

ERB

ISSN 0341-7905 H 13528 56. Jahrgang

ERWACHSENENBILDUNG
Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

3 | 2010

Andere Lernorte / Kulturelle Bildung

Gisela Weiß:
Vermittlung im Museum

Renate M. Goretzki:
Experimentierfeld
Kunstvermittlung!?

Peter Faulstich,
Erik Haberzeth:
Integrative Lernorte

Weitere Themen

Katholische
Erwachsenenbildung:
Neue Strukturen – neuer
Bildungsauftrag?

Internationale
Bauausstellung
Fürst-Pückler-Land

Katholische Kirche und
Ruhr.2010



THEMA

- 122 Gisela Weiß: **Vermittlung im Museum.** Besondere Chancen für kulturelle Bildung
- 125 Renate M. Goretzki: **Experimentierfeld Kunstvermittlung!?** Zwischen ästhetischer Erfahrung und Raum zur kritischen Selbstreflexion
- 130 Peter Faulstich, Erik Haberzeth: **Integrative Lernorte.** Über die Inszenierung von Lernmöglichkeiten

BILDUNG HEUTE

- 136 **UNESCO: Aufschwung der kulturellen Bildung.** Weltkonferenz in Seoul
- 138 **Bildungspolitik: Megathema Bildung kleingeschrieben.** Bildungsrepublik, Bildungsbericht, Bildungsausgaben ...
- 140 »Der gute Kapitalismus«. Diskussionen in der politischen Erwachsenenbildung
- 141 **Gesellschaftlicher Zusammenhalt.** Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung
- 142 **Der DQR und die Weiterbildung.** Zum aktuellen Stand einer intensiven Diskussion

AUS DER KBE

- 143 Domkapitular Dr. Helmut Gabel: **Erwachsenenbildung und die ästhetische Wende.** Position
- 144 **Neiße überflutet IBZ Marienthal.** Spenden zum Wiederaufbau gesucht

UMSCHAU

- 146 Judith Könemann: **Neue Strukturen – neuer Bildungsauftrag?** Veränderte Kirche und katholische Erwachsenenbildung

PRAXIS

- 152 Hermann Sollfrank: **Spielend konzentrieren.** Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis
- 153 Felicitas Janson: **Kirchen als Markenzeichen.** Lernort Mainzer Dom
- 156 Sebastian Lerch, Harald Scherer: **Bildung herauschälen.** Aus der Werkstatt eines Bildhauers
- 158 Petra Kabus, Janine Mahler: **Eine Lausitzer Erfolgsstory.** Die Internationale Bauausstellung (IBA) Fürst-Pückler-Land
- 161 Michael Schlagheck: **Im Gespräch über die großen Fragen.** Die Kirche und die Kulturhauptstadt
- 163 Anja Hoffmann: **Die HELDEN-Werkstatt.** Ein Werkstattbericht aus dem LWL-Industriemuseum

MATERIAL

- 166 Michael Sommer: **Virtuelle Wühlkisten.** Internetrecherche
- 167 **Literatur zum Thema**
- 168 **Aktuelle Fachliteratur**

EB Erwachsenenbildung

KBE Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 3 | 56. Jahrgang 2010 ISSN 0341-7905
Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)
Vorsitzender: Dr. Bertram Blum
Redaktion: Andrea Hoffmeier, Bonn; Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Johannes Schillo, Bonn; Prof. Dr. Judith Könemann, Münster; Dr. Michael Sommer, Hamminkeln (verantw. Redakteur)
Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Dr. Hartmut Heidenreich, Mainz (Vors.); Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Prof. Dr. Josef Schrader, Tübingen
Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29
Internet: www.kbe-bonn.de, E-Mail: kbe@kbe-bonn.de
Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.
Einzelheftpreis: Inland 9,90 €, Ausland 10,40 €. Bezugspreis jährlich: Inland 30,- €, Vorzugsabo für Studierende 27,- €, Ausland 33,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandkosten.
Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des

Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion. Rezensionen: Johannes Schillo (schillo@t-online.de)
Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de, Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463, BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann, Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Straße 123, 53229 Bonn, Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

© 2010 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ANDERE LERNORTE / KULTURELLE BILDUNG



Lernen geschieht gerade in der Lebensphase der Erwachsenen hauptsächlich informell: ob im Beruf, Familienalltag, als Computernutzer oder Fahrkartenkäufer. Wir befinden uns eigentlich in einem fortwährenden Prozess des Dazulernens. Futter für diesen fortwährenden Prozess bieten bewusst gestaltete Orte des Lernens, wie etwa Museen, Kirchen, Denkmäler, Informationstafeln, oder historische Bauten und Gedenkstätten. In diesem Heft wollen wir einen kleinen Streifzug durch die vielfältigen kulturellen Angebote dieser Art machen: Gisela Weiß stellt zunächst Möglichkeiten kultureller Bildung im Museum ganz allgemein vor, während sich Renate M. Goretzki stärker auf die Vermittlung von (moderner) Kunst konzentriert. Peter Faulstich und Erik Haberzeth analysieren die Potenziale und Formen unterschiedlicher Lernorte und stellen ihre Überlegungen mit der Darstellung von Industriekultur dar. Dies lässt sich praktisch verknüpfen mit dem erfolgreichen Konzept der internationalen Bauausstellungen, die aus Industriebranchen neue kulturelle Lern- und Erlebnisräume schaffen. Petra Kabus und Janine Mahler beschreiben in diesem Sinne das Konzept und die Erfolge der Internationalen Bauausstellung Fürst Pückler-Land in der Niederlausitz. Mit Unterstützung einer Bauausstellung konnte sich auch das Ruhrgebiet von einer industriellen zur kulturellen Region wandeln. In den letzten Jahrzehnten sind so neue Museen der Industriegeschichte entstanden (siehe als Beispiel den Beitrag von Anja Hoffmann). Sichtbares Zeichen für diesen Prozess sind die vielfältigen Aktivitäten im Rahmen des Kulturhauptstadt-Jahres 2010, an denen sich auch die katholische Kirche intensiv beteiligt, wie es Michael Schlagheck in seinem Text beschreibt. Orte höchster Kultur waren schon immer die Kirchen. Ein herausragendes Beispiel ist der Dom zu Mainz – und das Konzept, diese alte Kultur heute zu vermitteln. Kultur ist und bleibt ein spannendes Feld – genauso wie die Entwicklung der Erwachsenenbildung innerhalb der katholischen Kirche. Judith Könemann sieht die Erwachsenenbildung in einer gefährlichen Zwickmühle zwischen pastoralem und finanziellem Druck.



**Liebe Leserinnen,
liebe Leser!**

Bildserie

Stahl-Kunst

Die Bildserie zeigt Motive von der ehemaligen Thyssen-Eisenhütte Duisburg-Meiderich, die heute als Landschaftspark für alle frei zugänglich ist. Besucher können auf den Hochofen steigen und gleichzeitig viel über die damaligen Arbeitsverhältnisse und die Hochofentechnik lernen.

Vorschau

Heft 4/2010: Vernetzung und
Kooperation

Eine anregende Lektüre wünscht

M. Müller

Gisela Weiß

Vermittlung im Museum

Besondere Chancen für kulturelle Bildung

Dieser Beitrag thematisiert die Bildungs- und Vermittlungsarbeit in Museen – von der lang zurückreichenden engen Verbindung mit Schulen bis zur Einbindung in das Konzept des lebenslangen Lernens..

Ein Museum ist eine gemeinnützige, ständige, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung, im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zu Studien- und Bildungszwecken, zu Freude, Spaß und Genuss materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt.

Museumsdefinition aus dem Code of Ethics for Museums, 2003

»Museum« ist kein geschützter Begriff, doch gibt es klare Richtlinien. Der zitierten ICOM-Definition fühlen sich alle professionell arbeitenden Institutionen weltweit verpflichtet. Eine Charakterisierung, die auch die Museumspädagogik oder allgemeiner Vermittlungsarbeit im Museum stärkt, denn alles, was dort passiert, angefangen vom Sammeln und Bewahren des Kulturerbes bis zum Erforschen und Vermitteln, ist dem Zweck des Studiums, der Bildung und der Freude, dem Spaß, dem Genuss der Besucher unterworfen.

