Vielzahl von Lernprogrammen ausgeführt werden, die auf einem zentralen Server vom IBI verwaltet werden.

Die Software des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), die in einzelnen Gefängnissen bereits eingesetzt worden war, ist dort auf großes Interesse gestoßen, um das Lernangebot für Strafgefangene sinnvoll zu ergänzen. »Die Möglichkeit, anonym Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, ist für die Resozialisierung nach der Haftentlassung wertvoll«, so Gundula Frieling, stellvertretende Direktorin des DVV.

DIE/BP

 www.ich-will-lernen.de

»FußbaLLL«

Transnationales Projekt zu informellem Lernen auf dem Fußballplatz

»Hatrick: Fußball – Lernen – Integration«, so lautet der Name eines transnationalen, vom Programm »Lebenslanges Lernen« der Europäischen Kommission geförderten Projektes, das in sieben Partnerländern durchgeführt wird. Hatrick nutzt die Tatsache, dass der Fußballplatz oft ein Ort der Integration von Migrant/inn/en ist, insbesondere von männlichen Jugendlichen. Das Projekt will einen neuen innovativen Lernansatz entwickeln, in dem der Fußballplatz als Ort des informellen Lernens geöffnet wird. Jugendliche, insbesondere mit Migrationshintergrund oder aus benachteiligtem sozialen Umfeld, werden in Lernaktivitäten einbezogen, indem man sie dort abholt, wo sie mit Begeisterung sind. Die Qualifizierungsstrategie im Projekt Hatrick stützt sich auf zwei Säulen:

- Entwicklung von »FußbaLLL-Workshops« für die Spieler, in deren Mittelpunkt die Vermittlung sozialer

Kompetenzen steht.

- Erarbeitung eines Qualifizierungsmoduls »FußbaLLL-Coach« für Trainer, in dem soziale und interkulturelle Kompetenzen vermittelt werden.

So werden die Trainer einerseits befähigt, sozial benachteiligte Jugendliche zu unterstützen und gleichzeitig die Teamperformance zu steigern. Das LLL steht dabei für Lebenslanges Lernen. Durch direkte Zusammenarbeit mit Fußballvereinen, in denen auch die Ausbildungskonzepte getestet werden, will man den Praxisbezug garantieren. Langfristiges Ziel ist es, insbesondere für junge männliche Migranten die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen und ihre gesellschaftliche Integration zu stärken.

Das Projekt, das von der Agentur »die Berater« in Wien gesteuert wird, läuft noch bis November 2011.

DIE/BP

 www.hatrick-project.eu

40 Jahre BIBB

450 Gäste waren im Mai nach Bonn eingeladen, um den 40. Geburtstag des Bundesinstituts für Berufsbildung gebührend zu feiern. Bundesbildungsministerin Annette Schavan würdigte auf der Festveranstaltung die erfolgreiche Arbeit des BIBB als »wegweisend«. Die berufliche Aus- und Weiterbildung weiter zu modernisieren und ihre hohe Qualität zu sichern, sei eine der künftigen Hauptaufgaben des BIBB, betonte dessen Präsident Manfred Kremer. Als weitere Zukunftsaufgaben nannte er die effizientere Gestaltung des Übergangssystems, die engere Verzahnung von Bildungsgängen und ihre bessere Durchlässigkeit – auch im Blick auf Europa – sowie den Ausbau der internationalen Beziehungen und Beratungsdienstleistungen.

Die aus Anlass des Jubiläums erstellte Dokumentation »40 Jahre BIBB: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten« bietet eine informative Zeitreise durch 40 Jahre Geschichte des Instituts und der beruflichen Bildung in Deutschland. Sie steht kostenlos zum Download bereit.

DIE/BP

 www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show?id=6245

BIBB Weiterbildungspreis

Das BIBB schreibt zum elften Mal den »Weiterbildungs-Innovations-Preis« aus, der innovative Konzepte im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung fördern soll. Neben fünf Preisen zu allen Themenfeldern der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung wird 2011 ein Sonderpreis verliehen für innovative Konzepte zum Thema »Kompetenzfeststellung in der Weiterbildung«. Jeder Preis ist mit 2.500 Euro dotiert. Einsendeschluss ist der 31. Juli. Die Preisverleihung findet auf der Bildungsmesse »didacta« im Februar 2011 in Stuttgart statt.

DIE/BP

 www.bibb.de/wip

Personalia

Lothar Harles ist neuer Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) und damit Nachfolger von Theo W. Länge, der das Amt Ende 2009 niedergelegt hatte. Harles, der seit 10 Jahren Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) ist, hatte bisher bereits kommissarisch den Vorsitz übernommen.

Prof. Dr. Bernd Käpplinger, bisher wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter des DIE, ist seit dem 1. April Juniorprofessor für Lernen im Lebenslauf/Betriebliche Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften/Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin.

PD Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, LMU München, hat zum Sommersemester 2010 die Vertretungsprofessur am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt a.M. übernommen.

Prof. Dr. Werner Thole (Universität Kassel) wurde auf der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im März zum neuen Vorsitzenden gewählt. Weitere Mitglieder des Vorstandes sind **Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller**, **Prof. Dr. Klaus Breuer**, **Prof. Dr. Ingrid Lohmann**, **Prof. Dr. Stefan Aufenanger**, **Prof. Dr. Tina Hascher** und **Prof. Dr. Sabine Reh**.

Die Mitglieder des Verbandes der Privaten Hochschulen e.V. (VPH) haben auf einer Mitgliederversammlung im März einen neuen Vorstand gewählt.

Prof. Klaus Hekking, Vorstandsvorsitzender der SRH Holding, und **Harald Melcher**, Geschäftsführer der AKAD Privathochschulen, gehören dem Vorstand weiter an. Neu im Vor-

standsteam sind: **Dr. Thoralf Held**, Geschäftsführer der International School of Management (ISM), **Prof. Dr. Peter Thuy**, Rektor der Internationalen Fachhochschule Bad Honnef /Bonn, und **Prof. Dr. Michael Zerr**, Präsident der Karlshochschule International University.

Bernhard S.T. Wolf wird am 1. August Direktor des Hessischen Volkshochschulverbandes und Geschäftsführer des hvv-Instituts. Er folgt Dr. Enno Knobel nach, dessen Stellvertreter er bisher war. Sein Nachfolger als Pädagogischer Geschäftsführer des hvv-Instituts wird **Dr. Christoph Köck** vom Bayerischen Volkshochschulverband.

Dr. Udo Witthaus, Leiter der VHS Bremen, tritt zum 1. Juli sein Amt als Dezernent für Bildung, Kultur und Bürger der Stadt Bielefeld an. Seine Nachfolge in Bremen ist noch offen.

Waldpädagogikpreis

Fokus: Erwachsenenbildung

Die Schutzgemeinschaft Deutscher Wald e.V. schreibt jedes Jahr den »Deutschen Waldpädagogikpreis« aus, mit dem vorrangig Kindern der Lebensraum Wald näher gebracht werden soll. Erstmals für 2011 lautet das Schwerpunktthema nun »Waldpädagogische Konzepte in der Erwachsenenbildung«. Aufgerufen sind Einzelpersonen, Gruppen oder Institutionen, die sich in der waldbezogenen Umweltbildung engagieren. Gesucht werden Konzepte, die Bildungsangebote für Erwachsene geschaffen und dabei auch die Aspekte der Bildung für nachhaltige Entwicklung umgesetzt haben. Bewerbungskriterien sind neben dem Thema Wald, ob die Konzepte innovativ, aktuell und langfristig angelegt und ob sie ideenreich und vorbildhaft sind. Bewerbungsschluss ist am 30. November.

DIE/BP

 www.deutscher-waldpaedagogikpreis.de

Veranstaltungstipps

Die **Summer School 2010** der DGfE findet in diesem Jahr vom **9. bis 13. August** im LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) in Ludwigsfelde bei Berlin statt. Thema der Forschungswerkstatt: Qualitative und quantitative Forschungsmethoden.

 www.dgfe.de

Die Jahrestagung 2010 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (**DGWf**) findet vom **15. bis 17. September** in Regensburg statt. Das Tagungsthema lautet »Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität«.

 www.dgfe.de

Die Kommission für Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (**KBBB**) in der DGfE plant ihre Herbsttagung zum Thema »Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?« vom **30. September bis 1. Oktober** an der TU Dortmund.

kbbb@ifs.uni-dortmund.de

Das **Grundtvig International Network of Course Organisers** (GINCO) veranstaltet seine erste Konferenz vom **27. bis 31. Oktober** in Izmir/Türkei.

 www.ginconet.eu

Einen Kongress zum Thema »**Das flexible Geschlecht. Gender, Glück und Krisenzeiten in der globalen Ökonomie**« veranstaltet die Bundeszentrale für politische Bildung vom **28. bis 30. Oktober** in Berlin.

 www.bpb.de/veranstaltungen/8CT3BB

Das **ArtSet Institut** veranstaltet am **22. November 2010** in Hannover eine »Netzwerktagung der lerner- und kundenorientierten Qualitätsentwicklung« (LQW®). Gleichzeitig wird dort der zehnte Geburtstag von LQW gefeiert, das im Oktober 2000 im Programm Lebenslanges Lernen startete.

 www.artset-lqw.de

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Achenbach, Vera von
Neue Bilder vom Alter

Essen: Klartext, 2009

Der Sammelband dokumentiert Essays, Reflexionen und aktuelle wissenschaftliche Studien. Die mit Mitteln des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW geförderte Kreativwerkstatt »Junge Bilder vom Alter« stellt Projektimpulse vor und verdeutlicht mit zahlreichen Bildern die Vielfalt des Alters.

Bradbury, Helen/Frost, Nick/Kilminster, Sue/Zukas, Miriam (Hg.)

Beyond Reflective Practice. New Approaches to Professional Lifelong Learning
 London u.a.: Routledge, 2010

Der Sammelband präsentiert neue Konzepte der Beruflichkeit und berufsübergreifende Ansätze auf der Basis einer kritisch reflektierten Berufspraxis. Autor/innen sind Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen, die im Bereich des Trainings und der Entwicklung von Berufstätigen arbeiten. Der Band richtet sich insbesondere an Menschen, die in der beruflichen Aus- und Weiterbildung beschäftigt sind.

Brodowski, Michael u.a. (Hg.)

Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis

Opladen u.a.: Budrich, 2009

»Bildung für nachhaltige Entwicklung« und »Informelles Lernen« sind zwei Konzepte, die inhaltlich vieldimensional und mit hohen Erwartungen befrachtet sind. Die Herausgeber, inspiriert durch den interdisziplinären Austausch in der Arbeitsgruppe »Informelles Lernen« der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung, versuchen, beide Konzepte zu verknüpfen.

Demmer, Marianne/Saldern, Matthias von (Hg.)

»Helden des Alltags«. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland

Münster u.a.: Waxmann, 2010

Vorgestellt werden erste Ergebnisse einer internationalen Onlinebefragung von Lehrern und Schulleitern, die die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) auf der Grundlage der OECD-Studie TALIS durch-

geführt hat. Die Probanden berichten über ihre Arbeitssituation, ihre professionellen Überzeugungen und Haltungen und die Bedingungen ihrer täglichen Arbeit.

Derichs-Kunstmann, Karin/Kaschuba, Gerit/Lange, Ralf/Schnier, Victoria (Hg.)

Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Analysen – Konsequenzen

Recklinghausen: FIAB-Verlag, 2009

Das Handbuch stellt die Ergebnisse des Modellprojekts »Gender-Qualifizierung für die Bildungsarbeit (GeQuaB)« vor, in dem Mitarbeiter/innen der Erwachsenen- und Jugendbildung zu Trainer/innen für eine gendersensible Bildungsarbeit weitergebildet wurden. Das Handbuch bietet neben Grundlagen und Prinzipien der geschlechtergerechten Bildungsarbeit auch Beispiele zur praktisch-methodischen Umsetzung.

Duckworth, Vicky

Successful teaching practice in the lifelong learning sector

Exeter: Learning Matters, 2010

Der praxisbezogene Band vermittelt Wege, erste Lehrerfahrten in der Erwachsenenbildung zu bearbeiten, effektive Unterrichtsplanung durchzuführen und gut mit Mentoren zusammenzuarbeiten. Der Fokus liegt dabei auf den praktischen Berufserfahrungen mit unterschiedlichen beruflichen Themenstellungen.

Geldermann, Brigitte u.a. (Hg.)

Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Die vom BMBF in Auftrag gegebene Studie setzt sich kritisch mit den Strukturen des deutschen Bildungssystems auseinander und beleuchtet den Umstand, dass die Anerkennung informell erworbener Fähigkeiten im deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystem kaum vorgesehen ist. Es werden Möglichkeiten und Hindernisse einer Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen aufgezeigt und Lösungsansätze und Verfahren ausgewählter europäischer Länder vorgestellt.

Felbinger, Andrea

Kohärenzorientierte Lernkultur. Ein Modell für die Erwachsenenbildung
 Wiesbaden: VS Verlag 2010

In der Dissertation wurde ein medizinsoziologisches Konzept – das Kohärenzgefühl – als Basis gewählt. Davon ausgehend wird ein Modell einer kohärenzorientierten Lernkultur vorgestellt, das auf emanzipatorische Bildung abzielt, an der biographischen Verfasstheit der Individuen ansetzt, Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Bereichen fördert und auf gesellschaftliche Herausforderungen reagiert.

Gisbertz, Helga/Kruij, Gerhard/Tolksdorf, Markus (Hg.)

Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Der Sammelband beschreibt Lehr- und Lernarrangements der Bildungspraxis aus katholischem Blickwinkel und arbeitet heraus, an welchen Stellen ethisch-moralische Fragen auftauchen können. Er dokumentiert darüber hinaus ein Schulungskonzept für Kursleitende, das ihnen Hilfestellungen anbietet, entsprechende Lernprozesse zu strukturieren und kompetent zu begleiten.

Göhlich, Michael/Weber, Susanne M./Seitter, Wolfgang/Feld, Timm

Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik
 Wiesbaden: VS Verlag, 2010

Der Band thematisiert die Beratung von Organisationen und bietet einen Überblick über die deutschsprachige Forschung. Er beschäftigt sich z.B. mit der Frage der Parteinahme in der Beratung, mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Beratungsdiensten und -unternehmen, dem Verhältnis von individueller, kollektiver und organisationaler Ebene des Beratungsprozesses zueinander oder mit Wirkung und Evaluierung von Organisationsberatung.

Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.)

Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom September 2008 an der FU Berlin.

Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 2010

In den Beiträgen der Jahrestagung werden theoretische Verbindungslinien zwischen unterschiedlichen Diskursen gezogen und aktuelle empirische Datenlagen zu den Professionellen und ihrem Handeln vorgestellt.

Kreimer, Reinhard

Faszination Altern. Gelingender Lebensabend durch Ressourcenoptimierung. Münster u.a.: Waxmann, 2010

Das Buch behandelt Themen der Gerontologie. Es gibt Ratschläge zur qualitativen Lebensgestaltung im Alter und zeigt die Bedeutung des produktiven Alterns für die Gesellschaft und die daraus entstehenden politischen Forderungen auf. Der Autor erörtert die Relevanz des Lebenslangen Lernens und stellt die ökogerontologische Umweltgestaltung/Sozialplanung als eine wichtige Ressource dar. Das Buch will zum kreativen und positiven Umgang mit der demografischen Entwicklung beitragen.

Kuhlenkamp, Detlef

Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann, 2010

Der Autor skizziert die internationale und die nationale Programmatik des Lebenslangen Lernens und hinterfragt die hinter der Forderung nach Lifelong Learning stehenden Interessen. Die tatsächlichen Verhältnisse und Probleme der deutschen Bildungsbereiche werden beschrieben und Ansätze zur Förderung des Lebenslangen Lernens sowie Entwicklungsperspektiven dargestellt.

Meier, Uto/Sill, Bernhard (Hg.)

Führung. Macht. Sinn. Ethos und Ethik für Entscheider in Wirtschaft, Gesellschaft und Kirche. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, 2010

Die Herausgeber, Professoren für Religionspädagogik und Moraltheologie, haben zahlreiche namhafte Autoren aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen versammelt, die aufzeigen, wie Führung – auch in Zeiten von Wirtschafts- und Finanzkrise – unter ethischen Maßstäben gestaltet werden sollte. Der 840 Seiten starke Band bietet bedenkenswerte Anregungen sicher auch für Führungsaufgaben in (Weiter-)Bildungseinrichtungen.

Mende, Janne/Müller, Stefan (Hg.)

Emanzipation in der politischen Bildung.

Theorien – Konzepte – Möglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2009. In dem Sammelband werden Theorien, Konzepte und Möglichkeiten unter dem Blickwinkel einer möglichen und doch verstellten Emanzipation diskutiert. Exemplarisch werden unterschiedliche Felder außerschulischer politischer Bildungsarbeit vorgestellt. Basale Fragen eines kritischen Bildungsbegriffs werden ebenso erörtert wie konkrete Fall- und Methodendarstellungen.

Neuß, Norbert

Biografisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Opladen u.a.: Budrich, 2009

Im ersten Teil, einer qualitativen Studie, werden selbstwahrgenommene Zusammenhänge von Lernen und Biographie beschrieben und hinsichtlich ihrer möglichen Auswirkungen auf die professionelle Identitätsbildung hinterfragt. Im zweiten Teil, einer quantitativen Untersuchung, wird die gegenwärtige Umsetzung von biographischen Zugängen in der Lehrerbildung dargestellt. Außerdem wird gezeigt, wie in erziehungswissenschaftlichen Seminaren mit Hilfe von autobiographischen Lerngeschichten praktisch gearbeitet werden kann.

Pätzold, Günter/Wahle, Manfred

Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 2009

Der Studientext orientiert sich inhaltlich am Basiscurriculum der DGfE für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik und befasst sich u.a. mit Themen wie der Entwicklung einer qualifizierten Lehrlingsausbildung, dem Verhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildendem oder der Ausformung des schulischen und betrieblichen Ausbildungswesens. Es behandelt die Modernisierung der gewerblichen Berufsausbildung und bietet außerdem einen chronologischen Überblick.

Pöggeler, Franz

Aufgewachsen in zwei Reichen. Kindheit und Jugend 1926 bis 1945. Frankfurt a.M.: Lang, 2009

Die Begriffe »Kreuz« und »Hakenkreuz« bilden den Rahmen der Autobiographie des renommierten Professors für Erwachsenenbildung. Kritisch erzählt er seine Erfahrungen aus Kindheit und Jugend.

Sauer-Schiffer, Ursula/Brüggemann, Tim (Hg.)

Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster u.a.: Waxmann, 2010

Der Band konzentriert sich auf die Beratung am Übergang von der Schule zur Berufsausbildung bzw. zum Studium und will zur weiteren Professionalisierung und Systematisierung dieses Beratungsfeldes beitragen. Er beschreibt aktuelle theoretische Aspekte und stellt Konzepte, Modelle und Instrumente aus der Praxis vor.

Schlüter, Andreas/Strohschneider, Peter (Hg.)

Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung im Wissenschaftssystem als Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Berlin: Berlin-Verlag, 2009

In thesenförmig zugespitzten Essays diskutieren erfahrene Wissenschaftler und Wissenschaftsmanager aktuelle internationale Formen und Leistungen von Bildung in Forschung und Lehre. Der Band will eine öffentliche Debatte anregen, indem er fragt, was »Bildung« in den verschiedensten institutionellen Zusammenhängen des Wissenschaftssystems heute noch ist, wie der Begriff gebraucht werden kann – und was solcher Gebrauch zu leisten vermag.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) (Hg.)

Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. Wiesbaden: VS Verlag, 2010

Der Aktionsrat Bildung, eine im Auftrag der vbw arbeitende Expertenkommission, analysiert in seinem Jahresgutachten die einzelnen Bildungsinstitutionen im Hinblick auf ihr Autonomiemaß. Er formuliert den Bedarf an Regulierung und Deregulierung in den einzelnen Bildungsphasen. Auf dieser Grundlage werden konkrete Handlungsempfehlungen an die Politik gestellt. Ziel ist die größtmögliche Selbstständigkeit für jede Bildungseinrichtung.

Klaus Heuer (DIE)

Veranstaltungs-Premiere im neuen Haus des DIE

Workshop: Inklusion und Weiterbildung

Der Frage »Welchen Beitrag kann die Weiterbildung zur gesellschaftlichen Inklusion leisten?« stellten sich am 4. Mai 2010 im neuen Gebäude des DIE in Bonn rund 70 Teilnehmer/innen aus Weiterbildungspraxis, Wissenschaft und Bildungspolitik. Das Programm »Inklusion/Lernen im Quartier« des DIE hatte mögliche Antworten vorbereitend untersucht und eine Publikation zum Thema als Grundlage für die Arbeit im Workshop und in drei Arbeitsgruppen vorgelegt (Kronauer, M. (Hg.) (2010): *Inklusion und Weiterbildung*. Bielefeld). Am Ende waren sich die Teilnehmenden einig, dass die leitende Frage des Workshops grundsätzlich positiv und

mit vielfältigen Anregungen beantwortet werden kann. Denn gerade wegen der Breite des Angebots und in Verteidigung dieser Breite kann die Weiterbildung einen wichtigen Beitrag zur Inklusion leisten. Auf zentrale inklusionsförderliche Dimensionen können ihre Lehr-/Lernangebote Bezug nehmen: Erwerbsarbeit, soziale Nahbeziehungen und Bürgerrechte. Während die Praxis die Aufgabe hat, sich in diesem Feld zu positionieren, von anderen Einrichtungen, die bereits Erfahrungen haben, zu lernen (z.B. von den Familienbildungsstätten, aber auch von den vermeintlichen Risikokonstellationen selbst, wie Migranten-Selbstor-

ganisationen), sich nicht zu überfordern (ggf. Kooperationen einzugehen) und sich auch auf die eigene institutionelle Öffnung hin zu prüfen (Dr. Hannelore Bastian, Geschäftsführung VHS Hamburg), bedarf es in der Wissenschaft noch empirisch gesicherter Analysen zu den Folgen (»benefits«) von Weiterbildung für das Individuum und zu den Auswirkungen für den Sozialraum insgesamt (Prof. Schrader, Universität Tübingen). Die Bildungspolitik sollte sich dagegen nicht nur auf eine inklusionsförderliche Dimension, den Arbeitsmarkt, konzentrieren, sondern auch die erforderliche neue Zusammenarbeit von sozialen und bildungsorientierten Akteuren mit politischen Rahmenbedingungen stützen.

Monika Kil/Martin Kronauer (DIE)

Kompetenzerfassung in der Weiterbildung

Praktiker/innen diskutieren über Instrumente und Methoden

Die zunehmende Output-Orientierung stellt Weiterbildungspraktiker/innen vor die Aufgabe, nicht allein die Rahmenbedingungen einer Weiterbildungsveranstaltung, die Lehr-/Lerninhalte und Lernprozesse zu beachten, sondern auch Kompetenzen als Ergebnisse von Lernprozessen stärker in den Blick zu nehmen. Um mit Weiterbildner/inne/n über die neuen Herausforderungen und deren Umsetzung zu diskutieren, veranstaltete das DIE in Anlehnung an die Publikation »Kompetenzerfassung in der Weiterbildung - Instrumente und Methoden situativ anwenden« von Strauch/Jütten/Mania (2009) im April 2010 den gleichnamigen Workshop für Weiterbildungspraktiker/innen im Wissenschaftszentrum in Bonn. In diesem Zusammenhang wurden von Prof. Dr. Dieter Gnahs (DIE) zunächst die bildungspolitischen Hintergründe der Kompetenzdebatte sowie Anforderungen an Kompetenzerfassung herausgestellt, der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) differenziert betrachtet und verschiedene Kompetenzbereiche

sowie Ziele und Anwendungskontexte von Kompetenzerfassung vorgestellt (Dr. Anne Strauch). Zwei zusätzliche Themenrunden befassten sich zum einen mit Kompetenzerfassung als neuer Aufgabe des Weiterbildungspersonals sowie mit der Bedeutung von diagnostischer Kompetenz (Stefanie Jütten) und zum anderen mit Methoden und Instrumenten der Kompetenzerfassung, die Weiterbildner/innen in ihrer täglichen Arbeit anwenden können (Ewelina Mania).

Als Praxisbeispiele wurden den insgesamt 63 Teilnehmer/inne/n drei Instrumente vorgestellt: der ProfilPASS als biographisch-systematischer Ansatz der Kompetenzerfassung, der Talent-Kompass NRW für den beruflichen Bereich und die telc Sprachenzertifikate als Nachweis der Fremdsprachenkompetenz. Darüber hinaus standen den Teilnehmer/inne/n zahlreiche Informationsmaterialien über weitere Erfassungsinstrumente zur Verfügung. In einer abschließenden Diskussions-

runde tauschten sich die Besucher/innen des Workshops über Erfahrungen mit Kompetenzerfassung und die damit verbundenen Herausforderungen aus. Sie diskutierten über die jeweilige Praxistauglichkeit der vorgestellten Instrumente vor dem Hintergrund der verschiedenen Einsatzbereiche und Teilnehmerinteressen. Kritisch wurde die Erfassung von Kompetenzen in der politischen und kulturellen Bildung gesehen. Beim Einsatz von Kompetenzpässen, so waren sich die Beteiligten einig, sind immer auch die Folgen und der Nutzen für die Teilnehmer/innen zu berücksichtigen, um bei ihnen nicht das Gefühl eines »gläsernen« und kontrollierten Menschen entstehen zu lassen. Insgesamt wurde deutlich, dass die Komplexität des Themas Kompetenzerfassung es erschwert, die drei Dimension der Kompetenzerfassung – die praktische, die theoretische und die politische – in einem Workshop zu bedienen.

Sandra Feyen (DIE)

Umgezogen!

Innerhalb von nur einer Woche war der übliche Betrieb wieder hergestellt. Für die meisten Beschäftigten reibungslos ist der Umzug des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) aus der Friedrich-Ebert-Allee in die Heinemannstraße 12-14 vonstatten gegangen. In der neuen Liegenschaft verfügt das Institut über besser geeignete Konferenzräume sowie über hervorragende architektonische Voraussetzungen für die Bibliothek. Durch den Umzug wurde zugleich mehr räumliche Nähe zum Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hergestellt. Kleiner Wermutstropfen ist, dass der Zugang für Besucher durch die Pfortenanlagen des Ministeriums erfolgt, wofür eine Anmeldung erforderlich ist. *DIE/PB*



Foto: Peter Brandt

DIE-Neuerscheinungen

Rolf Arnold/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hg.)

Wörterbuch Erwachsenenbildung

Verlag Julius Klinkhardt/UTB 2010

334 S., 29,90 €

ISBN 978-3-7815-1700-4

Das Nachschlagewerk, dessen erste Auflage als »Wörterbuch Erwachsenenpädagogik« 2001 veröffentlicht worden war, bündelt das gegenwärtige Wissen über Erwachsenenbildung und richtet sich an Studierende, Nachwuchswissenschaftler und wissenschaftlich Tätige in der Erwachsenenbildung.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.)

Trends der Weiterbildung

DIE Trendanalyse 2010

Format: DIE-Spezial

Best.-Nr. 85/0010

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010

183 S., 34,90 €

ISBN 978-3-7639-4242-8 (Print)

ISBN 978-3-7639-4243-5 (E-Book)

Ein neuer forschungsbasierter Report über die Trends in der Weiterbildung: ausgewertet wurden Daten zu den Bereichen Beteili-

gung, Teilnahmefelder, Angebot, Personal, Einrichtungen und Finanzierung. Rund 20 Trends zeigen markante Entwicklungen. Das Buch bietet Akteuren aus Praxis, Politik und Forschung eine empirische Grundlage für die Einschätzung und Steuerung von künftigen Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 2/2010

Thema: **Lernorte und Lernwege**

Herausgeber: Ekkehard Nuissl

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010

Best.-Nr. 23/3302, 100 S. 14,90 €

ISBN 978-3-7639-1982-6 (Print)

ISBN 978-3-7639-1983-3 (E-Book)

Personalia DIE

Dr. Dirk Koob, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs- und Entwicklungszentrum, hat das DIE Ende Februar verlassen und ist nun Professor für das Lehrgebiet Soziologie an der Fachhochschule Münster.

Neu und online

Heino Apel/Ludwig Karg/Mirjam Willige/Wilma Viol

Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008

Der Bericht wertet die Ergebnisse einer Online-Umfrage zur Struktur des bundesweiten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebots für das Jahr 2008 aus. Er beinhaltet u.a. trägerübergreifende Daten zu Angebotsumfang und -entwicklung in dem Bildungssektor.

 www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf

Sabina Hussain

Konzeptionen von Literalität im Kontext von Migration/Conceptions of Literacy in the Context of Migration. Good Practices aus Deutschland

Der Fokus dieses Berichtes liegt auf Literalität und Migration im deutschen Kontext. Die Darstellung der Arbeit des Lern- und Beratungszentrums für internationale Frauen und Familien, H1NBUN, im Berliner Bezirk Spandau dient hierbei als Good-Practice-Beispiel.

 www.die-bonn.de/doks/hussain1001.pdf



STICHWORT: »KULTURELLE HERAUS- FORDERUNGEN«

Erhard Schlutz



Dr. Erhard Schlutz ist emeritierter Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen

Kontakt: schlutz2@uni-bremen.de

Dass Bildung und Kultur in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen, galt besonders für das **Bildungsbürgertum** seit dem Beginn des neunzehnten Jahrhunderts. Kultur war für diese neue Schicht vor allem ein Ensemble von Werten und Werken, zumal aus Kunst und Wissenschaft, Bildung die subjektive Aneignung dieses Erbes und der pflegliche Umgang damit. »**Hochkultur**« als Medium von Bildung verleiht diesem wenig besitzenden Bildungsbürgertum etwas vom adeligen Glanz, das seinerseits diese Kultur als seinen eigentlichen Besitz, aber auch als Vermittlungsaufgabe betrachtet.

Mit dem wachsenden Anspruch aller auf Bildung und Kultur werden die Begriffe selbst weiter gefasst und inflationärer benutzt. »**Kultur**« bezeichnet die **Lebensformen** und **Gestaltungsweisen** schlechthin und wird allen Gruppen und Schichten zugesprochen (z.B. als Arbeiterkultur, Alltagskultur, Esskultur, Unternehmenskultur). »**Bildung**« bezeichnet den Bereich und den Prozess der **Aneignung** von Erfahrung und Wissen, wozu u.a. auch kulturelles Wissen gehört. Dennoch bewahren die Begriffe immer noch einen Rest hochkulturellen Glanzes, der zumal in der Lebensstil- und Event-Werbung genutzt wird.

Das institutionelle **Verhältnis zwischen Weiterbildung und Kultur** scheint heute geklärt: Aus Sicht der Weiterbildung ist **Kultur ein Angebotsfeld** unter anderen, wie etwa Beruf, Politik und Gesundheit auch. Weiterbildung hat die Aufgabe, den Bildungsinteressierten Kompetenzen für diese Zielbereiche zu vermitteln, z.B. für die Teilhabe an Kultur. Wie ist diese Aufgabe aber genauer zu umreißen und zu legitimieren, wenn man von einem weiten Kulturbegriff ausgeht und die Pluralität gleichwertiger Lebensstile gelten lassen will? In der Angebotspraxis verhalten sich die meisten Weiterbildungsorganisationen pragmatisch: Das »Kulturangebot« konzentriert sich auf »kulturelle Bildung«, d.h. auf **Ästhetisches**

im weitesten Sinne und unterstützt besonders die Steigerung von Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit, z.B. durch Einüben künstlerischer Techniken. Andere Gegenstände, die zweifelsohne auch als kulturelle Phänomene gelten können, wie Gesundheit, Erziehung oder Fremdsprachen, werden nicht als Kulturangebot geführt. Diese Beschränkung auf »**kulturelle Kompetenzen**« im engeren Sinne ermöglicht allerdings die Vermittlung von Fähigkeiten, die in vielfältigen kulturellen Praxen benötigt werden, ohne dass man sich auf eine normative »Leitkultur« festlegt. Zugleich eröffnet sie zahlreiche Schnittstellen und Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen kulturellen Institutionen und Initiativen.

Die Weiterbildung insgesamt reagiert mit ihren Programmen aber sehr wohl auf kulturelle Phänomene und Veränderungen, die weit über die bisher skizzierte kulturelle Bildung hinausgehen, und reflektiert diese. Zudem stellt Weiterbildung selbst – vom Gruppentreff bis zum E-Learning – eine eigene kulturelle Praxis dar und ist damit zum unverwechselbaren **Bestandteil heutiger Kultur** geworden. Instrument für kulturelle Kompetenz, Resonanzboden für die umgebende Kultur und eigene kulturelle Praxis: dies alles kennzeichnet das Verhältnis von Weiterbildung zur Kultur und kann Weiterbildung für unterschiedliche Adressatengruppen kulturell attraktiv machen.

Welche Tendenzen in der heutigen Kultur stellen besondere **Herausforderungen an die Weiterbildung** dar, auch wenn diese ihre Adressaten weder erziehen will noch kann, sondern nur vorhandene Interessen und Selbstbildungsansätze unterstützen wird?

Die Vervielfältigung der angebotenen kulturellen Produkte und Produktionen und **die durchgehende Ästhetisierung weiter Lebensbereiche**: Weiterbildung hätte die Aufgabe, zur gezielteren Auseinandersetzung beizutragen, eigene Maßstäbe, Wahlmöglichkeiten und Erlebnisweisen und damit kulturelle Identität zu fördern.

Die zunehmende Realitätswahrnehmung mit Hilfe digitaler Medien: Als technische Neuheiten werden diese Medien in der Weiterbildung hinreichend beachtet, aber kaum als Elemente eines umfassenden kulturellen Wandels. Wie verändert sich die Wahrnehmung und deren Verlässlichkeit? Welche kulturellen und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten werden eröffnet? Schwindet uns die leibliche »Wirklichkeit« oder lernen wir einen kreativeren Umgang mit vielen Realitäten?

Die Notwendigkeit kultureller Koexistenz und interkultureller Verständigung: In einer Gesellschaft, die zunehmend aus Menschen mit Migrationshintergrund besteht, darf sich die weitere interkulturelle Öffnung der Weiterbildung nicht auf (die wichtigen) Sprachkurse beschränken, sondern muss deren Adressaten als Bildungsreserve umfassender fördern und zugleich zur gemeinsamen Begegnung und interkulturellen Bildung von »Mehrheiten« und »Minderheiten« einladen.

Literatur zum Thema

Deutscher Bundestag (2007): **Schlussbericht der Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland«**, Drucksache 16/7000. URL: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> (Stand: 27.04.2010)

Deutscher Kulturrat (Hg.) (2005): **Kulturelle Bildung in der Bildungsreform**. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin

Fricke, A./Dow, S. (Hg.) (2009): **Cultural Participation and Creativity in Later Life**. A European Manual. München

Fuchs, M. (Hg.) (2008): **Kultur – Teilhabe – Bildung**. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren. München

Gieseke, W. u.a. (2005): **Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland**. Münster

dies. (2009): **Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens**. Bielefeld

Herre, P. (2007): »**Kultur in Deutschland**« – **Anmerkungen zum Abschlussbericht der Enquete-Kommission**. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 4, S. 31–32

Hippe, W./Sievers, N. (2009): **Rückgang der kulturellen Teilhabe international**. USA und Frankreich im Fokus. In: Kulturpolitische Mitteilungen, H. IV, S. 64–67

Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hg.) (2010): **kultur.macht.geschichte**. Dokumentation des Fünften Kulturpolitischen Bundeskongresses. Bonn/ Essen

Klein, A. (2007): **Schützen und fördern**. Kulturpolitik und Kulturmanagement. In: Weiterbildung, H. 1, S. 8–11

Klein, R./Dungs, S. (2010): **Standardisierung der Bildung**. Zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden

Mädler, J. (Hg.) (2008): **TeilHabeNichtse**. München

Mandel, B. (Hg.) (2008): **Audience Development, Kulturmanagement, Kulturelle Bildung**. München

Meissner, Kurt (1976): **Erwachsenenbildung als kulturelle Aufgabe**. Braunschweig

Schlutz, E. (2009): **Weiterbildung und Kultur**. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 621–634

Stang, R. u.a. (2003): **Kulturelle Bildung**. Bielefeld

Timmerberg, V./Schorn, B. (Hg.) (2009): **Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung**. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München

Mit Oliver Scheytt unterwegs im Dreieck von Bildung, Kultur und Region

RUHR.2010: EIN PÄDAGOGISCHES PROJEKT

DIE: *Kulturelle Teilhabe – geht das hier im Revier besonders gut mit Bockwurst und Pils?*

Scheytt: Im Ruhrgebiet hat Hilmar Hoffmann als Oberhausener Kulturdezernent und Leiter der Kurzfilmtage den Grundgedanken »Kultur für alle« erfunden. Dieser Gedanke hat uns Kulturdezernenten im Revier sehr lange beschäftigt, und »Kultur für alle« durchzieht auch das Programm von RUHR.2010. Wir wollen eine Kulturhauptstadt von allen und für alle sein. Wir haben deshalb vier künstlerische Direktoren und zwei Geschäftsführer, die im Team mit ihren jeweiligen Kompetenzen und Fähigkeiten das gesamte Programm entwickelt haben. Dass wir nicht einen Intendanten haben, sondern mehrere künstlerische Persönlichkeiten, ist voll aufgegangen; nach den ersten Monaten können wir das schon sagen, weil wir die gesamte Bandbreite von Architektur bis Musik, von Theater bis zur Kreativwirtschaft, von der Internet- bis zur Geschichtskultur abdecken. Dabei haben wir den Leitgedanken von Karl-Heinz Osthaus aufgegriffen. Der Begründer des Museums Folkwang hat unser Leitmotiv geprägt: »Wandel durch Kultur, Kultur durch Wandel«. Er hat am Anfang des letzten Jahrhunderts in Hagen ein Museum für moderne Kunst gegründet, und er war angetreten, als reicher Industriellensohn mit Kunst und Kultur ein Gegengewicht zur Arbeitswelt zu setzen bzw. zu sagen, da, wo die Arbeit die Natur und die Menschen ausbeutet, müssen wir auch nach dem schöneren, besseren Leben fragen, und zwar auch im Alltag. Ihn bewegten Fragen nach Gestaltung, nach Architektur, nach Design und Kunstgewerbe.



*Wir treffen **Oliver Scheytt** in der Kohlenwäsche der Zeche Zollverein: Weltkulturerbe, Kristallisationspunkt der kulturellen Codes des Ruhrgebiets. Es riecht durchdringend nach Bockwurst. Ist das Nutzerorientierung, weil die Museumsbesucher im Pott eben doch anderen Milieus entstammen als andernorts? Oder ist das Teil jener alle Sinne ansprechenden Kommunikationsstrategie, mit der das Ruhrgebiet sich derzeit im Rahmen der Kulturhauptstadt RUHR.2010 selbst erfindet? Oliver Scheytt, einer der beiden Geschäftsführer der Kulturhauptstadt, Professor an der Musikhochschule Hamburg und ehemaliger Essener Kulturdezernent, wird uns das vielleicht sagen können.*

DIE: *Sind das auch die kulturellen Herausforderungen der Gegenwart?*

Scheytt: Nein, die wären vielleicht besser mit den großen Themen der gesellschaftlichen Entwicklung zu beschreiben: Globalisierung, Medialisierung, Pluralisierung, Ökonomisierung, Individualisierung, um fünf große Stichworte zu nennen. Und wenn wir dies als Folie nehmen, dann geht es letztlich um den kompetenten Kulturbürger. Ich sage bewusst nicht Bildungsbürger, sondern Kulturbürger. Wir haben deshalb in der

Kulturhauptstadt einen weiten Kulturbegriff genommen und fragen: Wie leben und arbeiten die Menschen hier in dieser Metropole, dieser werdenden Metropole? Und das Wie betont die Lebensweise. Also: Wie geht man miteinander um, wie geht man mit der Umwelt um, wie bewegt man sich hier, wie nimmt man die Kultur wahr? Und damit setzen wir ein Gegengewicht zu diesen fünf großen Stichworten, indem wir sagen: Der unmittelbare Lebensbezug der Menschen ist das, wo sie sich am besten orientieren können.

DIE: *RUHR.2010 als orientierende, Sinn stiftende Instanz für die Region?*

Scheytt: Ja, uns geht es eigentlich um die Orientierung des Einzelnen in der Gesamtheit. Was verbindet uns und was ist verbindlich? Welche Werte verbinden uns in Europa? Wir sehen, der Euro ist nicht der einzige Wert, der uns verbindet, und der ist auch nicht so sicher im Moment. Deswegen ist der Wunsch nach einer Werteorientierung ja vorhanden bei jedem Einzelnen, und da macht man sich natürlich auch mit anderen auf den Weg, in verschiedenen

Gemeinschaften, ob das religiöse Gemeinschaften sind oder die Communities der Vereine. Hier im Ruhrgebiet orientiert man sich natürlich auch an den Farben der Fußballklubs. Wir machen uns als Ballungsraum auf, eine neue Orientierung zu finden, ohne dass wir unsere Identität, unseren Mythos, von dem wir herkommen, abstreifen, sondern ihn neu definieren und uns neu erfinden als unkonventionelle Metropole.

DIE: Das klingt nach der Kulturhauptstadt als einem ziemlich lernhaltigen Selbstfindungsprojekt. Auf welche Potenziale in der Bevölkerung können Sie bei diesem gigantischen Lernprojekt setzen?

Scheytt: Wir haben hier 170 Nationen, 90 Sprachen werden hier gesprochen, wir verfügen über eine fantastische Hip-Hop-Szene, und wir haben junge Kreative, z.B. in der Games-Industrie, die hier sehr stark ist. Computerspiele werden hier nicht nur erfunden, sondern einmal im Jahr auch prämiert. In der Lichtburg in Essen wird jedes Jahr der deutsche Entwicklerpreis verlie-

wollen mehr von unserer Geschichte wissen und wollen diese ihren Gästen zeigen.

DIE: Welche Sprache sprechen die bisherigen Teilnehmerzahlen an den RUHR.2010-Projekten?

Scheytt: Wir sind erfreut, dass in den ersten vier Monaten zweieinhalb Millionen Menschen als zusätzliche Besucher hier in der Metropole Ruhr begrüßt werden konnten. Grundsätzlich wissen wir aus der Nutzerforschung der vergangenen Jahre, dass hier etwa 50 Prozent der Menschen einmal im Jahr in eine Kulturveranstaltung gehen, also

Scheytt: Das ist mit 50 Millionen Euro das größte Projekt kultureller Bildung in der Geschichte der Bundesrepublik. Es ist anlässlich der Kulturhauptstadt ins Leben gerufen worden, aber bereits zuvor gestartet. Die vierte Klasse wird jetzt nächsten Sommer bestückt, dann sind alle Grundschulklassen von eins bis vier in der Lage, Instrumentalunterricht anzubieten. Und unser künstlerischer Direktor Steven Sloane setzte bei seinem Projekt »!Sing – Day of Song« auf das Instrument, das ein jeder mit sich trägt: die menschliche Stimme. 760 Chöre gaben dabei 600 Konzerte im ganzen Ruhrgebiet; es wurde gesungen und zugehört, auch abends, als 65.000 in der Arena auf Schalke waren.

DIE: Die Sänger aus den Fußballklubs kamen auch?

Scheytt: Die kamen auch, ja. Auf einer Schiffsflotte hatte sich der BVB-Stadionsprecher mit BVB-Fangesängen auf den Weg gemacht – die Chorakademie Dortmund mit den Knaben. 24 BVB-Fans haben als Knabenchor die

»Fangesänge, so schön, wie man sie noch nie gehört hat«

Fangesänge des Fußballs so schön angestimmt, wie man sie noch nie gehört hat. Wir haben also eine ganze Reihe von Projekten, die grundständig sind, aber auch konzentriert auf bestimmte Felder, sowie Projekte, die kulturelle Teilhabe anregen – als Nutzer und auch als selbsttätiger Akteur. Beide Seiten sind mir wichtig. Entscheidend ist bei alledem das Voneinander-Lernen – beim gemeinsamen Singen, Theaterspielen, bei der Begegnung mit europäischen Gästen. Dieses Lernen am Objekt, im Projekt, mit anderen Menschen zusammen, das ist, so glaube ich, das nachhaltigste Lernen, das es gibt. Jedenfalls nachhaltiger als nur Wissensvermittlung.

DIE: Das klingt so, als hätten alle Unrecht, die bisher gesagt haben, RUHR.2010 sei ein Marketingprojekt



Foto: Peter Brandt

hen. Und eines ist für uns besonders interessant, gerade auch im Vergleich zur Rhein-Schiene: Das historische Interesse ist hier stark ausgeprägt. Die historischen Ausstellungen haben deswegen starken Zulauf, etwa das Ruhrmuseum in Zollverein, die Heldenausstellung. Das Motiv dafür dürfte sein, sich noch einmal richtig selbst zu vergewissern: Wo kommen wir eigentlich her? Dieses Motiv durchzieht alle Schichten und Generationen, und auch die mit multikulturellem Hintergrund

sagen wir, ein Museum oder ein Konzert besuchen, und 50 Prozent eben nicht. Da kann man sagen, das Glas ist halb voll oder halb leer. Ich möchte, dass es voller wird. Aus diesem Grund haben wir eine Fülle von Aktionen in der Kulturhauptstadt geplant, wo wir auch diejenigen, die noch nicht unbedingt Kulturnutzer sind, motivieren wollen.

DIE: Zum Beispiel mit »Jedem Kind ein Instrument«?

für die Region. Haben Sie für diese gewaltige Vermittlungsaufgabe viele Pädagogen engagiert?

Scheytt: Eigentlich nein. Eine Ausnahme ist vielleicht Volker Bandelow, der Erfinder des Projekts »Schachtzeichen«. Er ließ neun Tage lang gelbe Ballone über den ehemaligen Zechenstandorten steigen, das war ein riesiges Lernprojekt. Jeder hat erfahren, was da früher war – wir haben ja nur noch vier Zechen, aber die meisten Menschen

DIE: Wann lernt man denn besonders gut?

Scheytt: ... indem man eine Geschichte erzählt! Ich habe immer gesagt, die Kulturhauptstadt Europas ist eine einzigartige Möglichkeit, eine Geschichte zu erzählen. Und ich glaube, man lernt am meisten, wenn man auch über sich selber lacht. Und unsere Kabarettisten, von Atze Schröder bis Piet Klocke, Frank Goosen und Fritz Eckenga haben uns gelehrt, dass wir über unsere

eigenen Schwächen auch lachen können. Früher haben sich die Oberbürgermeister aufgeregt, wenn im Fernsehen gesagt wurde: »Die Hemdenkragen sind schwarz«. Aber heute können wir darüber lachen, wenn die Menschen glauben, dass wir jeden Morgen tausend Meter in die Tiefe fahren, an der Kohle schlecken und anschließend erst frühstücken.

DIE: Und bei Ihrer Erzählung setzen Sie auf die kulturellen Codes des Reviers. Was sind die Zeichen des Ruhrgebiets?

Scheytt: Da haben wir die Industriekultur als das, was uns auszeichnet. Ein Rathaus wie das Essener kann überall stehen, nicht aber der Zollverein, der

Gasometer, die Jahrhunderthalle oder das Dortmunder U – die sind mit dem Ort verwachsen. Hierzu wollen wir Bilderketten auslösen. Wie bei Ihnen von den

»Schrebergarten, Kirche, Fußballklub«

Hackeschen Höfen, von Montmartre, St. Pauli oder der Domplatte die Bilderketten ausgehen, so wollen wir unsere Sehenswürdigkeiten als Orte auf der kognitiven Landkarte etablieren, als Lernfeld zur räumlichen Orientierung.

Bisher waren das immer Schrebergarten, Stadtteil, Kirche, Fußballklub. Das soll man nicht abstreifen, aber Neues soll hinzukommen.