Die Definition korreliert mit der Geschichte. Museen haben eine lange Tradition als Bildungsinstitutionen

– mehr noch: Die Bildungsfunktion gehört zum Wesen, ist der Kern des Museumsgedankens. Seit mittlerweile zweihundert Jahren kennzeichnen sich Museen sowohl durch den Anspruch, für jedermann zugänglich zu sein, als auch durch den Schutz, den sie den gesammelten und konservierten Objekten dauerhaft zu garantieren suchen. Sie sind Mittler zwischen Vergangenheit und Zukunft, sammeln Vergangenes, um es für die Zukunft aufzubewahren und damit letztlich in der Gegenwart Orientierungen zu schaffen. Damit kommt dieser Institution per se eine identitätsstiftende Funktion zu – und eine pädagogische.

Versinnlichung und Anschauung

So ist es nicht verwunderlich, dass die Verbindung zwischen Museum und Schule von Anfang an besonders eng war. Lehrer waren auffällig häufig Initiatoren, Gründer und Pfleger der Museen. Man darf davon ausgehen, dass sie die Sammlungen für den Unterricht genutzt, mit ihren Schülern die Museen aufgesucht haben. Bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die pädagogische Bedeutung heimatbezogener Sammlungen hervorgehoben, das Potenzial zum Erleben mit allen Sinnen, wie wir heute sagen würden, erkannt. Auf diesen Ansatz griffen insbesondere die Reformpädagogen seit Ende des 19. Jahrhunderts zurück.

Von Versinnlichung und Anschaulichkeit, wichtiges Erziehungsmittel der reformpädagogischen Bewegung, sprechen Museumspädagogen bis heute, wenn sie die Vorteile von Lernprozessen im Museum herausstellen möchten. »Der Bildungsprozess im Museum kann nachhaltig wirken, weil hier Erfahrungen ... ganzheitlich eingebunden, selbst und sinnlich erlebbar sind«, heißt es in einer der aktuellsten in Deutschland erschienenen Publikationen zu Museum und Schule 2005.¹ Aber die Schule ist spätestens seit den 1980er-Jahren nicht mehr das einzige Feld der Museumspädagogik. Bald nach ihrer Etablierung als neuer Funktionsbereich im Museumsbetrieb, die erst in den 1970er-Jahren erfolgte, wurden Forderungen laut, die starke Ausrichtung auf Schulen zu überwinden. Seitdem hat sich die Zielgruppenorientierung zu einem wesentlichen Trend entwickelt. Schaut man in die »Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit«, die der deutsche Bundesverband Museumspädagogik vor Kurzem erarbeitet hat, gehören alle Altersgruppen und Bevölkerungsgruppen dazu: von den Kleinkindern bis zu den Senioren. Differenziert wird auch nach Singles und Paaren, Familien und Freunden, Stammpublikum und Touristen, Erstbesuchern und Internetnutzern.² Menschen mit Behinderungen und mit Migrationshintergrund erhalten zunehmende Aufmerksamkeit. »Integration und Museum« ist ein wichtiges Thema geworden, insbesondere in Städten wie Köln oder Berlin mit sehr hoher Migrationsrate.

Sind diese neuen Schwerpunkte im Kontext der Barrierefreiheit und einer zunehmend pluralistischen oder genauer sich pluralistisch verstehenden



Dr. Gisela Weiß ist Professorin für Museumspädagogik an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig.

Gesellschaft zu sehen, so kommen im großen Feld der Erwachsenenbildung noch weitere gesellschaftliche Prozesse zum Tragen: einerseits die demografische Entwicklung, die ein größeres Augenmerk auf die Altersgruppen der Senioren und ihre Bedürfnisse lenkt, andererseits das Konzept des Lifelong Learning, das eine gewandelte Vorstellung des Lernens zum Ausgangspunkt nimmt, geht es doch zunehmend um Lernmöglichkeiten in informellen Situationen, auf individuelle Weisen, über die gesamte Lebensspanne ausgedehnt. Verschiedene Faktoren kommen hier zusammen: von der veränderten Bedeutung der Arbeit bis zu den Herausforderungen an die Menschen selbst, die mit der zunehmenden Individualisierung verbunden sind, aber auch mit dem beschleunigten sozialen und technischen Wandel. Umbrüche und Transformationsprozesse erfordern ein Höchstmaß an Flexibilität und Kompetenzen, die nicht mehr einmal (und dann für immer) in den traditionellen Formen formellen Lernens, wie über die Schule, die Lehrlingsausbildung, die Hochschule usw., erworben werden können. Museen als Orte informellen Lernens versuchen dem zu begegnen, indem sie verstärkt Konzepte für das Lernen im Erwachsenenalter entwickeln. Ein typisches Format in dieser Hinsicht ist Fremdsprachenlernen im Museum. Dass Bilder ideale Sprechanlässe sind, nutzte beispielsweise ein museumspädagogisches Angebot unter dem Titel »Deutschlernen vor Bildern«, das 2004 in Berliner Kunstmuseen offeriert wurde. Die achtwöchigen Kurse mit einer zweistündigen Veranstaltung pro Woche richteten sich an Deutsch lernende Erwachsene. Die Teilnehmer gehörten ganz unterschiedlichen Nationen und Kulturen an.³ Damit lässt sich leicht zur Methodenvielfalt überleiten. Das Spektrum der museumspädagogischen Angebote hat sich immer mehr erweitert. Neben den ersten Vermittlungsmethoden, der immer noch wichtigen »klassischen« Führung und den Führungsgesprächen, gibt es heute zahlreiche weitere Vermittlungsformen, die alle nur



Stahl-Kunst | Zugkraft

Foto: Sommer

denkbaren Fachdisziplinen bedienen: Diskussionsrunden werden mitunter auch in Form von Expertengesprächen gestaltet und mit der Einladung von Künstlern oder Zeitzeugen kombiniert. Bei der Zielgruppe Schulen ist die Methode des »Schüler führen Schüler« beliebt, die auf dem pädagogischen Konzept des »Lernens durch Lehren« beruht. Kinder und Jugendliche werden angeregt, sich allein oder in Kleingruppen bestimmte Themen oder Bereiche eigenständig zu erarbeiten. Mit der Fülle von Informationen durch die Objekte sowie die erläuternden Texte und Grafiken, Hörstationen und Touchscreens wird die Ausstellung zur »vorbereiteten Umgebung«, die sich Schülerinnen und Schüler – geleitet durch Fragen und Arbeitsaufträge – selbst erschließen sollen. Gerade solche Methoden mit Workshop-Charakter zählen heute zu qualitätvoller Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Museum: Sie ist methodisch abwechslungsreich und will handlungs- sowie teamorientierte Lernprozesse anregen.

Aktivierende Methoden sollen zudem haptische Lernprozesse verstärken, das »Lernen mit allen Sinnen« befördern. Dazu gehören Mitmachaktionen, wie in Freilicht-, Archäologie- und Technikmuseen oft üblich. Naturwissenschaftliche und technisch orientierte Museen arbeiten mit Experimenten, die Besucher selbst durchführen können. Andere Museumstypen, vor allem Kunst- und kulturhistorische Museen, bieten bildnerisches Gestalten an. Zum Teil ist das vor den Originalen möglich, zum Teil haben Museen geeignete Werkräume, in denen gemalt, gezeichnet, skulptural, auf jeden Fall kreativ, praktisch, mit den Händen gearbeitet werden kann. Die Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens werden über schauspielerische oder tänzerische Umsetzungen ergänzt, über literarische Zugangsweisen, wie beim kreativen Schreiben, über musikalische Vermittlungsformen genauso wie über historisches Spiel/Living History oder die Methoden der experimentellen Archäologie, die in archäologischen Museen

und mitunter auch in Gedenkstätten Anwendung finden. Gerade diese »interdisziplinären« Methoden bilden die Verbindung zur kulturellen Bildung, das heißt Allgemeinbildung, die mit kulturpädagogischen Methoden, wie mittels Tanz, Musik, Theater, bildender Kunst, den Neuen Medien, vermittelt wird.⁴

Aber nicht nur besondere Methoden, allein schon das Alleinstellungsmerkmal der Museen, ihre Objekte, bieten besondere Chancen zu kulturellen Bildungsprozessen. Das soll zuletzt näher erläutert werden: Museen – im Sinne der ICOM-Definition – unterscheiden sich von anderen Bildungs- und Freizeitangeboten durch ihre historisch gewachsenen Bestände von Originalen, also von Dokumenten und Zeugen vergangener oder gegenwärtiger Zeiten. Nur aufgrund ihrer historischen und ästhetischen Bedeutung, die ihnen zugemessen wird, gelangen diese Dinge in ein Museum und sollen auf Dauer aufgehoben und gezeigt werden. Dabei muss allerdings bedacht werden, dass die Bedeutung der Dinge nicht einfach gegeben ist, sie offenbart sich meist nicht unmittelbar der Wahrnehmung. Es bedarf einer Deutungsleistung, und

genau das passiert in Museums- bzw. Ausstellungspräsentationen. Hier wird ein bestimmter Kontext hergestellt, der über die Art der Bezugnahme entscheidet. Natürlich ist es jedem Ausstellungsbesucher vorbehalten, auch andere Bedeutungen abzurufen, doch die Ausstellungsmacher (wie es so schön heißt) versuchen das Objekt/Ding in einen bestimmten Argumentationszusammenhang einzubringen, damit den Kontext, die Vergleichsmöglichkeit und Lesbarkeit herzustellen.