DIE: Um was geht es heute konkret?

Scheytt: Es geht um Fragen wie: Wie geht es eigentlich weiter? Wie wird dieser drittgrößte Ballungsraum in der Europäischen Union im Jahr 2020 aussehen? Was müssen wir haben und wissen und können, um zukunftsfähig zu sein? Wir müssen unsere Geschichte ja in die Zukunft denken. Das werden wir im zweiten Halbjahr tun, dann stehen Fragen der Migration, der Internationalität, der Wissensgesellschaft an. Was muss dieser Ballungsraum können, als Ganzes, mit 53 Städten, um im Strukturwandel zukunftsfähig zu sein? Nicht nur Bergwerke abwickeln und Industrie abbauen, sondern auch Neues aufbauen: neues Wissen, neue Fähigkeiten, die uns als eine Region des postkarbonen Zeitalters weiterbringen.

DIE: Was trägt die Kulturhauptstadt dazu bei, dass die Menschen für diese Zukunftsfragen besser gewappnet sind?

Scheytt: Für die humane Zukunft, um die es uns ja geht, brauchen wir einen gesellschaftlichen Konsens, gerade in dieser Zeit, wo uns Finanzkrisen und politische Unwägbarkeiten durchschütteln. In diesem Wort Konsens steckt das Wort »sensus«, das heißt Sinn. Sinn heißt Orientierung, aber auch Sinnlichkeit. Ich bin der festen Überzeugung, dass wir Orientierung nicht nur durch Wissenschaft, durch Forschung erreichen, sondern wir brauchen zur Orientierung auch die andere Gehirnhälfte, die uns mit dem Stichwort Sinnlichkeit in den Kopf kommt. Und hierzu vermitteln die Projekte von RUHR.2010 die entscheidenden kulturellen Kompetenzen.

DIE: Ich wünsche Ihnen gutes Gelingen. Und vielen Dank für das Gespräch!

Mit Prof. Dr. Oliver Scheytt sprach DIE-Redaktionsleiter Dr. Peter Brandt.



Fotos S. 24 und 26: Beate Beyer-Paulick

draußen glauben, dass wir noch immer ein Land der Zechen seien. Jetzt ist da, wo früher Zechen waren, neues Leben entstanden. Es ist also historisches Lernen. Ich habe Bandelow kennen gelernt, als er gerade sein Lehramts-Studium der Geschichte und Geografie beendet hatte und einer der vielen arbeitslosen Lehrer war. Vielleicht ist das seine späte Rache, dass er noch mal gezeigt hat, wie richtiges Lernen geht. Er hat Geschichte und Geografie des Ruhrgebietes in einer Weise vermittelt, wie das kaum ein Lehrer vorher geschafft hat.

Gesellschaftliche Herausforderungen der Kulturpolitik

KULTURELLE TEILHABE HEUTE UND MORGEN

Norbert Sievers

Die kulturelle Teilhabe ist wieder ein großes Thema der Kulturpolitik geworden. Alte Programmformeln der Neuen Kulturpolitik aus den 1970er Jahren – »Kultur für alle und von allen« – werden wieder entdeckt, neu aufpoliert und nunmehr parteienübergreifend als Leitmotiv ausgegeben. Programme der kulturellen Bildung werden aufgelegt, um neues Interesse für Kultur zu generieren und damit die Basis für kulturelle Teilhabe zu schaffen. Wie erklärt sich dieser Aktivismus? Welche Sorgen und welche Absichten liegen ihm zugrunde? Befinden wir uns seit Hilmar Hoffmanns Diktum »Kultur hat Konjunktur« (1979) hinsichtlich der Bedeutung des Kulturellen nicht in einer dynamisch sich bewegenden Aufwärtsspirale, die geradewegs in die Kulturgesellschaft führt, so dass sich niemand um das Publikum und die Nutzer der öffentlich finanzierten Kultureinrichtungen Sorgen machen muss? Offensichtlich gibt es derzeit gravierende Bedenken gegenüber dem Realitätsgehalt dieser These. Schon im Jahr 2005 hatte die Kulturpolitische Gesellschaft einen Perspektiv- und Strategiewechsel von der angebots- zur nachfrageorientierten Kulturpolitik gefordert, weil sie befürchtete, dass es Einbrüche bei der kulturellen Teilhabe geben könne. Ergebnisse der empirischen Kulturforschung geben ihr Recht, wie der vorliegende Beitrag zeigt.

Auch wenn die Forschungslage mit Blick auf die kulturelle Beteiligung eher bescheiden ist, so kann doch trotz der imposanten kulturstatistischen Nutzungsdaten und Erfolgsmeldungen für Ausstellungs- und Museumsbesuche (vgl. Voss 2007) festgestellt werden, dass die Vorstellung eines ständig wachsenden Kulturinteresses in der Gesamtbevölkerung in Deutschland – jedenfalls mit Blick auf die Zeitverwendung für kulturelle Aktivitäten im engeren Sinne – empirisch nicht belegt werden kann. So haben etwa die Zeitbudgeterhebungen des Statistischen Bundesamtes in den Jahren 1991/92 und 2001/02 anhand von Tagebuchaufzeichnungen von 12.600 Personen

aus 5.400 Haushalten ergeben, dass es in dieser Zeit kein signifikantes Wachstum der kulturellen Teilhabe¹ gegeben hat (vgl. Ehling 2005, S. 95). Im internationalen Vergleich ist offenbar sogar ein geringerer Zeitaufwand für kulturelle Aktivitäten im engeren Sinne zu beobachten.² Eine entsprechende Entwicklung prognostiziert Ehling (ebd., S. 95) auch für Deutschland. Dieser Befund ist umso bemerkenswerter, als sich die Voraussetzungen für kulturelle Partizipation – mehr Kaufkraft, mehr Freizeit, höhere formale Schulabschlüsse und ein überproportional gewachsenes Angebot – in den letzten Jahrzehnten erheblich verbessert haben. Die Verbesserung

der Rahmenbedingungen hat also offenbar nicht oder nicht mehr zu einer allgemein wachsenden kulturellen Beteiligung geführt – jedenfalls nicht in dem genannten Zeitraum und in der Größenordnung, die der erreichten Fülle und Vielfalt des mit öffentlichen und privaten Mitteln vorgehaltenen Kulturangebotes entsprechen würde.

Stagnation der kulturellen Teilhabe

Für die Kulturpolitik ist dieser Sachverhalt, sollte er sich empirisch erhärten lassen, mehr als irritierend, weil sie in ihrem angebotsorientierten Selbstverständnis stets von einem ständig wachsenden Kulturinteresse und einer Vergrößerung des Kreises der Kulturkenner im Brecht'schen Sinne ausgegangen ist. Sie muss jedoch zur Kenntnis nehmen, dass das kulturelle Interesse kein unbegrenzt verfügbares Gut ist, sondern eine knappe Ressource, um die sich viele Anbieter bemühen.

Die Ausweitung des öffentlichen Kulturangebotes im Zuge der Neuen Kulturpolitik der letzten drei Jahrzehnte, die Konkurrenz der privaten Akteure im Freizeit- und Kulturbereich und vor allem die Aufmerksamkeit, die die Medien an sich binden, haben eine neue Situation geschaffen:

Die Wahlmöglichkeiten der potenziellen Kulturnutzer sind enorm gestiegen. Die Folge ist, dass das Interesse an Kultur nicht nur vermehrt, sondern durch den zunehmenden Wettbewerb auch geteilt und auf die verschiedensten privaten und öffentlichen Offerten der Freizeitgestaltung neu verteilt wird. Dem quantitativen Wachstum und der Vielfalt der Kulturangebote steht dabei heute eine intensivierte und differenzierte Nachfrage gegenüber, aber nicht unbedingt eine angemessene Vermehrung der Teilnehmer und Nutzer insgesamt. Es gibt zwar mehr Besuche (vor allem der großen Kultureinrichtungen und populären Kulturevents), aber nicht unbedingt mehr Besucher,³ was die Kulturstatistik in der Regel verschweigt bzw. nicht

offenlegt. So ist eine Vielzahl von Kultureinrichtungen gut besucht, während in anderen gähnende Leere herrscht. Allein aufgrund dieser Tatsache liegt es im wohlverstandenen Eigeninteresse der Kulturpolitik, die Frage zu stellen, wie weitere Nachfrage generiert werden kann. Der dafür notwendige Perspektivenwechsel empfiehlt sich aus einem weiteren Grund: der nach wie vor vorhandenen sozialen Selektivität der kulturellen Beteiligung, der mit dem Slogan »Kultur für alle« bereits in den 1970er Jahren der Kampf angesagt worden war, ohne allerdings eine durchschlagende Wirkung zu entfalten.

»Das Kulturpublikum ist ein Abiturpublikum«

Noch immer bleibt die Hälfte der Menschen außen vor, und nur fünf bis zehn Prozent der Bevölkerung bilden den verlässlichen Kern der Vielnutzer.⁴ Dabei gibt es nach wie vor einen klaren Zusammenhang zwischen Bildung, Sozialstatus und kultureller Beteiligung. Die »kulturelle Spaltung« (Opaschowski 2005, S. 260) zwischen Nutzern und Nicht-Nutzern kultureller Einrichtungen nimmt sogar zu und nicht etwa ab. Vor allem die Bildung ist ein durchschlagender Indikator. Das Kulturpublikum ist ein Abiturpublikum.⁵ Unter den Nichtbesuchern sind Hauptschulabsolventen mit 48 Prozent viermal so häufig vertreten (vgl. ebd.). Besonders bei den jungen Menschen finden sich nur noch Gymnasiasten unter den Besuchern von Theatern, Konzerten und Museen, also den Einrichtungen der Hochkultur. Bildung ist jedoch nicht die einzige Voraussetzung für kulturelle Beteiligung an hochkulturellen Veranstaltungen und am öffentlich finanzierten Kulturangebot. Die familiäre Sozialisation und das Herkunftsmilieu spielen eine entscheidende Rolle.⁶ Wer in frühen Jahren nicht mit Kunst und Kultur in Kontakt kommt und wem dies nicht vorgelebt wird, kann das später nur schwer kompensieren. Dabei zeigen die Daten, dass diese Milieus sozialstruk-

turell vor allem im unteren Bereich der Einkommensskala angesiedelt sind. Mit anderen Worten: Der Zusammenhang von sozialer Exklusion und kultureller Ausschließung verfestigt sich, und dies – relativ gesehen – paradoxer Weise umso mehr, je mehr Angebote geschaffen werden, weil die Erfahrung zeigt, dass Vielnutzer eher bereit sind, neue Angebote wahrzunehmen als Nichtnutzer überhaupt den Zugang zur Kultur finden.

Die legitimatorischen Belastungen und die Risiken, die in diesen Feststellungen für die Kulturpolitik begründet liegen, sind größer, als die Akteure in diesem Politikfeld sich dies gemeinhin eingestehen. Denn die öffentlich geförderte Kunst und Kultur, sei es in den Theatern, Konzerthäusern, Museen oder Bibliotheken, braucht Zuschauer und Nutzer, um ihre gesellschaftliche Funktion wirksam erfüllen zu können. Aus ihrem Auftrag, kulturelle Werke und Inhalte möglichst vielen Menschen zu vermitteln, bezieht sie einen Teil ihrer Legitimation.

Hinzu kommt, dass die Einnahmen aus dem Verkauf von Eintrittskarten als Eigenanteil an der Finanzierung der Kultureinrichtungen und -programme für ihre wirtschaftliche Stabilität angesichts der gegenwärtigen Finanz- und Wirtschaftskrise immer wichtiger werden. Schon deshalb gewinnt das Thema »Teilhabe« an Bedeutung für die Kulturpolitik, und dies umso mehr, als die skizzierten Tendenzen nicht das Ende einer Entwicklung beschreiben, sondern voraussichtlich erst den Anfang. Naheliegend ist diese Vermutung schon deshalb, weil das Interesse an Kunst und Kultur in der Altersklasse bis 30 Jahre in den letzten zehn Jahren um rund ein Drittel geschrumpft ist. Rückläufig ist dabei vor allem das Interesse an klassischer Musik, das von 26 auf 15 Prozent innerhalb einer Dekade zurückgegangen ist (vgl. Köcher 2008). Mit anderen Worten: Es besteht die Gefahr, dass der Kulturpolitik der Publikumsnachwuchs wegbricht, und zwar gerade im Bereich der Klassikangebote, was viele Kommunen indes nicht davon

abhält, weiterhin Konzerthäuser zu bauen, die dieses Segment bedienen. Die Tatsache, dass das kulturelle Interesse der Bevölkerung offenbar nicht mit dem Angebot gewachsen ist, und der Fakt der sozialen Selektivität vor allem der Hochkulturangebote stellen keine ganz bequeme Ausgangslage für die Kulturpolitik dar, die ihre Ausgaben für die Kultureinrichtungen und -programme angesichts leerer Kassen immer mehr zu rechtfertigen hat. Hinzu kommt, dass sich die Situation in ihrem Kerngeschäft weiter zuspitzen wird. Verantwortlich dafür ist ein Strukturwandel in der Gesellschaft, der dazu führen könnte, dass der Kulturpolitik mehr und mehr die sozialstrukturelle Basis schwindet, wenn sie nach wie vor auf das Bildungsbürgertum als zentrale Referenzgruppe setzt.

»Fracksausen in der Kulturpolitik«

Gemeint ist damit der demografische und sozio-ökonomische Strukturwandel: Wir werden weniger, älter und bunter – und viele Menschen werden vor allem ärmer. Vier Anmerkungen dazu: 1. Die »Konzerte im Silbersee« sind schon sprichwörtlich und begründen langsam auch ein Fracksausen in den Chefetagen der Kulturpolitik. Die Klaskanbieter und hier insbesondere die Konzerthäuser und Opern sind von der Überalterung oder Unterjüngung des Publikums besonders betroffen. In nicht wenigen Einrichtungen sind über 70 Prozent des Publikums über 50 Jahre alt. In den Konzerthäusern liegt der Altersdurchschnitt bei 57 Jahren. Bei den Opernbesuchern (wenigstens ein Opernbesuch pro Jahr) hat sich der Anteil der unter 40-Jährigen seit Mitte der 1960er Jahre bis zum Jahr 2005 von 58 auf 26 Prozent halbiert, so weist es das 8. Kulturbarometer des Zentrums für Kulturforschung aus (vgl. Keuchel 2005). Aber nicht nur hier schillert es silbergrau. Fast überall im Kulturbereich prägen ältere und alte Menschen heute schon das Bild des Kulturpublikums, es sei denn, das Pro-

gramm richtet sich explizit an jüngere Leute.

2. Auch die Schrumpfung der Bevölkerung ist ein Thema der Kulturpolitik geworden, und dies aus guten Gründen. Wer glaubt, der prognostizierte Bevölkerungsrückgang hätte keinen Einfluss auf die kulturelle Beteiligung und die Auslastung der Kulturinstitute, ist nicht von dieser Welt. Der Rückgang wird auch zu einer Schrumpfung des Kulturpublikums führen, wenn auch regional und sektoral in verschiedener Weise. Die Schüler/

innen der circa 2.000 Schulen, die in den ostdeutschen Bundesländern seit der Wende allein bis zum Jahr 2005 auf Grund geringerer Schülerzahlen geschlossen worden sind, fehlen anteilig natürlich auch in den Museen, den Musikschulen und später auch in den Theatern und Konzerthäusern. Und wer zur Kenntnis nimmt, dass dort ab 2015 nur noch eine »halbierte« Generation ins potenzielle Elteralter kommt (vgl. Klingholz 2006, S. 41), muss kein Mathematiker sein, um sich vorstellen zu können, was dies für die Kulturinstitutionen mittel- und langfristig bedeutet.

3. Hinzuweisen ist auch auf die zunehmende ethnisch-kulturelle Durchmischung bzw. den steigenden Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund. Schon heute haben wir in etlichen Großstädten Anteile von 25 Prozent und mehr. In den Kindergärten und Schulen ist dieser Prozentsatz bereits flächendeckend erreicht – Tendenz steigend. Schon in einigen Jahren werden 50 Prozent der unter 25-Jährigen in den Ballungsräumen einen Migrationshinter-



Mariciana Wolf: Orte des Schwebens

grund haben. Migranten sind in öffentlich finanzierten Kultureinrichtungen in Deutschland, von Ausnahmen abgesehen, jedoch so gut wie nicht präsent. Das ist sicherlich zu einem Gutteil der sozialen Lage, dem Mangel an Sprachkenntnissen, allgemeiner Bildung und Interesse dieser Bevölkerungsgruppe geschuldet. Aber es liegt auch daran, dass die deutsche Kulturpolitik an einem überkommenen Begriff kultureller Öffentlichkeit festhält und nach wie vor fokussiert ist auf das klassische Bildungsbürgertum.

»Fokussiert auf Bildungsbürger«

4. Auch die sozioökonomische Entwicklung hat Einfluss auf die kulturelle Teilhabe, weil sich die soziale Situation der ehemals breiten Mittelschicht verschlechtert. Der letzte Armutsbericht der Bundesregierung weist aus, dass die Schere zwischen »arm« und »reich« in Deutschland sich immer weiter öffnet. Im Jahr 2005 besaßen 50 Prozent der Haushalte nur knapp 4 Prozent des

gesamten Nettovermögens, während 47 Prozent dieses gesamten Vermögens den reichsten 10 Prozent der Haushalte zuzurechnen waren (vgl. Berger 2008). Zehn Millionen Menschen sollen einen Anspruch auf Hartz IV oder Sozialgeld haben. Diese Menschen können sich Theater- oder Opernkarten schlichtweg nicht mehr leisten – wenn sie sie sich jemals leisten konnten oder wollten. Wichtiger als dies ist aber die Angst vor dem sozialen Abstieg. Die »gefühlte Armut« reicht mittlerweile viel weiter in die Mittelschicht hinein, was dazu führt, dass viele Menschen sich selbst aus dem öffentlichen Leben ausschließen, bevor sie sozialstrukturell ausgeschlossen werden. Das ist keine gute Voraussetzung für kulturelle Beteiligung.

Die beschriebenen Probleme und Anmerkungen sind nur einige Indizien dafür, dass Kulturpolitik sich neu »erfinden« muss, um für das 21. Jahrhundert gewappnet zu sein. Um ihrer selbst willen muss es der Kulturpolitik um mehr gehen als um vordergründige Bestandssicherung: um ihre Neubegründung im

Kontext einer veränderten Gesellschaft, in der Kulturpolitik mittlerweile eine andere sozialstrukturelle und sozio-ökonomische Grundlage vorfindet. Dabei kann es hilfreich sein, gelegentlich wieder alte Schriften und Programmsätze zu studieren, um sich unerledigter Aufträge zu erinnern. Das Bürgerrecht Kultur ist ein solches Desiderat. Es kommt darauf an, die damit verbundene Idee der kulturellen Chancengleichheit im Bewusstsein der kulturpolitischen Akteure und in der kulturellen Praxis wieder stark zu machen und ihr mehr Geltung zu verschaffen, anstatt sich zur Komplizin einer gesellschaftlichen Entwicklung zu machen, in der die Schere zwischen »arm« und »reich« und damit auch zwischen Kulturnutzern und Nichtnutzern immer weiter geöffnet wird. Nicht immer kann man den Eindruck haben, dass sie diesen Ratschlag beherzigen.

Anmerkungen

- 1 Zu den kulturellen Aktivitäten zählten in der zitierten Untersuchung der Besuch von Theatern und Konzerten, von Bibliotheken, Kunstausstellungen und Museen. Ferner wurden eigenkünstlerische Tätigkeiten wie Musizieren und Theaterspielen, das Verfassen eigener Texte sowie visuelle und handwerkliche Künste einbezogen (vgl. Ehling 2005, S. 93).
- 2 Zur Entwicklung der kulturellen Teilhabe in Frankreich und den USA, die für die letzten Jahre z.T. stark rückläufige Tendenzen zeigt, siehe auch Hippe/Sievers 2009.
- 3 Diese Aussage bezieht sich vor allem auf den Zeitraum der 1990er Jahre. In der Zeit davor – also seit den 1970er Jahren – kann es durchaus ein quantitatives Wachstum des Kulturpublikums gegeben haben, wie Susanne Keuchel es etwa für die Klassikkonzertbesucher im Zeitraum von 1984/85 bis 2004/05 nachweist. Für die 1990er Jahre konstatiert allerdings auch sie »Schrumpfungstendenzen« in diesem Bereich (vgl. Keuchel 2006, S. 56).
- 4 Birgit Mandel (2008) kommt bei einer Umfrage im Ruhrgebiet auf acht Prozent der Bevölkerung (Kernkulturnutzer), die regelmäßig (mindestens 12-mal pro Jahr) eine Kulturveranstaltung besuchen.
- 5 Was nicht bedeutet, dass alle Menschen, die über diesen Schulabschluss verfügen, auch Kulturnutzer wären. Die so genannte Bildungsexpansion in den 1970er Jahren

in der Bundesrepublik hatte keine entsprechende Vergrößerung des Kulturpublikums zur Folge (vgl. Ehling 2005, S. 95).

- 6 Die familiären Einflüsse werden dabei noch verstärkt durch die Schule. Kinder, die die Hauptschule besuchen, kommen deutlich weniger in Kontakt mit Kultureinrichtungen als Gymnasiasten. Die Schule verstärkt also die Vor-/Nachteile der sozialen Herkunft und kompensiert sie nicht (vgl. Keuchel 2006, S. 64)

Literatur

- Berger, J. (2008): Mogelpackung Armutsbericht. URL: www.spiegelfechter.com/wordpress/365/mogelpackung-armutsbericht (Stand: 19.05.2010)
- Ehling, M. (2005): Zeit für Freizeit und kulturelle Aktivitäten. Ergebnisse aus Zeitbudgeterhebungen. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hg.), a.a.O., S. 87–97
- Hippe, W./Sievers, N. (2009): Rückgang der kulturellen Teilhabe international. USA und Frankreich im Fokus. In: Kulturpolitische Mitteilungen Nr. 127, H. IV, S. 64–68
- Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hg.) (2005): Jahrbuch für Kulturpolitik 2005, Thema: Kulturpublikum, Bonn/Essen
- Keuchel, S. (2005): Akzeptanz als Chance nutzen für mehr Publikum in Musiktheatern und Konzerten! Ein erster, zusammenfassender Bericht zum 8. Kulturbarometer. URL: www.miz.org/artikel/kulturbarometer_zusammenfassung.pdf (Stand: 19.05.2010)
- Keuchel, S. (2006): Das (un)bekannte Wesen – Analysen des Kulturpublikums. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hg.), a.a.O., S. 54–66
- Klingholz, R. (2006): Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Arbeit der deutschen Museen. In: Musumskunde, H. 2, S. 40–45
- Köcher, R. (2008): Schleichende Veränderung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 194 v. 20.08.2008, S. 5
- Kulturpolitische Gesellschaft (Hg.) (2006): publikum.macht.kultur. Kulturpolitik zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung, Dokumentation des 3. Kulturpolitischen Bundeskongresses. Essen/Bonn
- Mandel, B. (Hg.) (2008): Audience Development, Kulturmanagement, Kulturelle Bildung. München
- Opaschowski, H. W. (2005): Wachstumsgrenzen des Erlebnismarktes. Folgen für die Kulturpolitik. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hg.), a.a.O., S. 256–269. URL: www.kupoge.de/kongress/2005/dokumentation/opaschowski.pdf (Stand: 07.06.2010)

Voss, J. (2007): Museumsbesucher: Mensch, was suchst du bei der Kunst? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 219 v. 20.09.2007, S. 37

Abstract

Aus der Perspektive der Kulturpolitik wird in dem Beitrag zunächst nach empirischen Daten kultureller Teilhabe gefragt. Entgegen dem landläufig gefühlten Anstieg ist empirisch im Blick auf verwendete Zeitbudgets kein signifikantes Wachstum der kulturellen Teilhabe zu belegen, jedenfalls nicht derjenigen Angebote, die dem hier verwendeten engeren Kulturbegriff zugerechnet werden können. Es gibt zwar mehr Besuche (vor allem der großen Kultureinrichtungen und populären Kulturevents), aber nicht unbedingt mehr Besucher. Obwohl sich die Voraussetzungen für kulturelle Partizipation in den zurückliegenden Jahren verbessert haben, muss die Kulturpolitik zur Kenntnis nehmen, dass das kulturelle Interesse kein unbegrenzt verfügbares Gut ist, sondern eine knappe Ressource, um die sich viele Anbieter bemühen. Schon jetzt muss sie legitimierend fragen, wie weitere Nachfrage generiert werden kann. Dies muss sie umso dringender im Blick auf den demografischen und sozio-ökonomischen Strukturwandel der nächsten Jahre: Es besteht die Gefahr, dass der Publikumsnachwuchs wegbriecht. Neben der Alterung sind ein steigender Migrantenanteil und zunehmende Armut weitere Zukunftsherausforderungen der kulturellen Teilhabe.



Norbert Sievers, Dipl. Soz., ist Geschäftsführer der Kulturpolitischen Gesellschaft e.V. in Bonn
Kontakt: sievers@kupoge.de

Zur Theorie und Empirie
der kulturellen Erwachsenenbildung

PORTALE ZUR KULTUR

Wiltrud Gieseke

Was sind die Ziele kultureller Erwachsenenbildung, was ihre Funktionen? Ausgehend von einer Theorie des Ästhetischen wird im vorliegenden Beitrag kulturelle Bildung als eine Schärfung der Sinne, als ein Training der Empfindsamkeit entworfen. Ihr Ziel: Sie soll Teilhabechancen vermehren; Erwachsene sollen sich verorten, restabilisieren und sich als aktiv handelnde Individuen erleben. Wo dies erfolgt, durchschreiten Menschen »Partizipations-Portale«. Die kulturelle Bildung öffnet mit ihren Angebotstypen drei solcher Portale. Welche dies sind, erläutert der Beitrag in einem empirischen Zugriff.

Die Verortung der kulturellen Bildung nimmt ihren Ausgang bei der ästhetischen Theorie. Der Ästhetik geht es – nehmen wir z.B. Welsch, einen wichtigen postmodernen Theoretiker in Deutschland – um die Stärkung der Empfindungsfähigkeit. Als Gegenbegriff verwendet er den Begriff Anästhetik, der physische und psychische Stumpfheit benennen soll. Anästhetik ist nicht Antiästhetik und nicht Nicht-ästhetik. In der Anästhetik ist vielmehr die Empfindsamkeit aufgehoben, sie ist hier quasi stillgelegt. Anästhetik problematisiert das »grenzgängerische Doppel der Ästhetik. Anästhetik ist die Elementarschicht der Aisthesis. Aisthesis ist der doppeldeutige Ausdruck, er kann Empfindung oder Wahrnehmung, Gefühl oder Erkenntnis, Sensation oder Perception meinen« (Welsch 1998, S. 11). Anästhetik bezieht sich für ihn mehr auf die Empfindung, Ästhetik mehr auf den kognitiven Pol. Wichtig ist bei der Welsch'schen Position, dass dieses nicht normativ bewertend, insbesondere negativ zu sehen ist. Er verweist auf die Medizin: »... man anästhetisiert, um ästhetische Pein zu ersparen« (ebd., S. 11). Ästhetik kann in Anästhetik umschlagen und eine

Unempfindlichkeit herbeiführen. Solche Entwicklungen treten gegenwärtig ein, wenn sich Muster der Ästhetisierung im Gleichklang überall durchsetzen, so die gleiche Verschönerung der Fußgängerzonen in den Städten etc. Der Konsum kurbelt verschiedenste Ästhetisierungswellen an. Aufgeregte Atmosphären der Stimulation eines schönen Lebens im Konsum werden angeregt, sie erbringen eine leerlaufende Euphorie, eine unbetroffene Angeregtheit, eben Coolness.

»Dialektik des Ästhetischen«

Welsch geht es darum, eine generelle Dialektik des Ästhetischen zu begreifen. Interessant ist sein Hinweis, dass dieses Kippen in die Anästhetik mit einer sozialen Anästhetisierung verbunden ist. Alles wird zum inszenierenden Oberflächenereignis. Auch die elementaren Bedrohungen der Gegenwart, wie z.B. durch Atomkraftwerke, sind ein anästhetischer Akt, sie sind nicht wahrnehmbar, erst ihre Schäden zerfasern die Sinnlichkeit. Unsere Sinne, die uns über Zu- und Abträglichkeiten informieren, sind nicht mehr zuverlässig, sie wissen nicht mehr Bescheid. Was uns

angenehm erscheint, macht uns zivilisatorisch kaputt. Indem seit 200 Jahren auf Ästhetisierung gesetzt wird, wird unermüdlich Anästhetisierung betrieben. Anästhetisierung kann aber auch Rettungspotenziale enthalten: So wird die Welt bildvoller; mediale Wirklichkeit wird zur eigentlichen Wirklichkeit. Anästhetisierung kann damit zu einer positiven Aufgabe werden, wo diese Bilderwelt die Konsumwelle umlenkt. Mediale kulturelle Genüsse könnten den direkten Besuch von Gärten, Schlössern und Kunsthallen ersetzen, um die realen Kunstwerke besser erhalten zu können. Kulturelle Zentren könnten somit vor dem Massentourismus gerettet werden. Anästhetik würde – richtig angewandt – dem Erhalt dienen, wie in der Medizin auch. Es geht um neue reibungslose ästhetisch-anästhetische Szenarien. Anästhetik ist danach heute zu einem entscheidenden Thema der Ästhetik zu machen. Um es auf die kulturelle Bildung zu beziehen: Wo ehemals Studienreisen nötig waren, kann kulturelle Bildung heute über Videofilme in ganz anderer Weise kulturelle Gegenstände bearbeiten, und zwar ohne auszugrenzen. Die ästhetische Selbsttätigkeit lässt Raum für neue, gebrochene Wahrnehmungen in engen Räumen der subjektiven Wirklichkeit.

Ziel von kultureller Erwachsenenbildung ist nicht die ästhetische Könnerschaft bis zur Professionalität. Auch ist es nicht ihr Ziel (und liegt auch nicht im Interesse der Teilnehmer/innen), allein eine Technik zu erwerben. Ziel ist vielmehr, die Voraussetzungen für die Partizipation an Kultur der Gegenwart und der Vergangenheit zu erwerben, mit offenen Sinnen durch die Zeit zu gehen, sich zu verorten, sich zu restabilisieren und sich als aktiv handelndes Individuum im Alltag zu erhalten. Lebensbegleitenden Lernkonzepten geht es darum, in neuer Weise für die kulturellen Entwicklungen Interesse zu schaffen, ohne diesen Prozess in Mittel-Zweck-Relationen einzubetten.

Dieses sind besonders Bedarfe im mittleren Erwachsenenalter. Wie stellt sich die gegenwärtige Realität kultureller Erwachsenenbildung angesichts dieses theoretischen Anforderungskatalogs dar?

Drei Portale

Anhand einer Programmanalyse in den deutsch-polnischen Nachbarregionen sowie den Hauptstädten beider Länder sind drei »Partizipations-Portale« als Zugänge zur kulturellen Bildung identifiziert worden: »systematisch-rezeptive«, »selbsttätig-kreative« und »verstehend-kommunikative« Angebote.¹

Diese drei Bildungsgates sind um die passive Erlebnisdimension erweiterbar. Die Erlebnis- bzw. die Event-Dimension wird von uns als ein weiteres »Tor« aufgefasst, aber es ist kein Portal zur kulturellen Bildung. Es handelt sich hier um Erlebnisse, die zu Erfahrungen werden und sich außerhalb, sozusagen im Vorhof kultureller Bildung bewegen. Angebote, die dem systematisch-rezeptiven Typus zugehören, beschäftigen sich mit Kultur-, Kunst- und Literaturgeschichte. Charakteristisch für Angebote, die dem selbsttätig-kreativen Typus zugehören, ist die Eigenaktivität im künstlerisch-produktiven Tun der Teilnehmer/innen. Man erstellt ein Produkt, man erlernt eine Technik, man drückt sich in einer Form praktisch kreativ aus. Die dritte Kategorie haben wir als verstehend-kommunikativ bezeichnet. Im Mittelpunkt stehen interkultureller Austausch, Begegnungen und eigene Identitätsbildung.

Die systematisch-rezeptiven und die selbsttätig-kreativen Partizipations-Portale sind in der Angebotsbreite dominant vertreten. Die selbsttätig-kreative Bildung hat sowohl in Berlin als auch in Brandenburg im Untersuchungszeitraum den höchsten Anteil. Die beiden Bereiche sind in sich hoch ausdifferenziert, aber nur der selbsttätig-kreative Bereich hat, wenn man so will, eine linear ansteigende Verlaufsform (zu den Ergebnissen vgl. ausführlich Gieseke/

Kargul 2005, Band 1, S. 335–382). Insgesamt hat das Ansteigen im selbsttätig-kreativen Bereich mit der unmittelbaren Zugänglichkeit zu tun. Es wird kein spezielles Wissen vorausgesetzt, es bindet zwar Zeit, aber kein langfristiges Involviert-Sein.

Zusammen mit dem Rückgang in der systematisch-rezeptiven Bildung, die Vorwissen und langfristiges Interesse voraussetzt, kündigt sich die Notwendigkeit an, sich in der kulturellen Bildung damit auseinanderzusetzen, wie Bevölkerungsschichten ohne kulturelles Vorwissen für kulturelles Wissen und kulturelle Aktivitäten neu aufgeschlossen werden können. Neue Aktivitäten entfalten sich aktuell im interkulturellen Bereich, der in der Untersuchung von 2005 im Angebotsprofil im Vergleich sehr gering entwickelt war.

Polen: agenturförmige Einzelangebote

Deutschland hat den sehr hoch einzuschätzenden Vorteil, dass es gesetzlich verankerte Erwachsenenbildungsinstitutionen gibt, die flexibel auf Zeitströmungen und individuelle Nachfrage reagierend, kulturelle Bildung anbieten. Wo es solche Institutionen nicht gibt, wie in Polen, kann sich kulturelle Bildung praktisch nur begrenzt in agenturförmigen, punktuellen Einzelaktivitäten oder als beigeordnete Bildung entfalten. Diese extrem fluiden Organisationsformen stehen nicht für eine konzeptionelle Möglichkeit, kulturelle Bildung im Lebenslangen Lernen zu platzieren.

Die Portale liefern eine systematisierte empirische Abbildung für das ganze Spektrum der kulturellen Bildung. Milieus, Interessen und Bildungsniveaus sind Kategorien, die die Nutzungsformen bestimmen und damit auch das Lernniveau markieren. Dieser zusätzliche Erkenntnisgewinn verweist darauf, dass bestimmte Milieus, wenn sie nicht mit Institutionenformen und Organisationsformen bedient werden, aus der Partizipation an kultureller Bildung

herausfallen. Besonders bei Sparmaßnahmen in der öffentlichen Bezuschussung von kultureller Bildung ist dieses Phänomen nicht aus den Augen zu verlieren. Kulturelle Bildung sichert emotionale und gesellschaftliche Identität, eröffnet den Teilnehmer/innen neue Perspektiven und regt explorative, kreative Selbstentwicklungen an. Was durch erlebnisorientierte Einzelveranstaltungen, die nur temporäre Bildungswirkung entfalten, an finanzieller Masse mehr erzeugt wird und damit der Stabilisierung der Organisation dient, entzieht ihr gleichzeitig die Bildungsnachhaltigkeit. Der Bedeutungsverlust von Bildung in den Rushhours der Events wird durch eine mediale, überall hergestellte Öffentlichkeit evident, da die Bildungsbezüge unsichtbar bleiben. Bildung entwickelt sich in Zeit und Raum und häufig auch in widerständiger Langsamkeit. Den höchsten Gewinn von Events haben solche Milieus, die bereits auf hohem Niveau in früheren Lebensphasen an Bildung, besonders auch an kultureller Bildung, partizipieren konnten (vgl. Gieseke/Kargul 2005, Band 1, S.43–108, 331f.).

Programm und Institution

Zwischen Institutionstypen sind, das haben Fallanalysen gezeigt, eine unterschiedliche Tiefe und Intensität in der Auseinandersetzung mit Kultur und eine unterschiedliche Breite in der Angebotspalette festzustellen. Damit korrespondieren auch milieubezogene Institutionalkonzepte, die unsichtbar die Teilnehmer/innen-Zugänge über das Programm regulieren. Die Volkshochschule als Institution deckt dabei die größte Spannweite ab und erreicht am ehesten alle Bevölkerungsschichten durch eine entsprechende Ausdifferenzierung des Angebots. Besonders prägnant ist die Erkenntnis, dass Institutionen mit ihrer Inhaltsstruktur und ihren Leitbildern eine Verbindung eingehen und dadurch die Organisationen/Institutionen für ein spezifisch ausdifferenziertes Inhaltsprofil stehen und eine



Maria Lebeda: Jahre, die vergehen

spezifische Milieunähe aufweisen. Das trifft auch für neu gegründete Institutionen zu, wie die Berliner Akademie der Museen.

Die Regionalanalyse untersucht im Unterschied zur Programmanalyse die Trägerstruktur einer Region, wobei

auch sehr kleine Initiativen im Bereich kultureller Bildung mit aufgegriffen wurden. Die Regionalanalysen für Friedrichshain-Kreuzberg und die Uckermark weisen in der beigeordneten Bildung inhaltlich die aus der Programmanalyse erschlossenen Zugänge zur kulturellen

Bildung auf. Interessant wäre es, wenn zwischen Initiativen der beigeordneten Bildung und den Erwachsenenbildungsinstitutionen Verbindungen entstünden, in denen der Event-Charakter vieler kultureller Veranstaltungen mit Bildungsveranstaltungen anderer Art in Beziehung gebracht würde und vielleicht sogar Konzepte zum Andocken von Bildung an Kultur hergestellt werden könnten. Die Angebote der beigeordneten Bildung stehen größtenteils nicht in Konkurrenz zu institutionellen Angeboten, sondern bilden eine komplementäre Milieubereicherung, durch die auch das Spektrum an Motivationen, an kultureller Bildung zu partizipieren, erweitert wird. Aus diesen vielfältigen regionsspezifischen Verankerungen lässt sich auch eine Reihe von neuen Ideen und innovativen Anstößen für Einzelvorhaben kultureller Bildung gewinnen. Die beigeordnete Bildung kann somit als erweitertes, bereicherndes Netz verstanden werden, in dem die Spinne, um im Bild zu bleiben, in der institutionell verankerten kulturellen Bildung sitzt. Was natürlich auch bedeutet, dass ohne kulturelle Erwachsenenbildung, die sich ausgewiesen begründet und in Erwachsenenbildungsinstitutionen platziert ist, keine leistungsstarke kulturelle Bildung entfalten kann.

Sparten der kulturellen Leidenschaften

Ein spezieller Zugang zur kulturellen Bildung kann unter Sparten gefasst werden: Das meint neben den kulturellen Events und der kulturellen Bildung die kulturelle Praxis. Diese Sparten werden durch große Dachverbände repräsentiert und haben ein Netz der Organisation und Betreuung aufgebaut. Anders als Bildungsinstitutionen haben sie kein Programm, und ihre Teilnehmer/innen wählen ihr spezielles kulturelles Interesse mit einer langfristigen Perspektive aus. Wenn jemand z.B. einem Chor beitrifft, hat er Freude am Singen und an Musik, die er selbst praktizieren möchte.

Wenn wir aus heutiger Perspektive die notwendigen Innovationsorientierungen und damit einhergehende Forschungsanforderungen einordnen wollen, können wir auf den Bericht der Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland« von 2007 verweisen. Drei mögliche Anschlussvorhaben möchte ich hervorheben:

- a) In Unternehmen hat man festgestellt, dass besonders das deutsche Management sich in Fragen der Kunst im Bereich des historisch-kulturellen Wissens nicht so zu Hause fühlt, wie es offensichtlich für Vertreter anderer Länder gilt. Für langfristige Vernetzungen in ökonomischen und politischen Handlungsfeldern erwartet man einen kundigen Austausch vor kulturellem Hintergrund. Hier könnte kulturelle Bildung als spezielle Fortbildung für betriebliches bzw. politisches Führungspersonal entwickelt werden. Entsprechende Bedarfsanalysen mit Anschlussüberlegungen zur Gestaltung solcher Workshops werden in unserer Forschung vorbereitet.
- b) Ein weiteres Analyseinteresse betrifft die Präsentations- und Vermittlungsformen unter Nutzung verschiedenster medialer Techniken. Hier sind andere Länder weiter, aber auch in unseren Museen gibt es ausdifferenzierte Konzepte zur Strukturierung von Wissen, zur Schulung der Beobachtung und zur Herstellung von themenspezifischen Einführungen. Die Analysen in diesem Feld, für die sich Kooperationen mit Museumspädagogen anbieten, verweisen auf spezielle Lernkulturen als Ausstellungs- und Führungskonzepte mit ihren spezifischen Mikrodidaktiken (vgl. als Einblick Eggert 2009). Inwiefern dazu noch nach neuen Kooperationskonzepten mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung gesucht werden kann, wäre eine interessante Forschungsperspektive – auch für die Organisationsforschung von bildungsrelevanten Institutionen mit beigeordnetem Bildungsauftrag.

- c) Schließlich ließen sich noch besser als bisher Bedeutungs- und Nutzungsformen sowie Wirkungsverläufe herausarbeiten. Wirkungs- und Nutzungsanalysen sollten nicht allein als allgemeine Befragung angelegt sein. Ein anspruchsvolleres Methoden-design würde verschiedene methodische Zugangsformen verschränken. Diese forschungsmethodische Entwicklungsarbeit könnte in diesem Feld wichtige Innovationen anstoßen.

Anmerkung

- 1 Unsere Untersuchung, durchgeführt im kollegialen Verbund an der Humboldt-Universität zu Berlin, der Warschauer Universität und der Universität von Zielona Gora, gefördert vom BMBF, beschäftigt sich mit der Frage, welchen Stellenwert kulturelle Bildung in Europa an den Beispielen Deutschland und Polen hat. Ergebnisse in Gieseke/Kargul 2005.

Literatur

- Eggert, B. (2009): Der Audioguide als Element der Lernkultur im Museum – Untersuchungen zum intendierten Hörer. In: Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld, S. 215–242
- Gieseke, W./Kargul, J. (Hg.) (2005): Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event.
Band 1: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a.
Band 2: Depta, H./Kargul, J./Póiturzycki, J. (Hg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Płock. Münster u.a.
Band 3: Deutsch-polnische Forschergruppe (Hg.): Interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin (Humboldt-Universität, Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 6)
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland«. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/7000 vom 11.12.2007

Welsch, W. (1998): Ästhetisches Denken. Stuttgart

Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in den theoretischen und empirischen Ort kultureller Erwachsenenbildung. Diese wird als eine Institution zur Schärfung der Sinne für das Ästhetische gefasst, das – in Anlehnung an Welsch – leicht in das Anästhetische kippen kann, eine Situation aufgehobener Empfindsamkeit. In einem zweiten, empirischen Zugriff wird die gegenwärtige Angebotslandschaft anhand dreier »Partizipations-Portale« systematisiert vorgestellt. Kulturelle Bildungsangebote können dem »systematisch-rezeptiven Typus«, dem »selbsttätig-kreativen« oder dem »verstehend-kommunikativen Typus« zugerechnet werden. Dies hat eine Programmanalyse für deutsch-polnische Grenzregionen und Hauptstädte ergeben. Nachdem institutionelle und regionale Spezifika vorgestellt wurden, schließt der Beitrag mit einer Formulierung von drei Innovationsfeldern kultureller Bildung, die wiederum auch Forschungsperspektiven generieren.



Prof. Dr. Wiltrud Gieseke lehrt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Kontakt: wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Chancen für die Erwachsenenbildung in
kommunalen Bildungslandschaften

HERAUSFORDERUNG KULTUR

Max Fuchs

Das gegenwärtig große öffentliche Interesse an Kultur schafft Chancen nicht nur für die Einrichtungen kultureller Bildung, sondern darüber hinaus auch für breiter aufgestellte Erwachsenenbildungseinrichtungen wie die Volkshochschulen. Inwiefern sich neue Aufgaben gerade im Kontext regionaler Bildungslandschaften ergeben, zeigt der Autor im folgenden Beitrag. Dabei verschweigt er auch die Schwierigkeiten nicht, die sich strukturell, aber auch angesichts der desolaten Finanzlage abzeichnen.

Dass »Kultur« heute ein neues Interesse findet, lässt sich leicht belegen. Es gibt auf Bundesebene im Kanzleramt einen Kulturstaatsminister, es gibt wieder einen Kulturausschuss im Deutschen Bundestag. Eine Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland« hat über vierhundert Handlungsempfehlungen vorgelegt. Auch die Europäische Union – bislang eher zurückhaltend in kulturpolitischen Belangen – hat 2007 eine Kulturagenda verabschiedet und erarbeitet mit Hochdruck und äußerst effektiv Umsetzungsstrategien. Zudem gibt es eine neue »Magna Charta der Internationalen Kulturpolitik«, die UNESCO-Konvention zur kulturellen Vielfalt, zu der im Dezember letzten Jahres als erster Schritt einer Umsetzung ein Weißbuch – ebenfalls mit zahlreichen pragmatischen Handlungsempfehlungen – vorgelegt wurde (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009). Auch auf Länderebene hat man inzwischen die Relevanz von Kultur erkannt. So zeigt Kulturstaatssekretär Grosse-Brockhoff, dass und wie man Kultur auch dann in die öffentliche Aufmerksamkeit bringen kann, wenn man nicht als veritaibler Minister, sondern »bloß« als Staatssekretär in der Staatskanzlei agiert. Interessant ist an diesen Erfolgsgeschichten, dass bei jedem der genann-

ten Beispiele für einen aktuellen Kulturboom die kulturelle Bildung geradezu im Mittelpunkt steht. Es scheint, als ob die 1970er Jahre eine Aktualisierung erfahren. Denn damals hatte der Deutsche Städtetag in wichtigen Konzeptpapieren, Resolutionen und Denkschriften Kulturpolitik als kulturelle Bildungspolitik konzipiert (vgl. Fuchs 2007; 2008). Ebenso wie Bildung und Kultur zwei Seiten derselben Medaille sind, waren Kultur- und Bildungspolitik aufs engste miteinander verbunden. Auch die Erwachsenenbildung und ihre Institutionen, vor allem die Volkshochschulen, profitierten seinerzeit von diesem Boom.

»Aktueller Kulturboom«

Ähnliches ist auch heute festzustellen. Denn bei seinem Bildungskongress in Aachen im November 2007 verabschiedete der Deutsche Städtetag die Aachener Erklärung, in deren Mittelpunkt die Einrichtung kommunaler Bildungslandschaften steht. Volkshochschulen sind selbstverständlicher Teil der kommunalen Bildungsstruktur und gerade in ländlichen Regionen oft genug die einzig erreichbare Kultureinrichtung. Leider gibt es einige Wermutstropfen in

dieser zu schönen Erfolgsgeschichte. So sollte man genauer hinschauen, welche Kultur boomt und wo der Boom vielleicht nur ein rhetorischer ist. Man sollte zudem – gerade in einer Zeit der Finanzkrise und einer wachsenden Zahl von Kommunen, die ihre Haushaltshoheit an den Staatskommissar abgegeben haben – genauer hinsehen, welche Herausforderungen in naher Zukunft zu bewältigen sind.