Museen sind insofern »Sprachschulen« für Dinge oder auch »Sehschulen«.⁵ Museumsleute sind Fachleute für Bildkompetenz – soweit man jedes Museumsobjekt als »Bild« im Sinne eines Zeichens verstehen mag, das jeweils historische Erfahrungen verkörpert, bündelt, verdichtet, symbolisiert. »Museumsreife« erreichen diese ja nur deswegen, weil sie bereits in ihrer Rezeptionsgeschichte als umfassendere, signifikante Zeichen verstanden wurden. Die Auseinandersetzung mit diesen Bildern, deren Symbolwert mehr transportiert als den reinen Funktionswert, gehört aber mit zum Kern kultureller Bildung.

ANMERKUNGEN

- 1 Kunz-Ott 2005, S. 13.
- 2 Deutscher Museumsbund 2008, S. 12–14.
- 3 Konzept, Durchführung und Evaluation werden ausführlich dargelegt bei: Marx 2008.
- 4 Vgl. zur Kultur in Deutschland: Deutscher Bundestag, hg. vom Deutschen Bundestag, Drucksache 2007.
- 5 Parmentier 2001, S. 39–50.

LITERATUR

- Deutscher Bundestag (Hg.) (2007): Abschlussbericht der Enquetekommission zur »Kultur in Deutschland«. Drucksache 16/7000, S. 377 [elektronische Ressource: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>, Zugriff 6.4.2010].
- Deutscher Museumsbund e.V., Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hg.) (2008): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit.
- Kunz-Ott, H. (Hg.) (2005): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München, Berlin (MuseumsBausteine. Publikation der Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen beim Bayerischen Landesamt für Denkmalpflege, 9).
- Marx, C. (2008): Fremdsprachendidaktik und Museumspädagogik – Empirische Untersuchungen am Beispiel von Kunstmuseen, Diss. Berlin.
- Parmentier M. (2001): Der Bildungswert der Dinge. Oder: Die Chancen des Museums. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2001, S. 39–50.



Stahl-Kunst | Verrohrt

Foto: Sommer

Renate M. Goretzki

Experimentierfeld Kunstvermittlung!?

Zwischen ästhetischer Erfahrung und Raum zur kritischen Selbstreflexion

Kunst ist mehr als eine ästhetische Erfahrung, sie schafft Räume zur Reflexion, zur Auseinandersetzung mit sich und der Welt. Dieser Beitrag stellt die verschiedenen Ansätze dar und skizziert, was Kunst und deren Vermittlung für den Menschen bedeuten kann.

Museen, Galerien, Kunstmesse, Kunstvereine, Akademien, Kirche, Kommunen, Schulen ... – die Vermittlung von Kunst erscheint in vielfältigen Zusammenhängen. Dementsprechend bezeichnet der Begriff eine Bandbreite an Aktivitäten und Rollen: von kommerziellen Arbeitsbereichen mit Kunst über die Spannweite der Bildung bis hin zum schöpferischen Akt. Damit verbunden sind unterschiedliche Aufgabenverständnisse wie auch an die Vertreter gestellte Erwartungen. Ein solch geräumiger Begriff beinhaltet Heterogenes, wenn auch mit konvergierenden Optionen. Das lässt auch im Fokus der diversen Segmente Spannendes erwarten. Bestätigt wird diese Erwartung durchaus für die Kunstvermittlung im Blick auf den Bildungsbe- reich – ein weites Feld, das sowohl von Differenzierungen als auch von der Diskussion unterschiedlicher didaktischer Konzepte belebt wird.

Kunstpädagogik

So kristallisieren sich in der Kunstpädagogik drei Ansätze heraus:



Renate M. Goretzki ist Referentin für Kunst und Kultur am Katholisch-Sozialen Institut (KSI), Ausstellungsmacherin und Künstlerin.

Die »Bild- und Darstellungskompetenz« als Auseinandersetzung mit Bildern in einem allgemeinen umfassenden Sinne, der als eine Facette auch Kunst mit einschließt. Mit dem »performative turn« wird der Blick dabei auf den Menschen gelenkt, dessen Aneignung und Umgang mit Bildern. Anders wird der Kunst in der »künstlerischen Bildung« die maßgebende Position zugeordnet. Ausgangspunkt des Denkmodells ist nicht das Bild, sondern die Förderung eines Denkens und Handelns analog zu deren künstlerischen Formen. Auf der Basis des erweiterten Kunstbegriffs kann ästhetischer Gegenstandsreichtum genauso eröffnet werden wie die zentrale Auseinandersetzung mit dem Menschen als Schnittstelle von Kunst und Leben. Ebenfalls die Subjektorientierung erlaubt mit der Begründung der individuellen Relevanz ein breites Gegenstandsspektrum. Die mit dem Biografiebezug verknüpfte »ästhetische Forschung« möchte ästhetische Erfahrung anhand der Ergründung selbst gewählter Thematiken ermöglichen. Damit wird der Kunst und künstlerischen Strategien die Rolle der Anregung zugeordnet.¹ Inwieweit die kunstpädagogischen Ansätze im gängigen Schulalltag realisiert werden können und kompatibel mit den schulbürokratischen Anforderungen sind, ist ein anderes Thema.

Kunstvermittlung

Kunstvermittlung sucht tendenziell eine Unterscheidung zur Kunstpädagogik. Diese Differenzierung wird einerseits mit Verweis auf die »manchmal eng erscheinenden Korsette«² der pädagogischen Situationen begründet, die im Zusammenhang mit Ausbildung und Abschlüssen stehen. Andererseits wird Kunstpädagogik nur dann als Kunstvermittlung benannt, wenn sie »mit Kunst, von Kunst aus, rund um Kunst arbeitet«³. Dass eine Trennschärfe nicht erreicht werden kann, weiß auch Eva Sturm, eine der Pionierinnen in der Kunstvermittlung. Sie konstatiert, dass die proklamierte Freiwilligkeit, das Verständnis der Kunstvermittlung als Angebot, »niemals ohne Ziel und Absicht« ist und natürlich Vorstellungen existieren »wohin die ›anderen‹ sich real und gedanklich bewegen mögen«⁴. Pierangelo Maset verweist auf die Problematik einer herkömmlichen Kunstdidaktik, da durch diese eine Engführung zu erwarten ist. Grund ist die Prämisse, dass Kompetenzen messbar und Vermittlung von Kunst operationalisierbar sein soll. Daraus folgt, dass »die Repräsentation eines übernommenen Kunstbegriffs«⁵ vorausgesetzt und in Prozesse regelnd eingegriffen wird. »Doch man kann weder über die Kunst verfügen noch über das Offene. Kunstvermittlung ist der Versuch, zu ermöglichen, ins Offene zu gelangen.«⁶

Ein Bildungsprozess erstreckt sich sowohl auf die Bezüge, die das Subjekt zu sich selbst entwickelt, als auch auf die Bezüge, die es auf die Welt hin entwickelt. Mit dem Verhältnis von Welt- und Selbstreferenz ist die

Annahme der Wandlung und Erweiterung verbunden.

Kunstvermittlung strebt die Schaffung von Situationen an, in denen Selbstbildungsprozesse möglich werden. Die Basis dafür bilden zwei Pole. Das Spielfeld der Kunstvermittlung erstreckt sich zwischen dem anthropologisch verankerten menschlichen Erkundungswillen von Welt und Selbst und der Wirkung von Welt auf das Selbst.

Kunst wendet sich an Menschen mit heterogenen Vorkenntnissen. Sie irritiert, spielt mit Gewohntem, nötigt zum Verlassen vertrauter Wege, erschließt neue Denkrichtungen. Sie stellt daher eine Herausforderung dar, sich auf Unbekanntes und nicht Eindeutiges einzulassen und vielfältige Facetten und Komplexität auszuhalten. Kunst ist ein Kommunikationsangebot. Dies wird nicht zuletzt in der zeitgenössischen Kunst deutlich, die sich verstärkt mit Kommunikationsformen beschäftigt. Gelingende Kommunikation steht aber in einem Abhängigkeitsverhältnis. Sie wird mitbestimmt von Voraussetzungen und Faktoren wie Biografie, Prägung durch das persönliche und gesellschaftliche Umfeld, Wahrnehmungsgewohnheiten, tradierte Einstellungen, Kenntnisse und Erfahrungen. Das betrifft nicht nur den Besucher, sondern auch den Vermittler. Vermittlung als Kommunikationsform ist daher nicht vorstellbar als unvermischte lupenreine Weitergabe wie auch Aufnahme von Kenntnissen. Vermittlung soll dem Einzelnen ermöglichen, über Emotionalität, sensorische wie kognitive Fähigkeiten mit den Kunstwerken in Beziehung zu treten. »Aktuelle Forschungsergebnisse stellen die gesamte althergebrachte Trennung von Wahrnehmen, Empfinden und Denken mit letzterem als der höchsten menschlichen Fertigkeit in Frage. Nicht nur sind Perzeption und Kognition untrennbar miteinander verknüpft, sondern auch die Emotionen sind ein unlösbarer Bestandteil dieses Komplexes.«⁷

An diese Determinanten gilt es in der Vermittlung anzuknüpfen. Ein Weg zeichnet sich vor, der die Lösung von der Erwartung eines verbindlichen Konsenses verlangt. Zudem wird die

Akzeptanz von unerwarteten Geschehnissen vorausgesetzt. Vermittlung wird nicht als ein Agieren nach Plan angesehen, sondern als ein situatives Arbeiten mit den spezifischen Gegebenheiten. Dies bewegt sich in einem Spannungsfeld von Überlegungen: z.B. ob Kunst überhaupt vermittelbar ist, dass Kunst eigentlich bereits selbstvermittlung ist, dass hegemoniale Repräsentationsformen aufgehoben werden sollen, dass Ausstellungen und deren pädagogische Programme Interessengruppen antizipieren und damit bereits identitäre Festschreibungen vornehmen.

Paradigmenwechsel

Die Suchbewegung der Kunstvermittlung führt zu einem Paradigmenwechsel. Von dem paternalistischen Credo »Kunst für alle« ändert sich die Haltung hin zur Forderung »Kunst mit allen«. Die Betrachtung und Interpretation von Werken sowie die Vermittlung von Werkinhalten im herkömmlichen Gegenüber von Werk und Betrachter werden infrage gestellt. Die Kunstvermittlung löst sich von einer Erwartungshaltung, die im Sinne einer Dienstleistung »autorisiertes« Wissen auf einem quasi hierarchischen Weg weitergibt.

Kritisch beleuchtet wird ebenfalls die ästhetische Erfahrung – im Zweifel bezüglich der subjektiven Vollzugsformen, damit verbundener potenzieller Beliebigkeit und dem Feststecken in einer »Erlebnisästhetik«. Dem soll mit einem Perspektivwechsel begegnet werden. In der Lösung von der Subjektzentrierung hin zum Blick auf ein »ästhetisches Gefüge« erfolgt eine Einbindung des Subjekts in äußere Komponenten und eine Überwindung der Begrenzung auf Individuelles. In dieser Verknüpfung wird auch die Erfahrung von Differenz angesiedelt – Differenz als eine Facette der angestrebten Offenheit sowohl in der Kunst als auch im Denken.⁸

Gegen eine Tabuisierung von Differenzen wendet sich vehement Michael Lingner. Nicht nur die Kunst, sondern flächendeckend alle Systeme der Gesellschaft erfahren dadurch eine Trivia-

lisierung. »Was immer als Differenz, Widerspruch, Konflikt oder Scheitern – also irgendwie negativ – erscheinen könnte, wird entweder gnadenlos harmonisiert, nivelliert, ignoriert, diskriminiert oder im unvermeidbar schlimmsten Fall als singulärer Skandal bzw. persönliches Versagen marginalisiert. Die überall herrschenden Kartelle falscher Konsense sind der blinden und allseitigen Übernahme oder Internalisierung (betriebs-)wirtschaftlicher (Marketing-)Methoden geschuldet.«⁹ Die Aufgabe der Vermittlung besteht darin, Raum zu schaffen, der es erlaubt, die subjektive Einstellung im Kontext der Kunst und im Diskurs mit anderen Menschen zu überprüfen. Der Blick reicht also über das Kunstwerk und die Aneignung von Wissen als Informationsvermittlung hinaus. Geleitet wird die Aufmerksamkeit auf die Schnittstellen von Kunst, Vermittlung, Wissensproduktion bis hin zum Aktivismus und gesellschaftlichem Handeln. Ein Raum soll entstehen, der die Generierung, den Austausch und die Distribution von kulturellem Wissen erlaubt. Zudem soll dieser Raum ein Spielfeld für Experimente darstellen wie Erfahrungen, aber auch Handlungen und Selbstversuche im Bereich künstlerischer Strategien.

Demzufolge erscheint Kunstvermittlung in der Realisierung als unabschließbarer Prozess. In einem Verhandlungsakt auf diskursivem Boden mischen und verknüpfen sich die unterschiedlichen Zugänge zur Kunst und jeweiligen Kenntnisse von Besuchern und Vermittlern auf »Augenhöhe«. Dazu gehören auch das Zugestehen und Aushalten von Widerspruch, Verweigerung und Scheitern. Es bietet sich damit ein Raum der Interaktion, in dem bislang ausgeschlossene subjektive Positionen vernehmbar werden – ein Austausch, der von der Gegenüberstellung der Darlegungen ausgeht. Darüber hinaus soll Partizipation zu einer Selbstermächtigung der Teilnehmenden führen und die Kooperation mit Kunstschaffenden wie auch Kunstvermittelnden hegemoniale Formen der Repräsentation auflösen. Partizipation wird in einem weiten Sinn verstanden. Sie

kann sowohl die Interaktion mit Kunstvermittelnden umschließen als auch das Einbringen von Alltäglichem wie Handlungen oder Objekte umfassen und reicht bis hin zur Partizipation an oder gar verändernden Kooperation mit Kunstwerken, wie beispielsweise in Projekten der Netzkunst.¹⁰

Formen der Kunstvermittlung

Im Rahmen von Museen und anderen Institutionen finden heutzutage gleichzeitig unterschiedliche Formen von Kunstvermittlung statt. Diese angelehnt an den Diskurs nach Michel Foucault zu betrachten beleuchtet das Feld. Stichworte sind hier insbesondere Macht/Wissen und Kontrollmechanismen wie die Verknappung der Sprechenden.

Carmen Mörsch kristallisiert vier Ansätze heraus. Zwei dieser Ansätze, die häufig im Ausstellungskontext anzutreffen sind, weisen ein Ungleichgewicht im Machtverhältnis auf. Im affirmativen Diskurs wird Wissensvermittlung an ein spezialisiertes, bestehendes Publikum weitergegeben. Die Wissensvermittlung ist auf die Werke hin konzentriert. In der Planung richtet sie sich an einer akademischen Orientierung aus. Sie wird von Personen durchgeführt, die institutionell autorisiert sind. Ebenfalls dominant vonseiten der Institutionen ausgerichtet ist die Reproduktion, die sich mit der Erschließung und Heranführung eines breiten Publikums an Kunst beschäftigt. Auf die jeweiligen antizipierten Bedürfnisse wird mit entsprechenden Zielgruppenangeboten reagiert. Potenziellen Schwellenängsten wird mit erlebnisorientierten Angeboten begegnet. In beiden Ansätzen verfolgen die begleitenden, wenn auch differenzierten Angebote einen Servicegedanken und eine hierarchisch strukturierte Haltung zur Ausstellung und deren Vermittlung.

Die beiden weiteren Ansätze, der dekonstruktive und der transformative Diskurs, erscheinen seltener in der Kunstvermittlung. Ausschlaggebend hierfür ist es, Kunstvermittlung weniger als Serviceleistung, sondern als eigen-

ständige Maßnahme zu betrachten. Anstelle von Wissensvermittlung durch »machtkonforme« Monologe wird vorrangig der Austausch und die Diskussion gefördert. Das eingebrachte Wissen der Besucher wird ernst genommen, genauso wie der Widerspruch und die Verweigerung von Kunstwerken oder von angebotenen Beiträgen. Unter Umständen kann das mit der Option verbunden werden, diese konträren oder ablehnenden Haltungen in die Vermittlung thematisch zu integrieren. Aneignung erfolgt über Kritik- und Handlungsfähigkeit. Die Vermittlung beruht auf einem wechselseitigen Verständnis und Austausch der Rollen der Beteiligten im Bildungsprozess. Zu dieser Form der Auseinandersetzung gehört schließlich auch der kritische und reflexive Blick auf die Institution, die Kunst und Bildungsprozesse. Die Gelegenheit, den Anspruch auch umzusetzen, wird in einer Kunstvermittlung gesehen, die sich an künstlerischen Strategien orientiert und damit selbst künstlerische Züge annimmt, mittels Interventionen seitens der Künstler oder Kunstvermittler, der Mitgestaltung durch das Publikum oder auch durch Führungen, die deutlich machen, dass die »autorisierte« Anschauung der Institution nur eine von vielen ist.