Welches sind die Hintergründe des Kulturbooms? Nach einer großen Dynamik der kulturpolitischen Debatte in den späten 1960er und 1970er Jahren gab es in den 1980er Jahren erhebliche Ermüdungserscheinungen. Die seinerzeit mitreißenden Slogans »Kultur für alle« (H. Hoffmann) und »Bürgerrecht Kultur« (H. Glaser) haben zwar dazu geführt, dass neue Kulturorte wie Jugendkunstschulen, Kulturwerkstätten, soziokulturelle Zentren, kommunale Kinos etc. entstanden. Auch die Volkshochschulen erlebten eine Runderneuerung in Konzeption und Organisation. Doch gab es offenbar erhebliche Ermüdungserscheinungen, so dass in den 1980er Jahren der Reformschwung aufgebraucht war. Fast war man dankbar dafür, dass es neue kulturpolitische Ziele gab, die im krassen Gegensatz zu den Europarats-Slogans (»Demokratisierung der Kultur« oder »kulturelle Demokratie«) standen. Nunmehr war die Rede von der Kultur als Arbeitsmarkt und von der volkswirtschaftlichen Bedeutung von Kultur. Kurze Zeit später wurde es noch deutlicher: Kultur sollte professionalisiert werden, und »Professionalisierung« bedeutete: Kulturmanagement. Diese Entwicklung wurde flankiert und unterstützt durch eine höchst vertraute Debatte: nämlich die Rede von einer »Krise der Kommunal-Finzen«. Einen Ausweg aus der Krise sah man in einer Veränderung des Verwaltungshandelns: Das Neue Steuerungsmodell machte die Runde, die Stadt wurde als Unternehmen und Kultureinrichtungen wurden als Betriebe (im Sinne der BWL) gesehen. Offensichtlich passte all das zusammen: die volkswirtschaftliche (und quantitativ-monetär erfassbare)

Bedeutung von Kultur, das Kulturmanagement und der Paradigmenwechsel in der öffentlichen Verwaltung.

Dazu kam ein neues Interesse der Wirtschaft an Kultur: Kultursponsoring, Stiftungen, durchaus gelegentlich auch Mäzenatentum. All dies sind Elemente dessen, was man «Ökonomisierung des Kulturellen» nennen kann, die durch die Prozesse der Globalisierung noch verstärkt wurden. Immerhin fragte man sich gerade in Kreisen, bei denen Kulturpolitik noch als Gesellschaftspolitik und nicht als Wirtschaftsförderung betrachtet wurde, was es mit den »neuen Freunden der Kultur« auf sich habe, welche Eigeninteressen diese vertreten und was generell mit gesellschaftlichen und individuellen Visionen und Utopien geschieht, wenn man Kultur nur noch ökonomisch betrachtet.

»Es fehlte an
mitreißenden Visionen.«

In den 1990er Jahren gewöhnte man sich an das Kulturmanagement, man gewöhnte sich an die Rolle der Wirtschaft in der Kultur. Nur: Es fehlte an mitreißenden Visionen.

Vielleicht ist dieser Mangel an Visionen in der Kulturpolitik auch eine Ursache dafür, wieso es in der Kulturpolitik zu der aktuellen Konjunktur von kultureller Bildung hat kommen können. Denn die Vision umfassend gebildeter Menschen («Bildung für alle») ist leicht vermittelbar. PISA hat zudem gezeigt, wie sehr die Forderung »für alle« gerade nicht erfüllt wird. Zugleich zeigten die Unruhen in Pariser Vorstädten, welche Folgen eine ungerechte Politik haben kann, die systematisch ganze Bevölkerungsgruppen von sozialer, ökonomischer und kultureller Teilhabe ausschließt. Mit dem Schwerpunkt »Kulturelle Bildung« hatte die Kulturpolitik eine weitgehend akzeptierte Zielstellung.

Auch internationale Tendenzen waren für einen Boom kultureller Bildung hilfreich. So fand im Mai 2006 in Lissabon die erste UNESCO-Weltkonferenz zur künstlerischen Bildung statt. Eine

Road-Map wurde verabschiedet, in der systematisch die Realisierungsformen für gute Angebote durchdekliniert wurden. Und in der oben erwähnten »Magna Charta«, der Konvention zur kulturellen Vielfalt, bekam die (kulturelle) Bildung eine überaus prominente Rolle bei der Umsetzung der Konvention.

Doch wer profitiert von der beschriebenen Konstellation? Einmal die Kulturpolitik, weil sie mit der kulturellen Bildung eine starke Legitimation hat. Zum Zweiten die Einrichtungen kultureller Bildung, die in diesem Fahrwasser erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Und schließlich sind es auch die klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen in Form der Volkshochschulen, für die sich neue Chancen ergeben. Wie das? Ein – vielleicht sogar revolutionärer – Paradigmenwechsel in Bildungstheorie und -politik besteht in der eigentlich simplen Erkenntnis: Bildung ist Koproduktion.

Dass Bildung Selbstbildung ist, man also Bildung nicht delegieren kann – nicht an Eltern, Lehrer oder Kulturpädagogen –, weiß man spätestens seit Humboldt. Und doch ist unser Bildungssystem darauf ausgerichtet, Lernen nur als Ergebnis von Lehren zu verstehen: Nicht das Lernsubjekt, sondern dessen pädagogische Anleitung stand im Mittelpunkt. Der Paradigmenwechsel der letzten Jahre besteht nunmehr in der Erkenntnis, dass neben dem Lernsubjekt sehr viele andere Personen und Institutionen beteiligt sind. Diese Erkenntnis hat sich eigentlich aus einem sehr menschlichen Verhalten ergeben: dem Schwarzer-Peter-Spiel. Denn nach den katastrophalen PISA-Ergebnissen hat man sich auf die Suche nach den Schuldigen begeben. Die Sek-I-Lehrer fanden diese in der Primarstufe, diese wiederum im Kindergarten, dort sah man erziehungsuntüchtige Eltern als Verursacher und diese schoben alles auf die Medien. Diese wiesen wiederum den Lehrern und Schulen die Schuld zu. Also ein geschlossener Kreis. Richtig daran war, dass in der

Tat alle in der Verantwortung stehen: Bildung hat etwas mit Verantwortungsgemeinschaften zu tun.

»Bildung als Koproduktion«

Der logische organisatorische Schritt aus dieser Erkenntnis besteht darin, diese Verantwortungsgemeinschaft von Menschen und Institutionen verbindlich miteinander zu vernetzen (vgl. Kelb 2007). Dies leisten kommunale oder regionale Bildungslandschaften. Genau hier kommen die Institutionen der Erwachsenenbildung ins Spiel. Eine weitere unterstützende Strömung bestand in der Entwicklung von Ganztagschulen. Viele bedauern diese Entwicklung, da der Kampf um die knappe Ressource Zeit der betroffenen jungen Menschen zugunsten der Schule entschieden ist. Doch ergeben sich daraus für andere Bildungs- und Kultureinrichtungen gute Chancen. Denn wenn die Schule den ganzen Tag dauern soll, muss sich einiges ändern. Es geht dabei auch um das Mittagessen, das ermöglicht werden soll. Es geht aber insgesamt um ein interessantes Schulleben. Und hierbei spielt Kultur eine entscheidende Rolle. Denn dieses interessante Schulleben kann kaum ausschließlich mit eigenen Kräften hergestellt werden: Man braucht Partner. Gerade die Volkshochschule ist dabei ein kompetenter Partner. Eine kluge Schule würde daher eine Kooperation mit der VHS suchen (zumal oft genug die VHS schon im eigenen Haus sitzt, wenn etwa die Räumlichkeiten der Schule benutzt werden). Nun würde es der Erwachsenenbildung nicht gerecht, würde man ihre Chancen nur bei der PISA-Zielgruppe 15-Jährige sehen. Es geht um alle Altersgruppen. Denn bei vielen gesellschaftlichen Herausforderungen (wie multi-ethnische Gesellschaft, digitale Revolution, demographischer Wandel) ist die Erwachsenenbildung nicht nur gefordert, sondern aufgrund ihrer vorhandenen entwickelten Infrastruktur ein unverzichtbarer Akteur. Eine erste Rundum-Sichtung des Themas zeigt also durchaus positive



Kim Hiller: Gesprächskultur?

Aspekte dafür, dass die Erwachsenenbildung von den Entwicklungen der letzten Jahre profitieren kann. Im Folgenden will ich einige Aspekte herausgreifen.

»Kultur für alle« – immer noch aktuell?

Die strukturelle Krise unseres Bildungswesens – nämlich der systematische Ausschluss von 20 Prozent der getesteten Jugendlichen von Teilhabe – hat in ihren Konsequenzen durchaus positive Folgen. Eine erste positive Folge besteht darin, dass jeder wissen könnte, dass es erhebliche Probleme mit der Teilhabe in Deutschland gibt. Ähnliche Probleme mit der Teilhabe haben auch die Kultureinrichtungen. In den letzten Jahren wurde nämlich nicht nur die Nutzerforschung verstärkt. Man hat – auch auf der Basis der Ergebnisse dieser Forschung – dieses als zweifaches Problem erkannt. Zum einen hat jeder Kulturakteur Interesse daran, sein Werk einer großen Bevölkerungsgruppe zugänglich zu machen.

Zum anderen ist der Grad der Nutzung wichtig für die Legitimation des Angebotes. Gerade in Zeiten knapper Kassen – und wann gab es jemals andere – stehen öffentliche Ausgaben (auch die für Bildung und Kultur) unter besonderen Begründungsverpflichtungen. Wenn Angebote, die mit Steuergeldern, die von allen kommen, unterstützt werden, nur von einem kleinen Kreis von Privilegierten genutzt werden, wird dies auf Dauer Probleme verursachen. Daher hat man auch in Deutschland nicht bloß die Nutzerforschung verstärkt, man hat auch neue Konzepte entwickelt, bislang unerreichte Zielgruppen zu erreichen. Insbesondere spielen hier englische Konzepte wie *audience development* eine Rolle. Denn in Großbritannien hat man mit dem Amtsantritt von Tony Blair Ende der 1990er Jahre zwar die Mittel für Bildung und Kultur erheblich erhöht. Man hat aber zugleich den Kultureinrichtungen Verpflichtungen auferlegt und diese in konkreten Zielvereinbarungen verbindlich festgelegt. Fragen der Erreichbarkeit, der Ausstrahlung in bislang nicht erreichte

Bevölkerungsgruppen, Fragen des sozialen Zusammenhangs spielen bei diesen Zielsetzungen eine entscheidende Rolle. In dieser Situation waren Kultureinrichtungen geradezu gezwungen, Partner zu suchen, die mit den anvisierten neuen Zielgruppen in Verbindung standen. Bildungseinrichtungen waren in dieser Situation begehrte Partner. In Deutschland ist dieser Prozess einer strengeren Verpflichtung von Kultureinrichtungen noch nicht so weit gediehen. Doch wächst auch hier der Druck auf die Kultureinrichtungen, mehr für die Gewinnung von Publikum zu tun. Gerade für Einrichtungen der Erwachsenenbildung ergeben sich hier gute Chancen. Dabei ist es weniger der Kulturboom, der diese Chancen eröffnet, sondern der Druck der Existenzsicherung der Kultureinrichtungen, der Partnerschaften befördert. Bislang wurde die krisenhafte Entwicklung (etwa Rückgang der Finanzen, PISA-Schock) als Chance für Einrichtungen der Erwachsenenbildung dargestellt. Doch gibt es auch Gegenwind. Ein wichtiger Gegenwind besteht darin, dass trotz der breiten Akzeptanz von kultureller Bildung die Bildungspolitik in der Praxis immer wieder auf ein enges Konzept von Bildung, nämlich Bildung als Qualifikation, zurückgreift. Dies drückt sich etwa darin aus, wenn in Weiterbildungsgesetzen nur noch unmittelbar beruflich verwertbare Kurse gefördert werden sollen. Der Kampf um ein angemessenes Konzept von Bildung geht also weiter.

»Gegenwind«

Ein weiterer Aspekt besteht in der Frage der Erreichbarkeit. Auch die Erwachsenenbildung leidet darunter, was Bourdieu/Passeron (1971) die »Illusion der Chancengleichheit« genannt haben und wofür Bourdieu in seinen »feinen Unterschieden« (1987) die Antwort gegeben hat: die Tatsache, dass sich die Gesellschaft in Lebensstilgruppen und Milieus aufteilt, die sich wesentlich durch ihre ästhetischen Prä-

ferenzen unterscheiden. Dies gilt – wie aktuelle Sinus-Studien zeigen – auf für Zuwanderer. Daher ist es für alle Anbieter von Bildungs- und Kulturprogrammen ein großes Problem, sich im Markt so zu positionieren, dass ein großer Teil der Bevölkerung erreicht werden kann: Die Frage der Teilhabe wird so zu einem Problem eines professionellen Kultur- und Bildungsmarketings.

Oben wurde erläutert, dass gerade in der Kooperation und Vernetzung eine gute Chance auch für die Erwachsenenbildung gesehen wird. Dabei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass die Zusammenarbeit erhebliche Anforderungen an die Professionalität der Einrichtung, der Mitarbeiter und der Leitung stellt. Ein entscheidendes Problem scheint mir darin zu bestehen, dass eine gelingende kommunale Bildungslandschaft verschiedene Ressorts (Bildung, Schule, Kultur, Soziales, Jugend etc.) zusammenführt. In jedem dieser Ressorts existieren jedoch feldspezifische Haltungen und Vorstellungen von Professionalität. Man kann dies mit dem Bourdieu'schen Begriff Habitus beschreiben.

Diese Habitus unterscheiden sich erheblich etwa im Hinblick auf das Verständnis von Pädagogik, Bildung oder Kunst. Erforderlich ist also die Fähigkeit, die jeweils andere Professionalität, die sich z.T. auf denselben Gegenstand beziehen kann (etwa Bildung), zu akzeptieren. Dass dies nicht leicht ist, kann man etwa daran erkennen, dass sich die außerschulische Jugendarbeit schon von ihrer Bezeichnung her negativ von Schule abgrenzt und die Mitarbeiter oft genug ihr professionelles Selbstverständnis als Gegensatz zum Lehrerberuf definieren. In der neuen Entwicklung sollen aber nun beide Professionen in wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung zusammenarbeiten. Die Praxis zeigt, dass dies oft genug ein großes Hindernis für eine gelingende Kooperation ist. Dies gilt natürlich auch für Institutionen der Erwachsenenbildung. Es geht dabei um nicht weniger als eine Veränderung der Organisationskulturen und des professi-

onellen Selbstverständnisses, also um komplexe Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung.

Man wagt es kaum noch zu sagen: Krisen sind auch Chancen. Einige Chancen der neuen Entwicklung in der Kultur- und Bildungspolitik habe ich hier vorgestellt. Als wichtige Aufgabe in naher Zukunft stellt sich jedoch die Herausforderung, die Infrastruktur im Bildungs- und Kulturbereich über die aktuelle Finanzkrise zu retten. Leider wird es so sein, dass es zu erheblichen Verteilungskonflikten kommen wird, bei denen Hoch- gegen Populärkultur, Kultur gegen Soziales und Kultur gegen Bildung ausgespielt wird. Es ist zu wünschen, dass diese Debatten nicht eskalieren. Im Hinblick auf das – auch unserer Verfassung – zugrunde liegende Menschenbild kann man immer wieder nur daran erinnern, dass der Mensch ein politisches, soziales und kulturelles Wesen ist, das auf permanente (Selbst-)Bildung angelegt ist.

Literatur

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P./Passeron, J.-G. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart

Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Weißbuch zur Konvention zur kulturellen Vielfalt. Bonn

Fuchs, M. (2007): Kulturpolitik. Wiesbaden

Fuchs, M. (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München

Kelb, V. (Hg.) (2007): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten. München

Abstract

Der Autor baut mit dem Beitrag eine Brücke zwischen Kultur und Bildung, die er als zwei Seiten einer Medaille fasst. Er geht zunächst aus von der Beobachtung eines gegenwärtig regen Interesses an Kultur. Innerhalb der Kulturpolitik nimmt dabei die kulturelle Bildung eine weithin akzeptierte Zielstellung ein. In einem historischen Abriss macht der Autor deutlich, dass dies nicht zuletzt einem Mangel an Visionen in der Kulturpolitik zuzuschreiben ist. Davon profitieren die Einrichtungen kultureller Bildung, aber auch klassische Erwachsenenbildungseinrichtungen wie die Volkshochschulen. Insbesondere im Rahmen regionaler Bildungsnetzwerke erhalten diese als Koproduzenten kultureller Bildung neue Chancen. Aber es ergeben sich auch Herausforderungen: Die Teilnehmerschaft muss insgesamt ausgebaut werden. Dabei ist die Schwierigkeit zu bedenken, möglichst alle Milieus zu erreichen. Weitere Hindernisse sind ein zu sehr auf berufliche Verwertbarkeit reduziertes Bildungsverständnis, die verschiedenen Habitus der regionalen Akteure sowie die aktuelle krisenhaftige Finanzsituation mit den anstehenden Verteilungskämpfen.



Prof. Dr. Max Fuchs ist Direktor der Akademie Remscheid und Honorarprofessor für Kulturarbeit an der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt: fuchs@akademieremscheid.de

Lesen Sie von Max Fuchs auch den Bericht von der zweiten UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung, die vom 25. bis 27. Mai 2010 in Seoul stattgefunden hat: »Kulturelle Bildung hat Fahrt aufgenommen«.

www.kulturrat.de/detail.php?detail=1806&rubrik=119

Kulturelle Inszenierungen von
Kommunikation und Körper

DIE WELT ALS TOUCHSCREEN UND FITNESSSTUDIO

Richard Stang

Auch wenn Kultur oft als etwas »Zeitloses« betrachtet wird, ist sie doch von jeher Wandlungsprozessen unterworfen. Wie diese Wandlungsprozesse aussehen, lässt sich besonders gut zeigen, wenn man Kultur nicht nur als kollektives Sinnsystem bzw. als symbolischen Code versteht, sondern auch die kulturellen Praxen und damit die Performanz des alltäglichen Vollzugs dieser Sinnsysteme mit in den Blick nimmt (vgl. Brumlik 2006, S. 62). Derzeit entwickelt sich vor allem auf der Basis technischer Veränderungen ein Wandel kultureller und sozialer Strukturen und Praxen, dessen Tragweite nur bedingt prognostiziert werden kann. An den Bereichen »Kommunikation« und »Körper« sollen aktuelle kulturelle Praxen exemplarisch gezeigt werden. Dabei richtet sich der Fokus vor allem auf die durch neue Technologien geprägten Optionen, die sich in unserem Alltag eröffnen und durch sehr unterschiedliche Gestaltungen genutzt werden. Für die Weiterbildung stellt sich die Frage, welche Funktion und welchen Stellenwert sie in diesem Wandlungsprozess zukünftig spielen wird.

»Jobs Wunder« (Tagesspiegel), »Das Zeitalter des PC geht zu Ende« (FAZ), »Das i-Universum« (FR), »Der neue Weltgeist« (DIE ZEIT), »Im Google-Wahn« (DIE ZEIT) – so wird in den letzten Monaten die Zeitenwende in der (Medien-)Welt annonciert. Wir scheinen vor einem neuen Zeitalter der Kommunikation zu stehen, wenn man die Medienhypes der letzten Monate betrachtet. Doch sind es nicht diese medialen Inszenierungen, die gottesdienstähnlich die Allmacht der Medien zelebrieren, sondern es ist die alltägliche Selbstverständlichkeit ihres Einsatzes, die eine schleichende Veränderung kultureller Alltagspraxen sowie der individuellen und gesellschaftlichen Kommunikation zur Folge hat.

Doch solche Entwicklungen sind Folge jeder technischen Neuerung. Schon in den 1950er Jahren beschrieb Günter Anders in seinem Aufsatz »Die Welt als Phantom und Matrise« die kulturellen Dimensionen solcher Veränderungen am Beispiel des Fernsehens:

»Während der Tisch die Familie zentripetal gemacht und die um ihn Sitzenden dazu angehalten hatte, die Weberschiffchen der Interessen, der Blicke, der Gespräche hin und her spielen zu lassen und am Tuche der Familie weiterzuweben, richtet der Bildschirm die Familie zentrifugal aus. Tatsächlich sitzen ja die Familienmitglieder nun nicht einander gegenüber, die Stuhlanordnung vor dem Schirm ist bloße Juxtapo-

sition, die Möglichkeit, einander zu sehen, einander anzusehen, besteht nur noch aus Versehen; die, miteinander zu sprechen (wenn man das überhaupt noch will und kann), nur noch durch Zufall. ... Von einem Tuch, an dem sie gemeinsam webten; von einer Welt, die sie gemeinsam ausmachten oder an der sie gemeinsam teilnahmen, kann keine Rede mehr sein« (Anders 1956/2002, S. 106).

Die Kommunikation

Betrachtet man die aktuelle Medienentwicklung, könnte man die Meinung vertreten, dass durch die globale Vernetzung über das Internet, das »Weben« an diesem Tuch wieder aufgenommen wird. Dem isolierten Konsum im Zeitalter der Massenkommunikation wird die vernetzte Kommunikation potenziell aller (Internet-)»Bewohner« als neues kulturelles Leitbild im Informationszeitalter entgegengesetzt – und dies in einer Welt, an der potenziell alle teilnehmen könnten. Ein genauer Blick auf diese Entwicklung zeigt deren soziale Tragweite und kulturelle Relevanz. Marc Prenzky prägte 2001 den Begriff »Digital Natives«, also die Generation, die im digitalen Zeitalter aufwächst. Palfrey und Gasser (2008) konstatieren, dass sich durch das Internet die Art revolutioniert, wie sich Menschen selber definieren und verhalten.

»Aus Sicht eines ‚Digital Native‘ zerfällt seine Identität nicht in eine Online- und eine Offline-Identität oder in eine persönliche und eine soziale Identität. Weil alle Identitätsformen simultan existieren und so eng miteinander verbunden sind« (N.N. 2008).

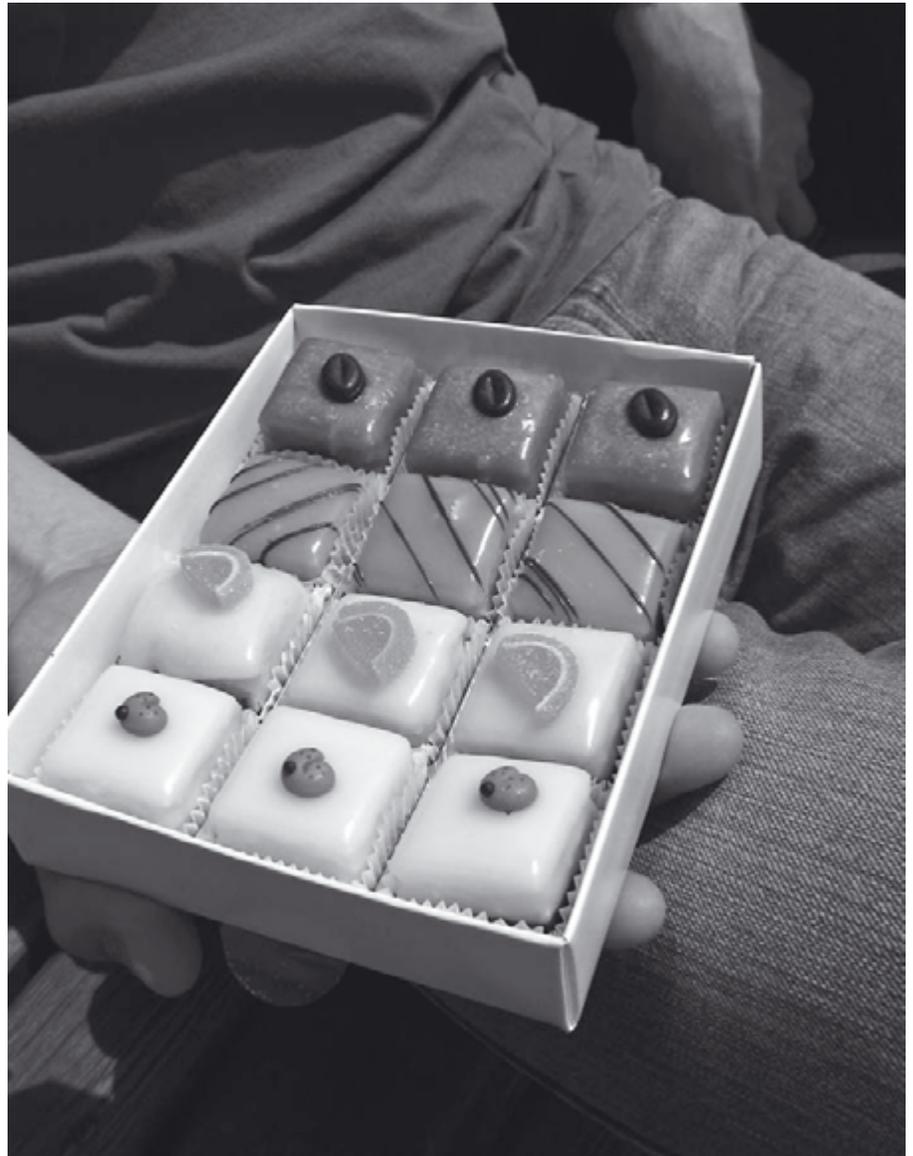
Doch nicht nur die »Digital Natives« sind dabei, Realität und Virtualität verschmelzen zu lassen, wobei immer mehr Aktivitäten von ihrer virtuellen Repräsentanz dominiert sind. Man muss nur (Kommunikations-)Phänomene betrachten, die in den letzten Jahren den Alltag immer mehr prägen. Die Kopfhörer im Ohr, den Finger auf dem Touchscreen des Smart-Phones, das Gespräch mit einem imaginären

Gegenüber, der telekommunikativ vernetzt an jedem Ort der Welt sein kann usw. – so begegnen sich Menschen tagtäglich auf der Straße, in Verkehrsmitteln, im Park, eigentlich an allen Orten, die man sich vorstellen kann. Wir sind überall erreichbar und Mitglieder einer virtuellen Gemeinschaft, die sich der Kommunikation im realen Raum entzieht und, im schlimmsten Fall, den realen Raum mit der virtuellen Kommunikation dominiert – im Großraumwagen von Zügen bekommt man dies eindrucksvoll präsentiert. Doch auch Computerspieler oder Second-Life-Bewohner, die real im gleichen Raum sitzen, allerdings gemeinsam im virtuellen agieren, sind Ausdruck der Auflösung der Trennung von Online- und Offline-Identität.