Der transformative Diskurs legt den Fokus auf die Institution und visiert eine Ausdehnung und Veränderung ihrer Aufgaben an. Der Perspektivwechsel erfolgt im Ansatz des Verhältnisses Publikum und Institution mit dem Impetus, dass nicht die Öffentlichkeit bzw. das Publikum, sondern die Institution sich deren Welt annähern muss – eine Annäherung bis hin zu Fragen der Mitgestaltung. Diese Überlegungen basieren auf einer Erweiterung der Bestimmung von Institutionen und zielen auf gesellschaftliche Formung.

Dass die vier skizzierten Ansätze in der Kunstvermittlung kaum trennscharf realisiert werden und durchaus vermischt auftreten, wird erkannt und thematisiert. Benannt wird aber auch, dass affirmative und reproduktive Diskurse in der Praxis auch ohne Elemente der dekonstruktiven und transformativen Diskurse existieren. Als weiterer

Schritt wird der Begriff der kritischen Kunstvermittlung vorgeschlagen, die die Verflechtung von transformatorischem und dekonstruktivem Diskurs beinhalten soll.¹¹

Erprobungen

Der Künstler Thomas Hirschhorn realisiert im Rahmen der documenta 11 das »Bataille Monument« in einem Siedlungsgebiet von Kassel, das vielleicht einem sozialen Brennpunkt zuzuordnen ist. Das temporäre Projekt entsteht zusammen mit den Anwohnern, die Besucher der documenta 11 werden per Shuttle in den Stadtteil gebracht. Des Weiteren gehören zum Projekt mehrere Gebäude, eine Skulptur, Fahrdienste, ein Imbiss etc. Gespielt wird mit Gegensätzen und Erwartungen, mit Kunst, Realität, Schichten, dem Kunstsystem, Ausschlussmechanismen, Statussymbolen bis hin zur Befragung der Wahrnehmung einer ästhetischen Erfahrung aus intrinsischem Antrieb.¹² Die Kunstvermittlung in der documenta 12 beruht auf mehreren Aspekten. Mit der Präsentation von Kunst unter dem Leitgedanken »Migration der Form« sollen Entwicklungen und Verbindungen erfahrbar werden. Die documenta-Halle steht als kostenfreies Forum für Magazine, Vorträge und Diskussionen zur Verfügung. Ein Beirat wird zur lokalen Verknüpfung initiiert, um entsprechendes Wissen in die Ausstellungskonzeption einzubringen. Zudem erfolgt eine Begleitforschung zur Kunstvermittlung. Mit den »Palmenhainen« wird die Kunstvermittlung in der documenta 12 integriert verortet. Die Vermittler werden in Hinblick auf Unterschiedlichkeit ausgewählt, und zwar nicht nur unter personenbezogenen Aspekten, sondern auch bezüglich des Erwerbs von Kenntnissen im Bereich Kunst. Die interpersonellen Kunstvermittlungen sind methodisch nicht festgelegt. Es sollen frei Formate und Herangehensweisen in einem breiten Spektrum entwickelt werden, das von dialogischen Vermittlungsformen über poetische Elemente bis hin zu performativen Akten reicht. Bedeutende Aspekte zur Auswahl der Kunstvermittler

sind ein offenes Selbstverständnis, die Akzeptanz des kritischen Impetus von Kunstvermittlung, die Darlegung der Herangehensweise, das Respektieren der Einstellung der Besucher und das Einbeziehen derer Kenntnisse.¹³

Mehrere Elemente prägen die Vermittlung in Kolumba, dem Kunstmuseum des Erzbistums Köln. Die Präsentation von Kunst wird in einer dialogischen Form inszeniert. Kunstwerke gehen in der Gegenüberstellung und Kombination eine Beziehung ein. Die Annäherung des Betrachters soll über die ästhetische Präsenz erfolgen, daher wird auf die sonst in Museen übliche Beschilderung verzichtet. Die eigene Erfahrung, die zwischen Kunstwerk und Betrachter entsteht, bildet den Ausgangspunkt und setzt sich in der Aneignung des Kunstwerkes in Bezug zur subjektiven Realität fort. Dem potenziellen Wunsch nach zusätzlicher Information wird durch ein kleines handliches Begleitheft entsprochen. Öffentliche Besuchszeiten für einzelne Besucher werden von Gruppen mit Wunsch nach »Führungen« getrennt, um eine geeignete Basis dafür zu schaffen. Die Kunstvermittlung mit Gruppen wird als Begleitung von Gesprächen zu Kunst und zur Ausstellung gestaltet.¹⁴

Im Bildungswerk der Erzdiözese Köln werden Ausstellungen und deren Vermittlung partizipatorisch im Kontext einer dezentralen, von Subsidiarität geprägten Struktur realisiert. Die Unterstützung der lokalen Ebene erfolgt auf Wunsch entsprechend den jeweiligen Bedingungen. Präsentation und Vermittlung werden von einem gemeindlichen Planungskreis initiiert und in der Gemeinde über formale und informelle Strukturen vernetzt. Die regionalen Gegebenheiten, die Einbindung vieler Kompetenzen und die damit permanent verbundene örtliche Rückbindung modellieren das Konzept. Als Baukastensystem wird das Vorhaben über Verhandlungen aus Gruppen- und Einzelinitiativen zusammengefügt. Das Feld reicht von der Begleitung und Auseinandersetzung im Planungsprozess mit den Künstlern, über die Verhandlung des Kirchenraumes als Sakral- und Präsentationsraum bis hin zu Begleit-



Stahl-Kunst | Power off

Foto: Sommer

veranstaltungen. Die Veranstaltungen können von Gemeindemitgliedern beigetragen oder mittels der Gewinnung externer Referenten durchgeführt werden. Dazu kann die Initiierung von Künstlergesprächen gehören, die Verknüpfung mit verschiedenen Disziplinen der Künste, Aktionen bis hin zu Bezügen in den Alltag hinein wie beispielweise als »Kunstmahl« getitelte Projekte. Verfolgt wird ein ganzheitlicher Ansatz in der integrierten Verbindung von sinnenorientierter Erfahrung mit einem fachlichen Crossover.¹⁵ »De Kunstbank«, eine Organisation in Belgien, die transportable Ausstellungen ermöglicht, führt das interaktive Projekt »what>« durch. Aufgabe ist die Verbindung von Gegenwartskunst mit dem aktiven Einbezug der Bevölkerung. Die Ausstellung entfaltet sich als ein sich entwickelnder Prozess, der auf der Kooperation mit Gruppen und

Einzelpersonen beruht. Kunstwerke verknüpfen sich mit einem künstlerisch gestalteten Kontext und werden mit unüblichen Komponenten kombiniert. Das Setting verändert sich im Laufe des Projektes. Es wird durch die aktive Beteiligung der Besucher erweitert und unterliegt einer stetigen expandierenden Fortsetzung. Eingebunden werden u.a. mediale Gegenstände, Alltagsgegenstände bis hin zu Relikten von Aktionen. Die im Kontext stattfindenden Aktionen beinhalten Kooperationen mit Künstlern mit Verwischung der Autorenschaft, Inszenierungen und Stylingaktionen, textile Bezüge, politisch motivierte Beiträge mit kritischen Reaktionen, denen wiederum in Form von Performances entsprochen wird. Es entsteht ein sich wandelndes, wachsendes Projekt, dessen temporärer Eindruck zwischen Kunstwerk und Werkstatt durch die vielfältigen Interes-

senlagen, Sichtweisen und ungewohnten Beiträge hervorgerufen wird. In solchen Verwebungen werden Fragen zu Hoch- und Massenkultur, deren Bestimmung im zeitlichen und sozialen Kontext wie auch zu demokratischen Verfahren verhandelt.¹⁶

Mit Störungen, Ironie, Brechung von Erwartungen und Rollenspielen arbeitet Kunstcoop©. Mechanismen des Kunstsystems werden unterlaufen, indem die Zuschreibung von Rollen konträr erfolgt, um so Konventionen, Rituale, soziale Machtzuschreibungen zu verdeutlichen. Ein Beispiel für die ironische Störung ist die Rolle des Papageis beim »Vortrag zu siebt«, der Prozesse von Ausstellungsführungen parodiert. Ein anderes Beispiel ist das ArtForum-Limousinenshuttle bei »Hybrid Video Tracks« – ein kritisches Spiel mit Handlungsvarianten, das mit dem Wechsel sozialer Realitäten agiert und zur Überprüfung von Bedeutungen durch neue erlebte Sichtweisen anregt.¹⁷

Fazit

Eine engagierte Kunstvermittlung, die sich auf die Prämisse »Kunst mit allen« ausrichtet, ist vielschichtig, diffizil und eine Herausforderung. Denn sie verlangt die Verabschiedung von einem Dienstleistungsgedanken zugunsten eines interaktiven und handlungsorientierten Verhaltens. Sie vermeidet einen rein spielerischen Ansatz ebenso wie einen verkürzten Umgang mit dem Stellenwert der ästhetischen Erfahrung. Sie vertraut auf die individuellen Fähigkeiten des Publikums, aber nicht indem der Besucher allein gelassen wird, sondern indem ein Raum offeriert wird, der die Entwicklung von Positionen und kritische Überprüfungen erlaubt. Dabei soll die Benennung von machstabilisierenden Komponenten, von den ökonomischen Verknüpfungen mit Kunst bis hin zu Prozessen der Ein- und Ausschlüsse, beachtet werden.

Dafür benötigen Kunstvermittler für die Vorbereitung wie für die Umsetzung Zeit. Gefordert sind eine selbstreflektierende Haltung, Kreativität in der Entwicklung geeigneter Methoden unter Beachtung einer aktiven Betei-

ligung des Publikums, transparente Themensetzungen, ein breites Spektrum an Zugangsformen zur Kunst, die Fähigkeit, sich auf Unerwartetes und Unkontrollierbares einzulassen, wie auch das Aushalten von Widerspruch und Scheitern.

Eine kritische Haltung, die Konventionen zugunsten von Freiräumen und Gestaltungsspielräumen unterläuft, erzeugt durchaus Spannung. Diese Reibung kann nicht nur situativ zwischen Besucher und Vermittler entstehen, sondern auch zwischen Vermittlung und Institution. Ansatzpunkte für Kontroversen beginnen bei Forderungen hinsichtlich der Evaluierbarkeit und der Publikumszahlen als messbarer Erfolgsquotient bis hin zu nicht konformen Praktiken, die dem überkommenen Selbstverständnis, den damit verbundenen Inszenierungen und Verhaltensregeln der Institution nicht entsprechen.

Kunstvermittlung agiert als Kommunikationsangebot in der Schnittstelle von Kunst, Subjekt und gesellschaftlichem Handeln. Damit verbunden sind vielfältige Chancen. Benötigt wird aber auch das Bestreben, dieses Experimentierfeld zu stärken. Für die künftige Entwicklung der Kunstvermittlung wären mehr öffentlich zugängliche Plattformen und Allianzen hilfreich. Idealerweise wären Fördergelder für Tastversuche und wegweisende Modellprojekte von kultur- und bildungspolitischer Seite ein erstrebenswerter Aufbruch hin zu den viel beschworenen Leitlinien. Aber nicht zuletzt wäre vor allem eine adäquatere Anerkennung der Kunstvermittlung selbst und deren Stellenwert im gesamten Spektrum ein Desiderat.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Peez 2005, S. 75–89.
- 2 Vgl. Sturm 2004, S. 177.
- 3 Ebd., S. 176.
- 4 Ebd., S. 177.
- 5 Vgl. Maset 1998, S. 204.
- 6 Ebd., S. 204.
- 7 Piecha 2004, S. 59.
- 8 Vgl. Maset 1998.
- 9 Lingner 2001.

- 10 Für weitere Informationen zur Netzkunst siehe Burkhardt 2007; hier: Nutzung von Übergängen: Kooperation und Partizipation, S. 129 ff.
- 11 Vgl. Mörsch 2009.
- 12 Ausführliche Projektbeschreibung und Einordnung vgl. Schöttker 2006.
- 13 Für weitere Informationen siehe Limberg 2008
- 14 Für weitere Informationen siehe Homepage des Kunstmuseums des Erzbistum Köln (www.kolumba.de).
- 15 Siehe hierzu auch Goretzki 2006, für weitere Informationen: goretzki@ksi.de.
- 16 Ausführliche Projektbeschreibung und Einordnung siehe Mörsch 2005, <http://projektraum-kunstvermittlung.ch>.
- 17 Ausführliche Projektbeschreibung und weitere Beispiele vgl. Lüth 2002.

LITERATUR

- Burkhardt, S. (2007): Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln. München.
- Goretzki, R. (2006): Kultur und der Beitrag der Kirche. Kulturelles Engagement in der Bildungsarbeit der Erzdiözese Köln. In: *Erwachsenenbildung* 52, H. 2., S. 94–95.
- Limberg, F. (Hg.) (2008): Was tun? Neue Impulse für die Kunstvermittlung durch die dokumenta 12. Eine diskursanalytische Untersuchung der Medienberichterstattung. Hildesheim (Diplomarbeit Univ. Hildesheim).
- Lingner, M. (2001): Ferngespräche im Nahbereich der Kunst. Mit Heinz Paetzold und Franz Erhard Walther. Zur Differenz zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Handeln. In: Behrens, R.; Kresse, K.; Peplow, R. M. (Hg.): *Symbolisches Flanieren*. Hannover.
- Lüth, N. (2002): queens of kunstvermittlung. In: NGBK (Hg.): *Kunstcoop© – Künstlerinnen machen Kunstvermittlung*. Berlin.
- Maset, P. (1998): Zwischen Vermittlungskunst und Maschinengefüge: Ästhetische Bildung als Differenz. In: NGBK (Hg.): *kunst lehren?* Stuttgart.
- Mörsch, C. (2005): Der Wechsel der Vokabulare: Das Projekt »What« im Zwischenraum von Pragmatismus und Dekonstruktion. In: Szope, D.; Freiburghaus, P.; Stiftung, C.; Voegelé, A. (Hg.): *Aufsätze zum Wandel kultureller Handlungsweisen*.
- Mörsch, C. (2009): Queering Kultur: Kulturvermittlung als kritische Praxis. Dokumentation der Tagung am 27. November 2009 im Jüdischen Museum Hohenems. In: *IG kultur. Voralberg*.
- Peez, G. (2005): Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild–Kunst–Subjekt. In: Bering, K.; Niehoff, R. (Hg.): *Bilder – Eine Herausforderung für die Bildung*. Oberhausen.
- Piecha, A. (2004): Die Kunst der Wahrnehmung – die Wahrnehmung der Kunst. In: Allesch, C. G.; Neumaier, O. (Hg.): *Rudolf Arnheim oder die Kunst der Wahrnehmung. Ein interdisziplinäres Projekt*. Wien.
- Schöttker, U. (2006): Zum Verhältnis von Kunst/ Erziehung und Kunstvermittlung/Vermittlungskunst. Beitrag zum Symposium *Mediation. Wie ist Kunst im öffentlichen Raum vermittelbar?* Hamburg.
- Sturm, E. (2004): Kunst-Vermittlung ist nicht Kunst-Pädagogik und umgekehrt. In: Kirschenmann, J.; Wenrich, R.; Zacharias, W. (Hg.): *Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft*. München.

Peter Faulstich, Erik Haberzeth

Integrative Lernorte

Über die Inszenierung von Lernmöglichkeiten

In diesem Beitrag wird die Debatte um die Integration von »beruflicher« und »allgemeiner« Bildung im Rahmen des Konzepts einer arbeitsorientiert-politikbezogenen Erwachsenenbildung wieder aufgegriffen.¹ Unter dem Begriff »Integrative Lernorte« geht es zum einen um die Frage, welche politikbezogenen Lernanlässe unterschiedliche Orte der Arbeits- und Lebenswelt bieten.