Die Bedeutung internetbasierter sozialer Netzwerke wie Facebook, Studi-VZ usw. sowie die Tatsache, dass sich die Internet-Single-Börsen von einem Umsatzhoch zum nächsten schwingen, machen deutlich, dass sich die kulturelle Verfasstheit sozialer Kommunikation in Veränderung befindet. Damit einher geht ein digitaler Exhibitionismus, der Intimes im globalen Schaufenster zur Schau trägt. Die privatesten Informationen werden ins Netz gestellt, und mancher »Schausteller« wundert sich, dass diese kaum wieder aus der Auslage zu nehmen sind. Florian Illies (2010) beschreibt dies eindrucksvoll:

»Der Mensch, nach Google, ist ein Mensch, der seine Sünde nie mehr büßen kann. Wann immer man einen Namen in der Suchmaschine eingibt, werden dort alle Verfehlungen aufgelistet, alle Pannen und Entgleisungen. Keine Beichte weit und breit, die einen davon wieder befreien würde ...«.

Überhaupt: Google. Der Internetkonzern steuert nicht nur die Suche nach Information und Wissen – in Deutschland nutzen fast 90 Prozent Google als Suchmaschine (vgl. Webtreck 2009) –, sondern schickt sich an, weltweit alle Bücher zu archivieren und zur Verfügung zu stellen (Google Books) sowie die Welt (Google Earth) und den Nah-



Christian Holger Liermann: gebackene Esskultur

raum (Google Street View) zu vermessen. Der nächste Schritt ist schon in der Umsetzung: Speicherplatz für alle (Cloud Computing).

Wenn sich perspektivisch das Cloud Computing durchsetzt, werden wir alle unsere Daten nur noch in der virtuellen Wolke verwalten. Die noch taktil erfahrbare Hard-Disc auf unseren Schreibtischen hat dann ausgedient. Wir können von überall auf unsere Daten zugreifen. Die kulturellen Auswirkungen beschreibt Nicolas Carr (2009)

und verweist darauf, dass der Rückzug in »maßgeschneiderte Medienkokons« zu einer Veränderung der Konstitution von Kultur führen wird. Diese wird aus immer mehr Nischen bestehen, die aber von zentralen Medienkonzernen wie z.B. Google kontrolliert werden. Der Verlagerung sozialer und kommunikativer Aktivitäten in den virtuellen Raum auf der einen Seite steht das Phänomen gegenüber, dass der Körper und dessen Kontur zu »Großbaustellen« menschlicher Existenz geworden sind.

In dem Maße, in dem wir uns in digitalen Netzwerken hinter von uns gestalteten Identitäten verstecken können, wird der Körper als unser Repräsentant in der realen Welt immer mehr zum Objekt von »Anpassungen« an kulturelle Standards, die wiederum nicht selten durch Medien produziert werden.

Der Körper

Diäten, Schönheitsoperationen, Tattoos, Piercings, der Besuch von Fitnessstudios, der Wellnessurlaub – die Inszenierung und Bearbeitung des Körpers hat sich zu einem Körperkult ausgeweitet, wie er in dieser Form in modernen Kulturen bislang noch nicht in Erscheinung getreten ist. Der Körper wird zum Ausrufezeichen in der Kommunikation, er wird zum Medium der Selbstinszenierung in der realen Welt. Und auch hier differenziert sich die Gesellschaft und die Kultur immer mehr aus. Auf die Bedeutung der Inszenierung weist Villa (2007) hin:

»Unsere Partizipation an verschiedensten (Sub-)Kulturen ist maßgeblich von der Inszenierung des Körpers und seinen kulturellen Konstruktionen getragen. Wenn man beispielsweise zur Tango-Argentino-Szene gehören möchte, reicht es nicht, bei einer Tanzgelegenheit nur körperlich anwesend zu sein. Vielmehr muss der Körper gemäß den in dieser Szene herrschenden Codes in einen Tango-Körper verwandelt werden.«

Viele der Codes und Schönheitsnormen werden heute über Medien konstituiert. Fernsehformate wie die 2004 von Pro 7 ausgestrahlte Reality-Show »The Swan – Endlich schön!«, in der 16 Frauen von Fitnesstrainern, Ernährungsberatern, Schönheitschirurgen, Psychologen und einem Motivationstrainer vom »hässlichen Entlein« in einen »stolzen Schwan« verwandelt werden sollten, oder die ebenfalls von Pro 7 seit 2006 durchgeführte Casting-Show »Germany's Next Topmodel« oder die wochentägliche Fitnessshow »Come On Baby« von Sport 1 sind Ausdruck der medialen Vermark-

tung von Schönheitsidealen, die die Kultur immer mehr durchdringen. »Es wird gejubelt, getobt und nach einer Stunde sind alle außer Atem«, so beschreibt Michael Spehr (2010) den Effekt des Einsatzes Wii von Nintendo, wenn im heimischen Wohnzimmer mit der Spielkonsole Tennis oder Golf gespielt, geboxt oder gekegelt wird. Seit 2006 sind weltweit über 70 Millionen Konsolen verkauft worden (vgl. ebd.). Der Trend zum heimischen Sport, zur Körpermodellierung dürfte in den nächsten Jahren noch zunehmen. Doch eines kann die Konsole bisher noch nicht leisten: die Zurschaustellung des Körpers. Aber auch daran wird gearbeitet werden. Die Zurschaustellung des Körpers ist allerdings längst Bestandteil in den Online-Video-Communities wie Youtube geworden. Der mediale Exhibitionismus scheint hier alle (Vorstellungs-)Grenzen zu sprengen. Gleichzeitig schafft die Konsole zum Beispiel einen neuen Trend zur sozialen Kommunikation und körperlichen Aktivität in Seniorenzentren. Im Rahmen des Projekts »Senioren an die Konsole!« (www.wii-senioren.de) werden die »Wii Sports Bowling Seniorenmeisterschaften« ausgetragen. Senioren bowlen mit der Wii unabhängig von ihrer körperlichen Einschränkung. Dies ist sicher ein Gewinn, auch wenn hier deutlich wird, wie die Schnittstellen zwischen Körper und Computer immer mehr aufweichen. Der nächste Schritt ist längst gemacht: Neurochips helfen Blinden zu sehen, Gehörlosen zu hören, sie lindern Depressionen und Krankheiten wie Parkinson (vgl. Bittner 2007), und RFID-Chips im Gehirn lassen Gehirnaktivitäten »auslesen«, wenn auch bislang nur bei Tieren (vgl. Green 2009). Der Touchscreen, mit dem wir sozusagen in die virtuelle Welt hineingreifen können, erscheint vor diesem Hintergrund als aktueller Techniktrend nur als Zwischenstation auf dem Weg zum ultimativen Interface.

Betrachtet man die kulturellen Alltagspraxen, wie sie sich derzeit bezogen auf die Kommunikation und den Körper darstellen, wird die Janusköpfigkeit

der Entwicklung deutlich. Der Bedarf an Kommunikation scheint permanent zu wachsen, doch verlagert er sich zunehmend in den virtuellen Raum. Der Körper tritt dabei zunehmend in den Hintergrund, doch steigt gleichzeitig der Bedarf an seiner Inszenierung und Bearbeitung. Die »Medienkokons« und (sub-)kulturellen Nischen multiplizieren sich auf der einen Seite, auf der anderen Seite wächst die globale Einheitskultur. Eindeutigkeiten gehen verloren.

Die Weiterbildung

Für die »Digital Natives« – wenn wir die nun aufwachsende Generation so nennen wollen – ist dies kultureller Alltag. Fit, schön und online – so könnte man das Anforderungsprofil an den modernen Menschen umschreiben. Doch die Teilhabe an dieser »schönen neuen Welt« ist teuer, und die schon vorhandene digitale Spaltung dürfte sich in den nächsten Jahren noch stärker als bisher zur kulturellen Spaltung ausweiten. Wenn wir uns das Nutzungsverhalten bezogen auf das Internet anschauen, wird deutlich, dass vor allem die gut Gebildeten dieses Medium verstärkt nutzen. In der Studie zum »Informationsverhalten der Deutschen« von 2006 wurde gezeigt, dass 32 Prozent der Personen mit Volks-/Hauptschulabschluss das Internet regelmäßig nutzen, 50 Prozent mit einem weiterführenden Schulabschluss und 75 Prozent der Personen, die mindestens über das Abitur als Bildungsabschluss verfügen (vgl. Blödorn/Gerhards/Klingler 2006, S. 631). Auch der Gang ins Fitnessstudio oder zu anderen Körperinszenierungsagenturen ist heute sehr stark von sozialen und vor allem finanziellen Rahmenbedingungen abhängig.

In dieser Situation kommt der Weiterbildung eine wichtige Funktion zu, da der kompetente Umgang mit den neuen technischen Möglichkeiten und dem Körper einer verbesserten Bildung insgesamt bedarf. Vor dem Hintergrund der veränderten Kommunikationsopti-

onen, der Veränderung der Interfaces zwischen Mensch und Computer sowie der Körperperspektiven geht es darum, nicht nur die digitale, sondern auch die damit verbundene kulturelle Spaltung zu bearbeiten. Weiterbildung könnte mit einem spezifischen Zugang bei der Auseinandersetzung mit den neuen Kommunikationsformen und den Körperinszenierungen perspektivisch auch kultur- und stilbildend wirken. Dabei ist es von großem Vorteil, dass Weiterbildung schon heute als sozialer Ort Kommunikationsoptionen jenseits medialer Vermittlung anbietet und auch im Bereich »Gesundheit« eine Auseinandersetzung mit dem Körper fördert. So bietet Weiterbildung auch Alternativen für diejenigen, die nicht ins virtuelle Kommunikationsnetz eintauchen und auch nicht jeden Trend der Körperinszenierung mitmachen wollen. Doch eben auch für diejenigen, die in diese neuen Welten eintauchen.

»Kulturelle Alltagspraxen müssen anschlussfähig werden.«

Deshalb muss Weiterbildung noch stärker als bisher kritische Reflexion und Orientierung bei der kulturellen Identitätsbildung bieten und für (sub-)kulturelle Nischen ein kommunikatives Netzwerk zur Verfügung stellen, damit die spezifischen kulturellen Alltagspraxen anschlussfähig an die kollektiven Sinnsysteme werden. Das heißt, dass sich hier die Weiterbildung insgesamt neu positionieren muss, um den kulturellen Alltagspraxen gerecht zu werden. Für das Einüben kultureller Praxen wird zum Beispiel die kulturelle Erwachsenenbildung in Zukunft einen wesentlichen Beitrag leisten können, da sie gestalterische Fähigkeiten und Kreativität fördert, kulturelle und kommunikative Kompetenzen erweitert, Medienkompetenz entwickelt und für soziokulturelle und interkulturelle Lebenszusammenhänge sensibilisiert (vgl. Stang 2010).

In Bezug auf Körperidentität werden Konzepte von Relevanz werden, die,

wie bisher auch, den Körper im realen Raum erfahrbar machen. Denn letztendlich wird der Mensch zumindest in den nächsten Jahrzehnten an seine körperliche Existenz gebunden sein – mit allen Alltagsproblemen, aber auch Erfahrungsdimensionen, die sich daraus ergeben.

Für die Weiterbildungsinstitutionen könnte es eine wichtige Zukunftsperspektive werden, die Revitalisierung der kulturellen Erwachsenenbildung verbunden mit neuen Angeboten der Körperbildung voranzutreiben, um zeitgemäße Weiterbildungskonzepte für die »Digital Natives« zur Verfügung zu stellen, die Kopf, Herz und Körper unter einer ganzheitlichen Perspektive anregen (vgl. Groppe 2003), ohne dabei die neuen technischen Möglichkeiten mit einem kulturkritischen Bann zu belegen.

Literatur

Anders, G. (1956/2002): Die Antiquiertheit des Menschen. Band 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München

Bittner, U. (2007): Software fürs Gehirn. In: Frankfurter Allgemeine, Nr. 299 vom 24.12.2007, S. 18

Blödorn, S./Gerhards, M./Klingler, W. (2006): Informationsnutzung und Medienauswahl 2006. In: Media Perspektiven, H. 12, S. 630–638

Brumlik, M. (2006): Kultur ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 60–68

Carr, N. (2009): Unsere Zukunft in der Matrix. In: DIE ZEIT, Nr. 46 vom 05.11.2009, S. 13

Green, K. (2009): Nerven-Sensor ohne Batterie. In: Technology Review von Heise Online vom 10.11.2009. URL: www.heise.de/tr/artikel/Nerven-Sensor-ohne-Batterie-853343.html (Stand: 22.04.2010)

Groppe, H.-H. (2003): »Mit Kopf, Herz und Hand«. Qualitätsmerkmale. In: Stang, R./Peez, G. u.a. (2003): Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten. Bielefeld, S. 34–37

Illies, F. (2010): Eine Frage des Glaubens. In: DIE ZEIT, Nr. 3 vom 14.01.2010, S. 41

N.N. (2008): Nicht ohne mein Offline-Selbst. In: Süddeutsche Zeitung vom 14.10.2008. URL: www.sueddeutsche.de/kultur/94/313995/text/ (Stand: 06.05.2010)

Palfrey, J./Gasser, U. (2008): Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben, wie sie denken, wie sie arbeiten. München

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, H. 9. URL: www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (Stand: 22.04.2010)

Spehr, M. (2010): Es darf und soll geschwitz werden. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 12 vom 28.03.2010, S. V10

Stang, R. (2010): Kulturelle Bildung als gesellschaftspolitisches Projekt. In: Institut für Wissenschaft und Kunst (Hg.): Kunst fragen. Ästhetische und kulturelle Bildung. Erwartungen, Kontroversen, Kontexte. Wien, S. 63–79

Villa, I.-P. (2007): Der Körper als kulturelle Inszenierung und Statussymbol. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 18. URL: www.bundestag.de/dasparlament/2007/18/Beilage/003.html (Stand: 22.04.2010)

Webtrekk (2009): Neue Webtrekk Kunden-Langzeitstudie über Browser- und Suchmaschinenutzung in Deutschland. URL: www.webtrekk.de/fileadmin/pdf/pm/2009/PM_langzeitstudie_2_Quartal.pdf (Stand: 22.04.2010)

Abstract

Anhand von Kommunikation und Körper zeigt der Beitrag aktuelle kulturelle Praxen auf und diskutiert die durch neue Technologien geprägten Optionen, die sich in unserem Alltag eröffnen und durch sehr unterschiedliche Gestaltungen genutzt werden. Es wird gefragt, welche Funktion der Weiterbildung in diesem Wandlungsprozess zukommen wird. Der Autor nennt hier Reflexion kultureller Identitätsbildung, Aufbau kultureller Kompetenzen, ganzheitliche, Kopf, Herz und Körper integrierende Konzepte.



Dr. Richard Stang ist Professor an der Hochschule der Medien, Stuttgart, berät das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung als Senior Researcher und ist Mitglied der DIE-Redaktion

Kontakt: stang@hdm-stuttgart.de

Europäische Schlüsselkompetenzen im
Weißbuch der Wiener Volkshochschulen

KULTURBEWUSSTSEIN UND KÜNSTLERISCHE KOMPETENZ

Elisabeth Brugger

Mit ihrem Weißbuch Programmplanung haben die Wiener Volkshochschulen eine Übersetzung ihres Bildungsangebots in Kompetenzkategorien vorgenommen, die im Kontext der Entwicklungen eines europäischen und österreichischen Qualifikationsrahmens zu sehen ist. Im vorliegenden Beitrag geben wir am Beispiel künstlerischer und kultureller Kompetenzen Einblick in diese neue Art Rahmencurriculum. Dies erschließt nicht nur ein zeitgemäßes Verständnis kultureller Bildung, sondern zeigt zugleich Wege auf, wie Einrichtungen der Erwachsenenbildung kreativ und konstruktiv mit den Herausforderungen der Qualifikationsrahmen umgehen können.

Im Zuge der Umstrukturierung der Wiener Volkshochschulen von 16 Vereinen zu einer gemeinsamen gemeinnützigen GmbH im Jahre 2008 wurde auch das inhaltliche Programm neu definiert. Am Anfang stand dabei der Ruf nach mehr Kohärenz. Die vielfältigen Angebote der Volkshochschulen machen zwar die Fülle an Lernmöglichkeiten für Erwachsene sichtbar, sie bilden aber zu oft ein Patchwork aus Programmbereichen und losen Einzelangeboten. Für viele Bildungsinteressierte fehlen Anschluss-, Aufbau- und Bündelungsmöglichkeiten. Dabei wäre Lernen als ein Strauß von ausdifferenzierten sozialen Handlungssätzen in den verschiedenen Lebensphasen und auf verschiedenen Lernschauplätzen (vgl. Chisholm 2007, S. 5ff.) zu fördern, gerade auch durch die Volkshochschulen.

Für die Definition der neuen Programmleitlinien wurden die europäischen (und in der Folge die nationalen) Leitlinien zum Lebenslangen Lernen und die relevanten bildungspolitischen Stra-

tegien der Stadt Wien herangezogen. Die Stadt bindet ihre Eigentümerschaft an der neuen GmbH (zu 25,1 %) laut Finanzierungsübereinkommen an die Leistung, »der Wiener Bevölkerung ein möglichst flächendeckendes und niederschwelliges Bildungsangebot bereitzustellen«.

Die Mitteilungen der Europäischen Kommission (2001, 2006, 2007) beinhalten unter anderem folgende Forderungen, die für die Wiener Volkshochschulen maßgeblich sind:

- offenere und flexiblere Systeme für individuelle, bedarfs- und interessen-gerechte Lernwege,
- Verbesserung der Zugänge zum Lernen durch Weiterentwicklung von Bildungsangeboten,
- Schaffung einer „Kultur des Lernens für alle“ (Anerkennung, positive Wahrnehmung des Lernens),
- Förderung der Qualität.

Im Zusammenhang mit der Leitlinie »Lebensphasenorientierung« beinhalten die Vorschläge der österreichischen

LLL-Strategie (vgl. Donau-Universität 2007), dass die Aufnahme von Bildungsprozessen jederzeit möglich sein sollte, was zur Folge hat, dass für passende Anschlussmöglichkeiten ein hoher Bedarf an Modularisierung des Bildungsangebotes entsteht.

Eine entscheidende Rolle bei der Neugestaltung der Programmstruktur spielte die Debatte zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), die in Österreich seit 2007 mit einem Konsultationsprozess unter großer Beteiligung von Bildungseinrichtungen geführt wird. Mit dem Referenzrahmen wird ein »Übersetzungsinstrument« zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen der allgemeinen Bildung, der Erwachsenenbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung geschaffen. In der Erwachsenenbildung, aber auch von anderen politischen Akteuren, wird eine Modernisierung des Bildungs- und Ausbildungssystems, eine Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen und die Validierung von Lernergebnissen erwartet (vgl. Bisovsky/Brugger 2008).

Die Entwicklung des Rahmencurriculums, das in Rieder/Brugger 2009 dargestellt ist, orientierte sich an den europäischen Schlüsselkompetenzen des Lebenslangen Lernens und erfolgte über acht Fokusgruppen mit Programmplaner/innen der Volkshochschulen. Der Gesamtprozess wurde von der Firma EDUCON begleitet.

Laut Definition der Europäischen Kommission ist Kompetenz »eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen« (Europäische Kommission 2006).

Die Breite und die Vielfalt des Volkshochschulangebots ermöglichen es, dass alle acht Schlüsselkompetenzen verwendet werden konnten:

1. muttersprachliche Kompetenz
2. fremdsprachliche Kompetenz
3. mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Für jede Schlüsselkompetenz wurde ein Grundangebot definiert, das an allen Volkshochschulen zu gleichen Bedingungen angeboten werden soll. Für das restliche Programmangebot steht es den Volkshochschulen frei, spezifische regionale bzw. inhaltlich weiterführende Angebote zu entwickeln. Alle Kurskategorien wurden zu »Themenbäumen« zusammengefasst und den Schlüsselkompetenzen zugeordnet.

Um der Abstraktheit des Kompetenzbegriffs zu begegnen, wurde in einem ersten Schritt für jede Schlüsselkompetenz eine zugrundeliegende »Einstellung« formuliert, die den Bereich inhaltlich umfasste. Auf der Grundlage der »Einstellung« wurden für jede Schlüsselkompetenz Teilkompetenzen definiert, die jeweils nach den zwei Kategorien Wissen und Können unterteilt wurden. »Wissen« wird als kognitive Dimension gesehen; kognitiv bedeutet wahrnehmen, erinnern, lernen und denken; umfasst sind alle Arten von theoretischem Wissen, etwa Konzepte, Theorien, Methoden, Fakten sowie theoretische Handlungsanleitungen. Im Unterschied dazu umfasst »Können« Fertigkeiten im funktionalen Sinn. Können bezeichnet Handlungen, d.h., es zielt auf die Umsetzung von Konzepten, Theorien, Methoden, theoretischen Handlungsanleitungen usw. zur Lösung von Problemen und Aufgaben beziehungsweise für den Aufbau von neuen Handlungsmöglichkeiten auf Basis des erworbenen Wissens. Über diesen Weg konnten alle Ebenen der Schlüsselkom-

petenzen, also Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, berücksichtigt werden.¹

Schlüsselkompetenz 8: Kulturbewusstsein und Künstlerische Kompetenz

Der Kursbereich »Kunst, Kultur« wurde im Rahmencurriculum mit den Begriffen »Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz« charakterisiert. Zur inhaltlichen Formulierung der Kompetenz wurde eine Reihe von Quellen herangezogen, jedoch bezogen sich die meisten Beschreibungen künstlerischer Kompetenz auf einzelne künstlerische Medien wie z.B. visuelle Künste, darstellende Künste, Literatur und Musik und nicht auf alle in der Schlüsselkompetenz umfassten Bereiche. Daher wurde von der Fokusgruppe eine völlig eigenständige horizontale Struktur von Teilkompetenzen entwickelt und folgendermaßen definiert:

»Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz setzen die Anerkennung der Bedeutung aller Formen von Artikulation mittels ästhetischer und soziokultureller Aktivitäten und Ideen voraus. Sie umfassen die reflektierte Aufnahme des persönlichen kulturellen Umfeldes ebenso wie das aktive Ausdrucksvermögen mit Hilfe künstlerischer Mittel. Als Schlüsselkompetenz beinhalten sie Rezeption, Produktion, Reflexion und Vermittlung als zentrale Handlungsebenen. Künstlerisch-kultureller Ausdruck vollzieht sich in den künstlerischen Medien (Musik, visuelle Künste, darstellende Künste, Literatur) und deren Verbindung sowie auf allen Ebenen des Kulturgeschehens (z.B. Alltagskultur, Kunsthandwerk, Populärkultur, Hochkultur, Avantgarde, ...). Kompetenzen in der Alltagskultur oder im Kunsthandwerk beziehen sich auf die Umsetzung einer gestalterischen Idee anhand eines Materials oder Instruments, um einen künstlerischen Prozess oder ein Werk zu schaffen oder es zur Aufführung zu bringen. Künstlerisches Schaffen wird darüber hinaus durch den Willen zu einer inhaltlichen Aussage bestimmt, für die im Schaffensprozess eine Form gefunden wird.

Die dafür definierten Handlungsrahmen sind immer in ihrem sozialen, gesellschaftlichen und ökonomischen Kontext zu sehen«.

Als zugrundeliegende Einstellung wurde formuliert:

»Was gemeinhin unter Kultur verstanden wird, ob materiell oder immateriell, dient als Identifikationsangebot für Individuen und Gruppen und bedarf daher der Offenheit der Einzelnen, sich damit auseinanderzusetzen. In jeder Gesellschaft sind bestimmte kulturelle Grundparameter vorhanden: Neben inneren Divergenzen bestehen zugleich transkulturelle Konvergenzen, da kulturelle Gruppen neben Unterschieden immer auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Kultur und kulturelles Bewusstsein sind nicht statisch zu verstehen, sondern entstehen permanent in einem Wechselspiel aus Tradition und Veränderung. Die eigene kulturelle Identität, ihre Besonderheiten und deren Reflexion bilden die Grundlage für Respekt und Offenheit der Einzelnen gegenüber Kulturen und deren Diversität.

Abkehr von normativen Begrifflichkeiten

Eine positive Einstellung zur Kreativität ist die Basis kulturellen Lebens. Dazu gehört beispielsweise, Kultur als etwas Organisches zu verstehen, wo Wandel und Fehler passieren und passieren dürfen, weiters am Kulturgeschehen teilzunehmen und kulturelle Grenzen zu verändern, die individuellen Möglichkeiten des künstlerischen Ausdrucks umzusetzen, an der Gestaltung einer vielfältigen und offenen Gesellschaft aktiv mitzuwirken sowie kulturelle Vielfalt anzuerkennen und zu pflegen und Kunst als Ausdruck von Kultur anzuerkennen. In der bewussten Abkehr von normativen Begrifflichkeiten rücken sinnliche Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, Faszination, Neugierde, Sinnlichkeit, Imagination und Fantasie ins Zentrum eines kulturellen wie künstlerischen Bewusstseins«.

Auf der Grundlage der »Einstellung« zur Schlüsselkompetenz 8 wurde die Teilkompetenz »Wissen« entsprechend definiert:

»Kulturelles Bewusstsein setzt ein Wissen



Christian Holger Liermann: Freiheit vor genormtem Hintergrund

um sowie ein Verständnis für das lokale, nationale, europäische wie internationale Kulturerbe und dessen wechselseitige Beeinflussungen voraus. Es braucht grundlegende Kenntnisse von Kulturen in ihren historischen Entwicklungen und Ausprägungen bis in die Gegenwart sowie Kenntnisse der kommunikativen Vielfalt in der Welt und ihren jeweiligen Kulturräumen. Zu den Grundkenntnissen zählt auch ein Wissen darüber, dass Kunst und Kultur sich stetig wandelnde Phänomene sind, die von verschiedenen Kontexten beeinflusst werden und nicht normativ festgelegt werden können. Die subjektive Wahrnehmung, Kritik und Interpretation von Kunst und Kultur wird von sozioökonomischen, politischen, regionalen und historischen Faktoren mitbestimmt, deren Kenntnis unter anderem dazu dient, künstlerische und kulturelle Werke und

Prozesse in deren Kontext zu deuten und zu verstehen. Solche Faktoren sind unter anderem Weltanschauung, Informationsstand und Bildungshintergrund, durch Erziehung und Sozialisation angeeignete Normen und Wertvorstellungen sowie Schönheitsideale und Alltagsästhetik.

Für die Teilkompetenz »Können« wurden folgende Elemente herausgefiltert: »Erkennen, Unterscheiden und Verstehen kultureller Vielfalt, das subjektive Erleben kultureller bzw. künstlerischer Manifestationen als auch das aktive künstlerische Ausdrucksvermögen. Die Anerkennung und der Genuss von Kunst und Kultur sowie der individuelle künstlerische Ausdruck durch die Vielfalt der einsetzbaren Medien/Mittel sollen zu einer individuellen Positionierung führen.

Soziale, gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Möglichkeiten von kulturellen Aktivitäten sollen erkannt, verglichen und genutzt werden können. Die Fähigkeit, eine reflexive Distanz einzunehmen, ist das zentrale Element einer kulturellen Kompetenz. Kulturelle Kompetenz besteht weiters darin, künstlerische Werke und Prozesse in ihrer Zeit und ihrem Umfeld und unter ihren Entstehungsbedingungen zu sehen, konstruktive Kritik zu üben und sich in den Diskurs einzubringen, indem die künstlerische Idee mit der Idee des Publikums verbunden wird.

Inhaltlich wurde die Kompetenz durch sechs Teilkompetenzen (TK) definiert, die auf einer horizontalen Ebene gleichwertig nebeneinander stehen. Jede Teilkompetenz wurde in Folge mit

Tabelle 1: Teilkompetenzen und Deskriptoren für Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz

Wissen	Können
TK 1: Kulturbewusstsein prozesshaft entwickeln	
<ul style="list-style-type: none"> Begriffe »Natur« und »Kultur« Zusammenhänge im Kunst- und Kulturbetrieb Herstellung von Kunst und Kultur Veränderung und Entwicklung Kulturell-künstlerische Ausdrücke Bedingungen für kreative Prozesse und schöpferische Leistung Kulturelle Wahrnehmungs- und Handlungsebenen 	<ul style="list-style-type: none"> Eigene »Natur« wahrnehmen, reflektieren und erkennen Kunst und Kultur: persönliche Entfaltung als Medium zur Auseinandersetzung Kulturelle Wahrnehmungs- und Handlungsebenen Kulturelle und künstlerische Schaffensprozesse Künstlerische und kulturelle Ausdrücke als Spiegel von Wirklichkeiten
TK 2: Inhaltliche Aussagen und Darstellungsabsichten formulieren	
<ul style="list-style-type: none"> Inhalte, Ideen, Emotionen, Gefühle, Haltungen, Werte, Identitäten Darstellungs- und Vermittlungsverfahren Bewusstmachung persönlicher Aussagen 	<ul style="list-style-type: none"> Ideen und Vorstellungen Auseinandersetzung mit Wirklichkeiten Inhalte sinnlich erfassen Metaphorisch und in Analogien denken Medium für künstlerische Aussagen
TK 3: Werke und Prozesse planen und gestalten	
<ul style="list-style-type: none"> Methoden, Verfahren und Strategien Arbeitsmittel Techniken Eigenschaften von Materialien Kreativitätsverfahren Strategien und Formen des Entwurfs Grundlegende künstlerische Terminologien Konstruktionsregeln und Konstruktionsmittel Probleme der Werkgestaltung Methoden und Techniken zur künstlerischen Übung und Einübung 	<ul style="list-style-type: none"> Herstellung künstlerischer Werke als Prozess Methoden, Techniken, Verfahren und Strategien auswählen, einsetzen und kombinieren Materialien, Werkzeuge auswählen und einsetzen Form und Inhalt aufeinander abstimmen Gestaltungsmittel künstlerischer Medien Improvisation als Methode der Werk- und Prozessgestaltung Werk- und Prozessgestaltung Realisierung von Vorhaben
TK 4: Werke präsentieren, ausdrücken und aufführen	
<ul style="list-style-type: none"> Ausdrucksformen Mittel und Möglichkeiten des Ausdrucks Präsentations- und Darstellungsformen (analog und digital) Grundlagen der Organisation von Interaktion Aufführungs- und Ausstellungsorganisation 	<ul style="list-style-type: none"> Kommunikation mittels Werken, Akten und Präsentation oder Spiel Improvisation als Aufführungspraxis Inhalte und Aussagen ausdrücken Präsentations- und Darstellungsformen Individueller Ausdruck
TK 5: Sich künstlerische und kulturelle Werke erschließen	
<ul style="list-style-type: none"> Kunstformen und künstlerische Medien Hintergründe künstlerischer Tätigkeiten und Werke Kunstepochen, Formen und Stile Erleben, Beschreiben, Besprechen, Beurteilen Interpretationsansätze und -methoden Methoden zur Einschätzung der Werkgenese 	<ul style="list-style-type: none"> Werke, Prozesse und Handlungen wahrnehmen, beschreiben, benennen Arbeiten nach Inhalten und Aussagen analysieren Analyse von Arbeiten Diskussion von Werken, interpretieren und einordnen Analyse von Werken auf ihre praktische, ästhetische und symbolische Funktion hin Einfluss von Werkaufbau, Machart, Gestaltungsmerkmalen und Kontext Kulturelle Assoziationen Intentionen von Kunst- und Kulturschaffenden Eigene Interpretationsansätze, persönliche Assoziationen
TK 6: Am Kunst- und Kulturbetrieb partizipieren	
<ul style="list-style-type: none"> Zusammenhänge im Kunst- und Kulturbetrieb Rahmenbedingungen Grundlagen des Kulturmanagements, Organisation, Finanzierung, Marketing Strömungen und Künstler/innen Kunsttheorien und -konzeptionen Entstehung und Entwicklung von Moden und populärem Geschmack Funktionen der Kunst im gesellschaftlichen Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> Soziale und wirtschaftliche Möglichkeiten Positionierung als Künstler/in Vermarktung und Vernetzung Künstlerisches Angebot Rolle und Bedeutung der Kunst für das eigene Leben und die eigene Kultur Bedingungen des Kunstbetriebes und Kunstbegriffe Umgang mit Anforderungen und Frustrationen des Kunst- und Kulturbetriebes

Quelle: Wiener Volkshochschulen / EDUCON. Eine ausführliche Fassung der Deskriptoren findet sich unter <http://www.vhs.at/Service...>

Deskriptoren für die Bereiche Wissen und Können genauer beschrieben (vgl. Tab. 1).

Demnächst auch vertikale Strukturierung

In einem nächsten Schritt wird an der vertikalen Stufung der Schlüsselkompetenz 8 gearbeitet, die es ermöglichen soll, auch höherwertige Angebote einzupassen, was für die Zuordnung von Bildungsangeboten in den NQR nützlich ist. Mit dieser Stufung können auch bereits bestehende, aufbauende Angebote der Wiener Volkshochschulen berücksichtigt werden. Die aktuellen Angebote zur Schlüsselkompetenz 8 bestehen derzeit vor allem in Form von Kursen, es gibt aber auch Lehrgänge und Ausbildungen:

- Lehrgänge Oper und Operette
 - Literarisches Schreiben
 - Berufsqualifikation Praxis und Theorie des Bühnenbildes
 - Berufsausbildung zum/zur strategischen Kinomanager/in
 - Lehrgang Kommunikation, Medien und PR
 - Lehrgang Veranstaltungsmanagement
 - Management-Lehrgang Leadership.
- Einzelne Lehrgänge haben vorbereitenden Charakter für die Aufnahmeprüfung an Musikuniversitäten und Konservatorien oder für die paritätische Bühnenprüfung. Diese Angebote könnten sich aufgrund ihrer klar aufbauenden und abschlussorientierten Ausrichtung für die Einordnung in den NQR eignen. Zu den anderen Schlüsselkompetenzen gibt es zahlreiche direkte und indirekte Querverbindungen. Exemplarisch werden hier einige dargestellt. Die Schlüsselkompetenz Muttersprache spielt dort eine wichtige Rolle, wo es darum geht, inhaltliche Aussagen zu tätigen oder (textliche) Werke zu rezipieren. Die UNESCO-Konvention zur Bewahrung des immateriellen Kulturerbes (vgl. UNESCO 2003) beschreibt die Sprache als Träger des Kulturerbes. Eine Verbindung zur Schlüsselkompetenz Mathe-

matik, Naturwissenschaft und Technik besteht generell im Kulturbewusstsein und spezifisch etwa dort, wo es um Maße und Proportionen, aber auch um die Beschaffenheit von Materialien und Stoffen geht. Die digitale Kompetenz ist zum Teil sowohl beim Wissen als auch beim Können angeführt bzw. implizit vorhanden. Ein Aspekt von Lernkompetenz wäre z.B. die Selbstwertschätzung von Künstler/inne/n, andere Aspekte sind Selbstorganisation, Wahrnehmung und Reflexion, die auch als Bedingungen für ein gelungenes Lernen benannt sind. Die Verbindungen zur sozialen und Bürgerkompetenz sind ebenso evident wie die zu Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz.

Ausblick

Mit dem Weißbuch Programmplanung 1 wurde die Grundlage für eine systematische Weiterentwicklung des Kursprogramms der Wiener Volkshochschulen geschaffen. Das Rahmencurriculum eignet sich als Planungsinstrument und ist gleichzeitig kompatibel mit nationalen und europäischen bildungspolitischen Rahmungen. Der wesentliche Perspektivwechsel, den das Weißbuch initiiert, ist die Planungsperspektive auf zu erwerbende beziehungsweise zu vermittelnde Kompetenzen. Im Unterschied zur Inhaltsorientierung werden über die Kompetenzorientierung die zu erwartenden Lernergebnisse dargestellt. Dadurch wissen potenzielle Kund/innen, was sie im Kurs lernen können, und nicht nur, mit welchen Inhalten sie sich beschäftigen werden. Das entspricht auch dem Anspruch des »gelungenen Lernens« nach LQW, den die Wiener Volkshochschulen als geeigneten Qualitätsprozess für ihre Entwicklung gewählt haben. Mit dem Weißbuch Programmplanung Teil 1 wurde auch die Grundlage für die zukünftige Angebotsgestaltung geschaffen. Anhand der acht Schlüsselkompetenzen erfolgt eine systematische Verortung der bestehenden Kurse. Mit Hilfe eines Monitoringsystems wer-

den Angebotslücken sichtbar. Auf der Basis strategischer und dem Bildungsauftrag entsprechender Entscheidungen können fehlende bzw. neue Angebote entwickelt werden.

Anmerkung

- 1 Die beiden Dimensionen »Wissen« und »Fertigkeiten« finden sich im Nationalen Qualifikationsrahmen im Begriff Qualifikation. Für den Anschluss an den NQR müssen wir bei der Entwicklung unserer Produkte noch die Handlungsfähigkeit (Kompetenz im Verständnis des NQR) ergänzen.

Literatur

Bisovsky, G./Brugger, E. (2008): Der Nationalen Qualifikationsrahmen. Seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 228, S. 7–10

Chisholm, L. (2007): Das Lernkontinuum und Kompetenzorientierung: neue Schnittmengen zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung. In: bwp@-Spezial3/Okttober. URL: www.bwpat.de/ATspezial/chisholm_atspezial.shtml (Stand: 28.04.2010)

Donaununiversität Krems (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. URL: http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/III-expertinnenpapier_end.pdf (07.03.2010)

Europäische Kommission (2001): Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (Stand: 07.03.2010)

Europäische Kommission (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:DE:PDF> (Stand: 07.03.2010)

Europäische Kommission (2007): Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:DE:PDF> (Stand: 07.03.2010)

Europäisches Parlament (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18.12.2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. URL: www.bmukk.gv.at/medienpool/15538/eu_amtsblatt_schl_komp.pdf (Stand: 07.03.2010)

Rieder, M./Brugger, E. (Hg.) (2009): Weißbuch Programmplanung Teil I. Die Wiener Volkshochschulen. Wien/Gratz

UNESCO (2003): Übereinkommen zur Bewahrung des immateriellen Kulturerbes. Paris, 17.10.2003. URL: www.unesco.de/ike-konvention.html?&L=0 (Stand: 28.04.2010)

Abstract

Die Wiener Volkshochschulen haben ein Rahmencurriculum erstellt, das auf die acht europäischen Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens ausgerichtet ist und nationale und europäische bildungspolitische Strategien wie den Europäischen Qualifikationsrahmen berücksichtigt. Im vorliegenden Beitrag werden die zentralen Elemente des Rahmencurriculums und seiner Nahtstellen zum Nationalen Qualifikationsrahmen am Beispiel des Programmbereichs Kunst und Kultur beschrieben. Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz als Schlüsselkompetenz beinhalten etwa Rezeption, Produktion, Reflexion und Vermittlung als zentrale Handlungsebenen. In der bewussten Abkehr von normativen Begrifflichkeiten rücken sinnliche Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, Faszination, Neugierde, Sinnlichkeit, Imagination und Fantasie ins Zentrum eines kulturellen wie künstlerischen Bewusstseins. Der Beitrag gibt anhand längerer Zitate Einblick in die Konzeptionen von Wissen und Können, wie sie im Weißbuch für Kunst und Kultur entworfen sind. Eine umfangreiche Tabelle erschließt Teilkompetenzen und Deskriptoren.



Dr. Elisabeth Brugger ist Pädagogische Leiterin der Wiener Volkshochschulen GmbH

Kontakt: Elisabeth.Brugger@vhs.at

Ein Zwischenruf

WIE VIEL KULTUR VERTRÄGT DIE POLITISCHE BILDUNG?

Heidi Behrens

Dass die außerschulische politische Bildung thematische und methodische Erweiterungen erfährt, ist nichts Ungewöhnliches; es gehört zu ihren Charakteristika und Stärken, auf Trends zu reagieren bzw. diese mit zu befördern. Im Verhältnis von politischer Bildung und Kultur zeichnet sich aber seit einiger Zeit eine einschneidende Entwicklung ab: Zum einen öffnen sich unterschiedliche Träger politischer Bildung gegenüber kulturellen Zugängen; dies wird – von einem veränderten Nachfrageverhalten abgesehen – durch Drittmittelprojekte forciert, welche mit der Maßgabe disziplinübergreifender Kooperation vergeben werden. Zum anderen verstehen Einrichtungen der kulturellen Bildung ihre Angebote selbst zunehmend *auch* politisch und decken die politische Bildung sozusagen gleich mit ab; beispielsweise integriert die Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung ausdrücklich politische Themen in die Theaterarbeit und die ästhetische Bildung.

Werden sich mit den Grenzen der politischen zur kulturellen Bildung auch Professionsverständnisse auflösen – und mit welchen Folgen?

Während der wissenschaftliche Diskurs an der »fachlichen Identität und Qualität« politischer Bildung, an ihrer Bindung an die Sozialwissenschaften und die Politikdidaktik, festhält, darin sogar zentrale Voraussetzungen für die Zukunft sieht (vgl. Sander 2010; Detjen 2009), agiert die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) bemerkenswert doppelgleisig: Sie bleibt Hüterin eines engen Fachverständnisses, sofern es um die Anerkennung von Bildungsträgern und um die Förderrichtlinien der Zentrale geht. Diese Richtlinien sehen Kultur als genuinen Bildungsgegenstand ebenso

wenig vor wie kulturell beeinflusste Vermittlung; Abweichungen von klassischen Settings erfahren kein Wohlwollen. Zugleich profiliert sich die bpb mit ihren eigenen Veranstaltungen als Promotor in der Übernahme künstlerisch-kultureller Lernformen. Sie wendet sich ostentativ an jüngere Adressatengruppen mit Veranstaltungen zu Theater, Film, Tanz und Musik, mit Performances und anderen Kunstprojekten. Multiplikatoren, längst nicht mehr nur politische Bildner/innen und Lehrer/innen, können in Seminaren ganz selbstverständlich Spielkompetenz erwerben und sich mit Comics und Graphic Novels beschäftigen.

Die bpb stellt sich mit solchen Akzentuierungen auf soziale Milieus ein, denen kulturelle Rezeptionsweisen vertrauter sind als Vermittlung und Aneignung in Seminaren; »politikferne« und »bildungsferne« Zielgruppen sollen spezifischer und damit erfolgreicher angesprochen werden als in früheren Jahren: »Kulturelle politische Bildung ist also durchaus auch als eine neue Werbe- und Marketingstrategie zu begreifen« (Dengel u.a. 2009). Begründungen für ihre Umorientierung findet die bpb hauptsächlich in den Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft. »Demokratisierung der Bildung« und »Partizipation durch Kultur« hält sie in den Schnittmengen politischer, interkultureller und kultureller Bildung eher für umsetzbar als innerhalb herkömmlicher Sparten (vgl. Krüger 2009).

Den entgrenzten Handlungsfeldern liegen unausgesprochen modifizierte Definitionen politischer Bildung zugrunde, ebenso der Auswahl von Methoden, denkt man an Schreibwerkstätten, szenische Darstellungen oder an die künstlerische Gestaltung öffentlicher Räume. Sollten sich Ziele, Gegenstände und

Praxis politischer und kultureller Bildung allerdings über wechselseitige Inspirationen hinaus angleichen, ginge dies wohl zu Lasten einer mit der Demokratisierungsgeschichte der Bundesrepublik verbundenen gewissen Sonderstellung der politischen Bildung, nicht zuletzt auch ihrer öffentlichen Förderung. Noch kann sie einen »Kern« bewahren, der für diskursive Lernarrangements und für fachliche Kompetenzen mit Blick auf das politische Geschehen, auf Wissenschaft und Forschung steht. Der politischen Bildung werden zudem originäre Funktionen für die Urteils- und Willensbildung, für zivilgesellschaftliche Entwicklungen und die Auseinandersetzung mit zwei diktatorischen Vergangenheiten zugeschrieben. Offen (und umstritten) ist, ob das so bleiben wird.

In der gegenwärtigen Situation fehlt es an Verständigungsmöglichkeiten über die »Verträglichkeit« beider Bildungsbereiche, an einer Art Folgeabschätzung bildungspolitischer wie methodisch-didaktischer Weichenstellungen und ihrer Konsequenzen für die Profession. Politische Bildung in staatlichem Auftrag, spricht: die Bundeszentrale für politische Bildung, hat zwar kontroverse Stellungnahmen von Expert/inn/en der politischen und der kulturellen Bildung ins Netz gestellt (www.bpb.de); insbesondere ihrer widersprüchlichen Signale wegen hätte sie jedoch Veranlassung, eine *wirkliche* Diskussion mit den Bildungsträgern anzustoßen.

Literatur

Dengel, S./Mushak, M./Sickelman, D. (2009): Neue Wege für die politische Bildung. Projekte der kulturellen politischen Bildung bei der bpb. URL: www.bpb.de/themen/170W09,0,0,Neue_Wege_f%FCr_die_politische_Bildung.html (Stand: 29.04.2010)

Detjen, J. (2009): Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung. URL: www.bpb.de/themen/OYPCNE.html (Stand: 29.04.2010)

Krüger, Th. (2009): Politische Bildung für alle. In: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hg.): Werkstatt der Demokratie. 50 Jahre Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Essen, S. 25–27.

Sander, W. (2010): Politische Bildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 240f.

Weiterbildung im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

ZERTIFIKATE UND SCHLÜSSELKOMPETENZEN SICHTBAR MACHEN

Werner Sabisch

Die Weiterbildung ist mit dem bisher vorliegenden Entwurf für einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) noch nicht zufrieden. Eine Stellungnahme von Verbänden, DIE u.a. vom Ende letzten Jahres (Arbeitsgruppe 2009) belegt dies. Aus diesem Arbeitszusammenhang heraus liegen inzwischen konkretere Vorschläge auf dem Tisch, die die Anliegen der Weiterbildungsakteure exemplarisch verdeutlichen können. Der vorliegende Beitrag erschließt diese für eine breitere Leserschaft. Es bleibt zu hoffen, dass die Weiterbildung doch noch mit Leidenschaft und Resultaten in die Debatte um den Qualifikationsrahmen einsteigt.