Dabei zeigt sich, dass an konkreten Orten des Lernens berufliche und allgemeine Bildung immer schon verknüpft sind, demnach eine Spaltung zwischen diesen beiden Bereichen nicht angemessen ist. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht stellt sich zum anderen die Frage nach der Inszenierung von Lernmöglichkeiten an diesen Lernorten, also nach den Vermittlungsleistungen vor Ort. Dazu lässt sich ein Kontinuum mit unterschiedlichen Graden der Inszenierung von Lernmöglichkeiten hinsichtlich der beiden Dimensionen Intentionalität und Institutionalität aufmachen. Das Verhältnis beruflicher und allgemeiner (besonders politischer) Bildung ist in der bildungswissenschaftlichen Diskussion Gegenstand immer wiederkehrender, nicht enden wollender Debatten: Sie spiegeln Widersprüche in den Bildungskonzeptionen, die beiden Bereichen unterschiedliche Ziele

zuordnen (Funktionalität für gesellschaftliche Aufgaben vs. Identität von Persönlichkeit und Emanzipation). Reale Tendenzen in der Arbeitswelt und im politischen System unterstützen die Entwicklung eines Integrationskonzepts, in dem die Bedeutung von Arbeit in Lernprozesse über Politik zurückgeholt wird und die Bedeutung von Politik in arbeitsorientierten Lernprozessen deutlich wird.

Eine solche Bildungskonzeption, die keine Spaltung aufmacht, setzt an einem erweiterten Begriff von Arbeit an und verfolgt die Frage nach einem angemessenen Begriff von Politik, der nicht institutionell verengt wird, sondern Grundprobleme von Macht und Herrschaft, von Interesse und Konflikt aufnimmt.

Spätestens mit der Diskussion über Lernorte zeigt sich die Vielfalt der Lernanlässe. Um dies theoretisch zu fassen, brauchen wir einen Begriff des Lernens, der anschlussfähig zur bildungswissenschaftlichen Diskussion ist, und einen Begriff des Ortes, der die Kontextualität menschlichen Handelns berücksichtigt. »Lernen« wird über verhaltenswissenschaftliche Engführung erweitert in den Sinnzusammenhang der Handelnden; »Ort« wird einbezogen in ihre Situativität und meint also nicht nur einen topografischen Punkt im physikalischen Raum-Zeit-Kontinuum.

Situativer Lernbegriff

Wir sind in der Theoriediskussion daran gewöhnt, verschiedene Lerntheorien gegeneinander abzuwägen. Die Selbstverständlichkeit des Ortes kommt viel schwerer ins Blickfeld, weil Orte immer schon da zu sein scheinen, also unhinterfragt bleiben. Üblich ist es, Lernen als »ortslos« zu begreifen. Die traditionelle Lerntheorie hat einen unaufgelösten individualistischen Touch: Lernen wird bezogen auf einzelne, isolierte Individuen. Lernende werden untersucht in der Abgeschiedenheit der Labore und in Experimentalsituationen. Sie werden in der empirischen Analyse räumlich und gesellschaftlich isoliert.

Demgegenüber, im Gegensatz zu wissenschaftlichen Isolationsstrategien, die dazu dienen, die Komplexität des Lebenszusammenhangs auf wenige kontrollierbare Variablen zu reduzieren, ist im Alltagsverständnis immer schon einsichtig, dass Lernen in einem sozialen Kontext stattfindet. Deshalb – weil hier die Konsequenzen sozialer Isolation aufscheinen – erregen seit Jahrhunderten die Geschichten von »wilden Kindern« bzw. – wie sie auch genannt werden – »Wolfskindern« die Gemüter der Zeitgenossen und Nachfahren. Letztlich sind diese Erzählungen Belege dafür, dass soziale Isolation Idioten produziert, die meist weder aufrecht gehen noch sprechen können und von keiner Moral wissen.

Wir brauchen also eine Auffassung von »Lernen«, die die Kontextualität menschlichen Lernens aufnimmt. Menschen lernen nicht im luftleeren Raum (dann sterben sie). Sie leben und lernen immer schon in gesellschaftlichen Zusammenhängen.



Dr. Peter Faulstich ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg und Dr. Erik Haberzeth Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung Weiterbildung und Medien der TU Braunschweig.

Lernen in Bedeutungszusammenhängen

Immer schon nimmt unser Handeln Bezug auf Interaktion und Kommunikation mit anderen. Menschliches Lernen findet statt, wenn wir konfrontiert werden mit Brüchen und Zweifeln in der Aktivitätsroutine. Wir stoßen auf Unerwartetes und Überraschendes, nicht Bewältigtes in unseren Aufgaben.

Wir entwickeln Interessen, welche unsere Intentionalität ausrichten. Das Neue soll ausgehend von unserem Lerninteresse verfügbar gemacht werden. »Ich will das können.« Eine Handlungsproblematik wird in Lernstrategien umgeformt (Lernschleife). »Ich verstehe dieses Exponat nicht.« »Ich weiß nichts über Automobiltechnik.« Aber: »Ich will das lernen!« Erst wenn wir selbst Gründe haben, findet expansives Lernen statt. Wir erweitern unseren Horizont. Lernthematiken sind dabei abhängig von unseren Lebenszusammenhängen. Aus dem Ozean möglicher Lerngegenstände wählen wir aus. Wir finden etwas wichtig, auch weil andere es für wichtig halten. Die Lernresultate erweitern unser Verhaltensspektrum. Das neu Gelernte wird einbezogen in die verfügbaren Handlungsstrategien. »Jetzt kann ich das!« Es ist dann ein Glück, lernen zu dürfen.

Situativität des Lernens

Menschliches Lernen, Lernen von Sprache, von Werten, sogar unserer Bewegungsformen auf zwei Beinen – hier kehren wir wieder zurück zu den »wildern Kindern« – ist unvorstellbar als Produkt der Isolation, sondern gekennzeichnet durch soziale Kontextualität. Die Situation des Lernens ist jeweils konkret: Wir lernen von und mit anderen Menschen, die mit uns reden, essen, wohnen – eben unser Leben teilen im kulturellen Kontext erfahrbaren Zusammenlebens, in welchem sich Identität entwickeln kann. Die wichtigste situative Bestimmung ist die Biografizität. Lernanforderun-



Stahl-Kunst | Zahn um Zahn

Foto: Sommer

gen treffen jeweils auf eine spezifische Konstellation im Lebenslauf. Wir erfahren unsere Welt als Kinder anders als als Ältere. Biografisches Lernen ist zum einen das Lernen aus gesammelten eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen anderer und zum anderen die nachträgliche Reflexion des eigenen Lebenslaufs. Wir werden zur eigenen Lernthematik, denken nach über Höhen- und Tiefpunkte unseres Lebens.

Unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lernens ist seine Körperlichkeit. Wir haben nicht nur Körper, wir sind Körper. Damit ergibt sich immer eine Verortung der Körper in Raum und Zeit und folglich eine Sinnlichkeit des Lernens in den Stufen Wahrnehmen, Erfahren und Begreifen. Damit sind wir beim zweiten Wortteil unseres Problems: Orte.

Orte und Räume des Lernens

Der Begriff Lernort wird in den Bildungswissenschaften meist unhinterfragt gebraucht. Häufiger sind Versuche, den Begriff Raum zu klären.²

Der Deutsche Bildungsrat hatte in den 1970er-Jahren unter Lernort noch Einrichtungen verstanden, die Lernangebote organisieren: Schule, Betrieb, Lernwerkstatt und Studio.³ Heute werden auch Orte jenseits der traditionellen Bildungseinrichtungen in den Begriff einbezogen. Oft wird er dazu genutzt, gerade solche »außerschulischen« oder »alternativen« Lernorte zu bezeichnen. Mit diesen werden verschiedene Eigenschaften und Wirkungsvorstellungen assoziiert: Abwechslung von dominierenden unterrichtenden Lehrformen, Lebensnähe durch das Aufgreifen gesellschaftlicher Kontexte, Anschaulichkeit durch sinnliche Erfahrbarkeit oder verstärkte Möglichkeiten der Selbstbestimmung angesichts geringerer didaktischer Inszenierung von Lernmöglichkeiten. Allerdings sind damit viele theoretisch noch ungelöste und empirisch noch zu bearbeitende Fragen verbunden: Welche Rolle spielt etwa Anschaulichkeit und damit auch die Ästhetik von Räumen und Orten? Wie kann der Übergang von der sinnlichen Erfahrung zum systematischen Begreifen im Lernprozess begriffen werden? Wie

verhält es sich mit dem selbstbestimmten Lernen angesichts geringerer didaktischer Steuerung?

Inhaltliche Qualität von Lernorten

Der Nutzen des Ansatzes integrativer Lernorte wird sich in der empirischen Arbeit erweisen müssen. Anhand von zwei Beispielen soll seine Tragfähigkeit probeweise demonstriert werden. Im ersten Beispiel geht es um einen explizit auch unter didaktischen Gesichtspunkten gestalteten Ort: das Museum der Arbeit in Hamburg. Im zweiten Beispiel wird der Ort eines Autoverwertungsbetriebs betrachtet: die Firma Kiesow Autorecycling und Autoteile GmbH.