Mit der Empfehlung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) im April 2008 wurde ein gemeinsamer Rahmen geschaffen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Vergleichs-, Transparenz- und Übersetzungsinstrument ausgelegt ist, um nationale Qualifikationen verständlicher zu machen.

Die acht Referenzniveaus umfassen die gesamte Bandbreite der Qualifikationen, von grundlegenden Niveaus (Niveau 1, z.B. Schulabschluss) bis zu fortgeschrittenen Niveaus (Niveau 8, z.B. Promotion), und damit alle Qualifikationsniveaus der allgemeinen, der beruflichen und der Aus- und Weiterbildung. Die Referenzniveaus werden in Form von Lernergebnissen – *learning outcomes* – in den Kategorien Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben. Sie verdeutlichen, was Lernende auf der jeweiligen Ebene wissen/können sollen. Die EU-Empfehlung basiert auf Freiwilligkeit der Annahme, nationale Unterschiede und Verantwortlichkeiten bleiben unverändert. Nationale Quali-

kationssysteme sollen mit dem EQR bis 2010 verknüpft sein, bis 2012 sollen individuelle Qualifikationsbescheinigungen den EQR-Verweis enthalten.

Seit der Auftaktkonferenz des DQR am 5./6. März 2008 arbeiten eine Bund-Länder-Koordinierungsgruppe »Deutscher Qualifikationsrahmen«, ein Arbeitskreis »Deutscher Qualifikationsrahmen« u.a. mit drei »Freien Trägern« (Privatschulen, Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW), Bundesarbeitsgemeinschaft Wohlfahrtspflege), eine Redaktionsgruppe, das DQR-Büro und eine Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz (KMK) an der Weiterentwicklung des DQR. Ein schriftlicher Diskussionsvorschlag liegt seit Anfang 2009 vor. Der DQR befindet sich z.Zt. in der Erprobung, die 2010 abgeschlossen sein soll.

Der von vornherein sehr eng gesetzte Zeitrahmen hat bislang eine gründliche Auseinandersetzung mit dem EQR/DQR auf Seiten der Weiterbildung verhindert, und die Weiterbildungsakteure haben von sich aus die anfängliche Entwicklung zu wenig wahrgenommen.

Dies hat den Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) veranlasst, eine Positionierung der deutschen Volkshochschulen zu erreichen. Dabei war klar, dass, auch aufgrund des zeitlichen Handlungsdrucks, nur ein koordiniertes Vorgehen aller Weiterbildungseinrichtungen erfolgversprechend sein würde, um auf politischer und ministerieller Ebene noch Einfluss nehmen zu können. Die daraufhin eingesetzte Arbeitsgruppe, an der eine Vielzahl von Weiterbildungsakteuren beteiligt war (Arbeit und Leben, Bundesverband der Träger beruflicher Bildung, Katholische Erwachsenenbildung, Verband Deutscher Privatschulverbände, DVV, Volkshochschulen, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/DIE, Bundesinstitut für Berufsbildung/BIBB), erarbeitete daraufhin ein Positionspapier, das einerseits der internen Verständigung dienen und andererseits das Anliegen der Weiterbildung gegenüber der KMK, der Politik und den handelnden Akteuren aufzeigen sollte. Die Weiterbildungsakteure machen darin deutlich, dass eine systematische und umgehende Einbeziehung in die DQR-Entwicklung notwendig ist und dass ein grundsätzlicher Klärungsbedarf hinsichtlich der Rolle der Weiterbildung im DQR besteht (vgl. Arbeitsgruppe DQR 2009). Die Stellungnahme ist Grundlage dieses Artikels.

Der Weiterbildungsbereich ist mit einer Beteiligung von 22 Millionen Teilnehmenden (vgl. DIE 2008) der größte der vier Bildungsbereiche. Im Kontext des Lebenslangen Lernens, des sich verstärkenden demografischen Wandels, der steigenden Bedeutung von Querschnittskompetenzen und des beschleunigten Wissensverfalls belegen die Zahlen zur Weiterbildungsbeteiligung ihre enorm gestiegene und weiter wachsende Bedeutung.

Die Weiterbildung ist aber auch der differenzierteste, komplexeste und am wenigsten transparente Bildungsbereich, was Strukturen, Angebote und Akteure betrifft. Insofern entzieht sie sich von vornherein stärker als andere Bildungsbereiche formalen Kriterien. Die jahrzehntelange Diskussion um die

sogenannte vierte Säule im Bildungssystem hat gleichwohl im bisherigen DQR-Entwurf nicht dazu geführt, sie als gleichwertigen Bildungsbereich aufzunehmen.

So steht die formale und abschlussbezogene Bildung eindeutig im Fokus des Entwurfs: »Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR werden alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung einbezogen. Darüber hinaus sollen Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden« (Arbeitskreis DQR 2009, S. 4). Damit ist Folgendes impliziert:

- Der Weiterbildungsbereich gehört nicht zum Kanon der Bildungsbereiche.
- Die Weiterbildung wird nicht der formalen Bildung zugeordnet.
- Die Absicht, informelles Lernen zu berücksichtigen, weist die Weiterbildung indirekt diesem Bereich zu.
- Der Zeitpunkt der Einbeziehung informellen Lernens bleibt offen.

Die zuvor beschriebene Absicht, informelles Lernen zu berücksichtigen, wird dann im Folgenden nochmals relativiert: »Da der DQR Qualifikationen und nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien abbildet, kann er manche in Bildungs- und Qualifikationsprozessen erworbene Fähigkeiten und Haltungen nicht adäquat erfassen. Individuelle Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen haben aus diesem Grund – trotz der großen Bedeutung, die ihnen zukommt – keine Aufnahme in die DQR-Matrix gefunden« (ebd., S. 3).

Damit widerspricht der Diskussionsentwurf des DQR m.E. nicht nur dem wesentlich weiter gefassten Grundgedanken des EQR, der dezidiert von einer »Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen« spricht und dies als eine Grund-

voraussetzung zur Modernisierung der Bildungssysteme begreift (vgl. Europäisches Parlament 2008, S. 2). Die einseitige Konzentration auf die in Berufsbildung, Schule und Hochschule erworbenen Kompetenzen sowie die Orientierung auf den ökonomischen Nutzen und die berufliche Verwertbarkeit des Wissens negiert einen umfassenden Bildungsansatz und verkennt die darin enthaltenen Leistungen und Dimensionen der Weiterbildung.

Die Weiterbildung und die im Prozess des Lebenslangen Lernens erworbenen Kompetenzen werden mithin im vorliegenden DQR-Entwurf nicht angemessen berücksichtigt. Damit fällt die deutsche Position deutlich hinter den europäischen Entwurf zurück.

Neben der Engführung in der Festlegung des Lernens auf formales Lernen unternimmt der DQR-Entwurf auch unzulässig einengende Zuordnungen für die Weiterbildung: Sie gilt seit der Definition des Deutschen Bildungsrates »als die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Ausbildungsphase« (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51). Damit gehört sie per Definition zum Bereich der formalen Bildung. So definiert die EU in ihren Europäischen Leitlinien zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens formales Lernen als »Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (z.B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung« (Europäische Leitlinien 2009, S. 85ff.). Zweifelsfrei umfasst die Weiterbildung einen bedeutenden Teil der im DQR angesprochenen formalen Bildung und kann deshalb von vornherein nicht dem informellen Bereich zugeordnet werden, wie dies im DQR-Entwurf angelegt ist.

Gleichwohl gehören vielfältige Ansätze informellen Lernens auch zum Bereich der Weiterbildung, wie Ansätze des

Selbstlernens, das E-Learning oder die Einbeziehung informellen Lernens im ProfilPASS.

Während die Weiterbildung also über eine differenziertere Definition ihrer Lern- und Bildungsbereiche eine Verankerung im DQR beansprucht, wird es dennoch erforderlich sein, eindeutiger, praxisnähere und verbindlichere Definitionen dieser drei Lernebenen, des formalen, nicht formalen und des informellen Lernens, zu leisten, die auch die vorhandenen z.T. fließenden Übergänge einbeziehen.

»Ganzheitliche Bildung über Schlüsselkompetenzen verankern«

Dem Weiterbildungsverständnis der anerkannten Weiterbildungsträger entspricht ein ganzheitlicher Bildungsbegriff. Hierzu zählt die konsequente Einbeziehung der Schlüsselkompetenzen für das Lebenslange Lernen, wie sie auf europäischer Ebene bereits im EQR verankert sind (vgl. Europäisches Parlament 2005; 2008, S. 2). Diese Schlüsselkompetenzen werden in vielfältiger Weise auch in nicht formaler und informeller Weiterbildung erworben. Hierfür reicht die bisherige Stufung des DQR nicht aus. Da die auf mehreren der acht Niveaustufen angesiedelten Schlüsselkompetenzen nicht auf einzelne Niveaus reduzierbar sind, sollten sie niveauübergreifend als Querschnittsprofile und -kompetenzen aufgenommen werden, auch um ihrer europäischen Dimension gerecht zu werden (s. nebenstehende Tabelle).

Eine große Herausforderung für die Weiterbildung stellt die Zuordnung von Weiterbildungskompetenzen zu den einzelnen (acht) Niveaustufen dar (Arbeitskreis DQR 2009, S. 6ff.). Es bedarf einer dezidierten Zuordnungsarbeit nicht nur der zertifizierten Weiterbildungsabschlüsse – vom Basiszertifikat Europäischer Wirtschaftspass bis zum Fachwirt Kindertageseinrichtungen –, sondern auch der Weiterbildungskompetenzen aus nicht formalen und informellen Lernprozessen der allgemeinen Bildung.

Tabelle: Vorschläge zur Integration von Schlüssel- und Weiterbildungskompetenzen in den DQR

Kompetenzen in Verbindung mit formalen Qualifikationen (lt. derzeitigem DQR-Entwurf)				Niveaustufen zugeordnete WB- Kompetenzen (neu)	Niveaustufenübergreifende Schlüsselkompetenzen (neu)			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz			Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozial- kompetenz	Selbst- kompetenz		Wissen	Fertigkeiten	Sozial- kompetenz	Selbst- kompetenz
[...]					Tiefe und Breite	Instrumen- telle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungs- fähigkeit	Team-/ Führungs- fähigkeit, Mitgestaltung und Kommuni- kation	Zieldefinition des Arbeits- und Lern- prozesses Reflexion, Bewertung
Niveau 7								
[...]	[...]	[...]	[...]	zertifizierte WB- Kompetenzen				
Niveau 6								
Über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.								
Über breites und integriertes Wissen, einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, sowie über neuestes Fachwissen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.	Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.	In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.	Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.	zertifizierte WB- Kompetenzen wie: • Finanzbuchhalter/in (VHS); • PC-Systembetreuer/in (VHS); • European Controlling Assistant; • Fachwirt/in Kindertageseinrichtungen; Fachkraft- und Fachwirtausbildungen	[...]			
					• Xpert European Computer Passport (ECP);			
					• Xpert Personal Business Skills (PBS);			
					• Xpert Culture Communication Skills (CCS);			
					[...]			
Niveau 5								
	[...]	[...]	[...]	zertifizierte WB- Kompetenzen				
[...]								

Im Rahmen von Weiterbildung erworbene Kompetenzen können auf zwei Arten den bestehenden DQR ergänzen: als niveaustufenübergreifende Schlüsselkompetenzen (ganz rechts) oder als Niveaustufen zugeordnete Kompetenzen (mittlere Spalte). Darstellung: Werner Sabisch, DIE/PB

Die Zuordnung hat freilich jede Weiterbildungseinrichtung selbst zu leisten, wobei eine Vergleichbarkeit und Bewertbarkeit der Abschlüsse untereinander gewährleistet sein muss. Die Arbeitsgruppe DQR hat hier erste Vorschläge für die Zuordnung zertifizierter Weiterbildungskompetenzen erarbeitet; beispielhaft werden in der Tabelle Zuordnungen der Niveaustufe sechs vorgestellt. Mit der Zuordnung zertifizierter Weiterbildungskompetenzen überwiegend aus der beruflichen Weiterbildung, die zum formalen Bildungsbereich gehören, ist freilich der große Weiterbildungsbereich formalen aber nicht zertifizierten Lernens noch nicht erfasst. Hierzu zählen beispielsweise vielfältige Angebote der allgemeinen Weiterbildung (Sprachen, Gesundheitsbildung, Umweltbildung etc.), aber auch der politischen und kulturellen Bildung. Um diesen Bereich für einen nationalen Qualifikationsrahmen zu erschließen, bedarf es dezidiert Modellprojekte und Förderlinien, in denen beispielhaft Verfahren der Bewertung, Messung, Zuordnung und Einordnung von Weiterbildungskompetenzen erprobt werden.

Noch komplexer und differenzierter wird der Einbezug nicht formalen und informellen Lernens sein. Das Modellvorhaben »Offene Hochschule« (Universität Oldenburg 2009) beschäftigt sich intensiv mit der Thematik.

Validierung nicht formalen und informellen Lernens

Einen nicht nur für den Weiterbildungsbereich sehr interessanten und wegweisenden Ansatz legt die EU mit ihren europäischen »Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens« vor (Europäische Union 2009). Dieses Ergebnis eines mehrjährigen Diskussionsprozesses mit 20 europäischen Ländern will Gelerntes sichtbar machen, das auch außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben wurde. So wird konstatiert, dass in den einzelnen Ländern gewaltige, ungenutzte Ressourcen an »unsichtbaren« Kenntnissen

und Fertigkeiten vorhanden sind. Die Sichtbarmachung dieser individuellen Ressourcen kann aus Sicht der EU »für den Einzelnen, die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und die Länder insgesamt von großem wirtschaftlichen und sozialen Nutzen sein« (ebd., S. 19). Die Validierung nicht formalen und informellen Lernens ermöglicht dem Einzelnen eine Weiterführung seiner Lernlaufbahn auf der Grundlage seiner Lernergebnisse und seiner Kompetenzen, ohne dass Dauer und Ort eines bestimmten Lernprogramms dabei eine Rolle spielen. Und sie macht Qualifikationen einem breiteren Personenkreis zugänglich, »indem sie beispielsweise Berufserfahrung und Freiwilligenarbeit zertifiziert« (ebd., S. 35).

Der Validierungsansatz beinhaltet die »Hauptbotschaft ..., dass die Validierung als integraler Bestandteil der nationalen Qualifikationssysteme betrachtet werden sollte« (ebd., S. 8). Damit könnte dieser europäische Validierungsansatz geeignet sein, auch die im Deutschen Qualifikationsrahmen angelegten Lücken in Bezug auf die systematische Einbeziehung des Weiterbildungsbereichs einerseits und des nicht formalen und informellen Lernens andererseits zu überwinden.

Die neuerliche Einsetzung eines Workshops der Bildungsakteure zu diesem Thema durch das BMBF berechtigt zu der Hoffnung, diese Arbeitsansätze auch in den DQR aufnehmen zu können.

Literatur

Arbeitsgruppe DQR (2009): Stellungnahme der Weiterbildung zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). URL: www.bildungsverband.info/stellungnahme_dqr_weiterbildung1.pdf

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für lebenslanges Lernen (2009). Bonn/Berlin

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld

Europäische Union, Amt für Veröffentlichungen (2009): Europäische Leitlinien für die Validie-

rung nicht formalen und informellen Lernens. Brüssel

Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2005): Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf (Stand: 31.05.2010)

Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2008): Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für lebenslanges Lernen. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand: 31.05.2010)

Universität Oldenburg (2009): Auftaktworkshop »Offene Hochschule« (Manuskripte). Oldenburg

Abstract

Wie können die Leistungen des Weiterbildungsbereichs besser als bisher in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) einfließen? Aus einer trägerübergreifenden Arbeitsgruppe präsentiert der Autor konkrete Vorschläge: Schlüsselkompetenzen sollen niveaustufenübergreifend abgebildet werden; in Weiterbildung erworbene formale Qualifikationen können Niveaustufen zugeordnet werden (hier exemplarisch vollzogen für Niveau 6). Für die Einbeziehung non-formaler und informeller Weiterbildungskompetenzen verweist der Autor auf das Potenzial der EU-Leitlinie zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens.



Werner Sabisch ist Geschäftsführer der Volkshochschule und Musikschule Wilhelmshaven gGmbH und Leiter der Arbeitsgruppe DQR der Weiterbildungsbildungsakteure. Kontakt: Werner.Sabisch@vhs-whv.de

English Summaries

Norbert Sievers: Cultural Life Participation Today and Tomorrow. Social Challenges of Cultural Policy (pp. 27–30)

The report focuses on empirical data of cultural life from a cultural political perspective. Despite the common experience of growth, a significant increase of cultural life participation cannot be empirically verified with regard to the time budgets applied – at least not of provisions attributed to the narrower definition of culture. There are more visits (especially of large cultural institutions and popular cultural events) but not necessarily more visitors. While the prerequisites for cultural participation have improved over the past years, cultural policy has to acknowledge the definite availability of cultural interest which is a rather scarce resource sought after by many providers. There is already a need for cultural policy to legitimize the issue of generating further demand. This is even more imperative with regard to the demographic and socio-economic structural change over the next years: The inability of generating a new audience is imminent. Ageing as well as an increasing immigrant proportion and growing poverty are additional future challenges for cultural life.

Wiltrud Gieseke: Portals for Culture. Theoretical and Empirical Dimensions of Cultural Adult Education (pp. 31–34)

The report offers an insight on the theoretical and empirical issue of cultural adult education. It is understood as an institution for the refinement of the esthetic senses which, according to Welsch, can easily become anesthetic – a situation of suspended sensitivity. A second empirical approach presents the current provisions systematized by three “Portals of Participation”. Cultural educational provisions may be attributed to the “systematic-receptive type”, the “independent-creative type” or the “understanding-communicative type” – a finding revealed by a programme analysis in German-Polish border regions and capitals. After the introduc-

tion of institutional and regional specifics, the report concludes by formulating three areas of innovation in cultural education also generating research perspectives.

Max Fuchs: The Challenge of Culture. Chances for Adult Education in Communal Education (pp. 35–38)

The author bridges the gap between culture and education by dealing with two sides of the coin. He initially observes a currently active interest in culture. Cultural education is a generally accepted objective in the field of cultural policy. By using a historical outline, the author illustrates this attribution to a lack of visions in cultural policies. Beneficiaries are institutions for cultural education as well as classical institutions for adult education such as adult education centres. Especially within regional education networks, they are given new chances as co-producers of cultural education. New challenges also arise: overall, participation must be increased with consideration to the difficulties of reaching all social environments. Additional burdens are an educational understanding which is largely reduced to career applicability, the various habits of regional actors as well as the current critical financial situation with upcoming distribution battles.

Richard Stang: The World as a Touch Screen and Fitness Centre. The Cultural Staging of Communication and Body (pp. 39–42)

Based on communication and body, the report points out modern cultural practices and focuses on options characterised by new technologies which have been established in everyday life and used in various designs. It also discusses the role of continuing education within this process of change. Here, the author refers to the reflection of shaping a cultural identity, the development of cultural competences and holistic approaches – integrating head, heart and body.

Elisabeth Brugger: Cultural Awareness and Artistic Competence. European Key Competences in the White Papers of Vienna’s Adult Education Centres (pp. 43–47)

Vienna’s adult education centres have developed a frame curriculum which focuses on the eight European key competences in continuing education with consideration of national and European educational strategies as well as the European Qualification Framework. The report focuses on the frame curriculum’s key elements and its contact points with the National Qualification Framework – taking the programme area of art and culture as an example. Cultural awareness and artistic competence as a key competence contains reception, production, reflection and mediation as central activity level. In contrast to the normative conception, sensual perception and expressiveness, fascination, curiosity, sensuality, imagination and fantasy become the centre of cultural as well as artistic awareness. Based on longer quotes, the report provides an insight to the concepts of knowledge and skills developed by the White Paper for Art and Culture. Subskills and descriptors are developed in a comprehensive chart.

Werner Sabisch: Visualising Certificates and Key Competences. Continuing Education within the German Qualification Framework (DQR) (pp. 49–52)

How can the performances of continuing education become more influential in the German Qualification Framework (DQR)? The author presents concrete recommendations derived from a cross-provider work group: presentation of key competences across all levels; classification of qualifications acquired in continuing education to individual levels (example of level 6). With regard to the inclusion of non-formal and informal competences in continuing education, the author refers to the potential of EU guidelines for validation.

sprachspielweise

»Bildungsgerechtigkeit«

»Gerechtigkeit erhöht ein Volk«. Mit diesem Claim, den die Theologin Annette Schavan aus dem Alten Testament zieht, weilt die Bundesbildungsministerin ihr neues Thema: Bildungsgerechtigkeit. Zur Eröffnung der Bildungsmesse *Didacta* am 16. März 2010 hat sie es nachdrücklich auf die Agenda gesetzt. Und es ist unzweifelhaft von entscheidender Bedeutung.

In ihrem Vortrag kündigt sie an, bildungsbenachteiligten Kindern durch ein spezielles Förderprogramm einen besseren Start ihrer Bildungsbiographie zu ermöglichen. Denn, so Schavan in Köln: »Die einzig relevante Frage ist: Was nützt den Kindern? Was nützt den Jugendlichen? Es geht nicht mehr um die Erwachsenen.« Das Förderprogramm bildet gerade auch im Blick auf die Fördersumme diese Prioritäten ab. Gegenüber dem Vorzeigeprogramm im Bereich des Lebenslangen Lernens, »Lernen vor Ort«, umfasst es mehr als das 16-fache: Es wird die Bundesregierung eine Milliarde kosten. Bildungsgerechtigkeit eben – oder einfach nur eine unbequeme Erkenntnis zur Bedeutung der Weiterbildung. DIE/PB



Bitte übersetzen!

Über die kulturelle Blüte der Folienvorträge ist fast alles gesagt, auch in dieser Zeitschrift. Aber bitte, werter Kollege auf der 8. Dienstleistungstagung des BMBF (vgl. S. 10), was soll der Spiegelpunkt »Suchmaschinenoptimierung« hier? War doch ein deutschsprachiger Vortrag vor deutschsprachigem Publikum.

In den nächsten Heften:

Heft 4/2010 (erscheint Oktober 2010):
SCHWERPUNKTTHEMA: Kopf oder Zahl?

In Bildungspolitik und -praxis spielen Daten und Benchmarks eine immer wichtigere Rolle bei der Steuerung. Wie weit trägt diese sog. Evidenzbasierung? Wir meinen, die »Zahlen« bedürfen der Verbindung mit qualitativen Daten, beide zusammen bedürfen der erklärenden Auslegung. Es geht schließlich um die »Köpfe«: die, die die Zahlen abbilden, und die, die sie auslegen sollen.

Heft 1/2011 (erscheint Dezember 2010):
SCHWERPUNKTTHEMA: Lernen bewegt

Ob jemand »innerlich bewegt« ist oder sich körperlich betätigt: Bewegung macht Lernen wahrscheinlicher. Und Lernen »bewegt«, schafft neue Lebensperspektiven. Dem Zusammenhang von Lernen und Bewegung widmet sich das nächste DIE-Forum, die zentrale Fachveranstaltung des DIE für Wissenschaft, Praxis und Politik. Begleitend erscheint wie immer eine Ausgabe der DIE Zeitschrift.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Ihre Zielgruppen sind hauptamtliche Mitarbeitende und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nüssli von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB);
 Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP).
 Mitarbeit: Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SR); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design); Beate Beyer-Paulick (Idee)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels
Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 37,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 31,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. *DIE*. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
 Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20, E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:
 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
 Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
 Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
 Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
 E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
 www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
 Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
 Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de
Best.-Nr.: 15/1067, ISSN 0945-3164

© 2010 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion.
 Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
 - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
 - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
 - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
 - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
 - berät Forschung, Politik und Praxis
 - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.