Die exemplarischen Analysen zeigen, dass an konkreten Lernorten berufliche und politische Perspektiven immer schon integriert sind, d.h., dass in den Dingen, die diese Orte ausmachen, arbeitsorientierte und politikbezogene Aspekte stets präsent sind. Es geht bei diesen beiden Beispielen potenzieller Lernorte demnach vorrangig um thematische Analysen.

Die Darstellungen folgen einem einheitlichen Schema: Zunächst wird jeweils der Ort skizziert, und die Besuchergruppen werden kurz beschrieben, dann wird nach dem Potenzial an Lernthematiken gefragt, und schließlich wird der Inszenierungsgrad von Lernmöglichkeiten diskutiert.

Das Museum der Arbeit lässt sich als ein industrie-, technik- und arbeitsgeschichtliches Museum bezeichnen.⁴ Es liegt in Barmbek und ist dort in einem ehemaligen Fabrikgebäude untergebracht. Thema des Museums ist die Frage, wie sich Arbeiten und Leben in den letzten 150 Jahren gewandelt haben. Diskutiert werden die Auswirkungen des Industrialisierungsprozesses auf Mensch, Gesellschaft und Natur anhand einzelner Arbeitsbereiche wie die Druck- und Fischindustrie sowie Hafen- und Kontorarbeit.

Bezogen auf die Besucherstruktur lassen sich zwei Großgruppen unterscheiden: gebuchte Gruppen und Einzelbesucher. Für gebuchte Gruppen gibt es

vielfältige Angebote wie Führungen, Museumsgespräche und Kurse. Genutzt wird dieses Angebot vor allem von Schulen, aber auch von Trägern der Erwachsenenbildung, Unternehmen und Vereinen. Einzelbesuchern bieten sich die Dauerausstellung, wechselnde Sonderausstellungen, offene Werkstätten, Führungen und Vorführungen. Wie eine Besucherbefragung von September und Oktober 2009 zeigt, werden mehrheitlich die Sonderausstellungen besucht (60 Prozent). Dabei wird die durchschnittliche Verweildauer von den Besuchern auf knapp über zwei Stunden geschätzt. Über 80 Prozent kommen in Begleitung, und der Anteil der Touristen ist auch aufgrund der im Gegensatz zu anderen Museen dezentralen Lage mit 13 Prozent relativ gering ist.

Industrie, Technik, Arbeit

In dem Themenkomplex Industrie, Technik und Arbeit legt das Museum den Schwerpunkt auf Arbeit. Es wird zwar technischer Fortschritt dargestellt, vor allem geht es aber um dessen politische, soziale und kulturelle Auswirkungen und um den Umgang der Menschen mit diesen Veränderungen. Dies zeichnet dieses Museum gegenüber Technikmuseen und auch Science Centern aus, denen es vor allem um die Vermittlung von naturwissenschaftlichen und technischen Erkenntnissen anhand von Maschinen und Apparaten geht.⁵

Die Ausstellungseinheit »Alltag im Industriezeitalter – Dinge und Dokumente« führt in den thematischen Schwerpunkt des Museums ein. Gezeigt werden zwölf Exponate, die in Vitrinen geschützt und auf einen Sockel gehoben sind. So werden sie zu bedeutungsvollen Zeichen, die wichtige Aspekte des Industrialisierungsprozesses repräsentieren: ein Telefon und eine Glühlampenfassung stehen als Beispiele für technische Neuerungen, eine Theaterkarte erzählt von Freizeit und Vergnügung in der Großstadt, ein Streikausweis von organisierter Gegenwehr, ein Henkelmann von

wachsenden Entfernungen zwischen Wohnung und Arbeitsplatz.

Im Zuge der Industrialisierung zogen viele Menschen in die Städte, um dort Arbeit zu finden. Großstädte boten eine Vielzahl an neuen Möglichkeiten. Es entstanden aber auch neue Probleme. Das »Dettweilersche Taschenfläschchen« repräsentiert solche Großstadtprobleme.

Das blaue Fläschchen ähnelt einem Parfümflakon, steht aber für alles andere als einen sinnlichen Genuss: Tuberkuloseerkrankte sollten nicht auf den Boden spucken, sondern für den infektiösen Auswurf Spuckflaschen benutzen. Das Dettweiler Fläschchen galt als praktisch, da es mit einer Hand zu öffnen war. Seine tatsächliche Verbreitung ist allerdings umstritten, auch weil es teuer war und Erkrankte für Außenstehende identifiziert.

Neben diesem konkreten Gebrauch symbolisiert das Fläschchen einen problematischen Aspekt der Verstädterung im Zuge der Industrialisierung. Die dicht besiedelten Arbeiterstadtviertel der Großstadt waren der ideale Nährboden für die Ausbreitung von Tuberkulose. Sie war zu dieser Zeit in Deutschland eine »Krankheit der Armen«.

Im Dettweiler Fläschchen materialisieren sich vielfältige Bedeutungsebenen. Neben konkreteren arbeitsorganisatorischen Fragen eröffnen sich auch weiter greifende politisch-soziale Bezüge:

Sozialstaatlich: Das Fläschchen verweist auf Vorsorgemaßnahmen von staatlichen Organen, Versicherungsträgern und Verbänden, um negative soziale und volkswirtschaftliche Folgen einzudämmen. Wie reagierte zum Beispiel der Staat auf diese Krankheit? Wie wurde generell mit den negativen Auswirkungen der Industrialisierung umgegangen?

Sozial: Da die Krankheit ansteckend war, bestand die Gefahr, ausgegrenzt zu werden, wenn man sich als Betroffener zu erkennen gab. Wie gingen die Betroffenen mit diesem Problem um? Wie reagierten andere Menschen darauf?

Hygienisch und medizinisch: In den

Arbeiterquartieren lebten die Menschen zum Teil auf sehr engem Raum. Wie gestalteten sich die hygienischen Verhältnisse? Welche gesundheitlichen Gefahren bestanden? Wie wurde diese Krankheit wissenschaftlich erforscht? Darüber hinaus lassen sich weitere Gegenwarts- und Zukunftsbezüge herstellen. In welchen Ländern ist die Tuberkulose nach wie vor verbreitet? Wie sind die Arbeits- und Wohnverhältnisse in sogenannten Niedriglohnländern?

Es zeigt sich, dass in den Exponaten des Museums sowohl berufs- und arbeitsbezogene als auch politische, soziale und kulturelle Perspektiven zusammenlaufen. Von daher bieten die Exponate ein Potenzial unterschiedlicher Lernthematiken. Diese wird durch einen museumsdidaktischen Ansatz gefördert, der nicht primär auf die Vermittlung von Technik und Industrie abstellt, sondern Arbeit in den Mittelpunkt rückt.

Inszenierung von Lernmöglichkeiten

Der Inszenierungsgrad von Lernmöglichkeiten bewegt sich im Museum der Arbeit in einer Mittellage: Gegenüber primären Bildungsinstitutionen fehlen fixierte Lehrpläne, definierte Lehrziele und kontrollierter Lerndruck. Lernen im Museum ermöglicht höhere Grade von Selbstbestimmtheit als z.B. in der Schule. Lernprozesse finden eher informell statt und sind weniger institutionell organisiert. Sie sind weniger intentional mit vorgegebenen Absichten als inzident. Sie werden stärker angestoßen durch sinnliche Erfahrungen denn durch systematische, wissenschaftliche Einordnungen. Gegenüber anderen Orten werden aber Vermittlungsleistungen erbracht. Neben personaler Vermittlung wie Führungen und Museumsgesprächen werden vor allem Medien und Materialien genutzt wie Audioguides, Wandtafeln und Informationsblätter.

Vor allem sind es aber die Inszenierungen der Exponate an Ort und Stelle, die spezifischen kontextuellen Bedingungen und Umstände, die den Expo-

naten Bedeutung verleihen und damit Lernthematiken eröffnen.⁶ Der Gegenstand »Dettweiler Taschenfläschchen« wird durch die Platzierung in einer Vitrine auf einem Sockel zu etwas Besonderem, das zum Nachfragen anregen kann. Es ist nicht mehr nur ein Alltagsgegenstand vergangener Zeit, sondern bedeutungsvolles Zeichen für verschiedene soziale und kulturelle Themen.

Beispiel Autoverwertung

Die Firma Kiesow Autorecycling und Autoteile GmbH ist ein Autoverwertungsbetrieb, der in Norderstedt liegt. Dort werden Alt- und Unfallautos angenommen und entsorgt.

In Hinblick auf die Frage, wer diesen Ort möglicherweise auch zum Lernen nutzt, sind vor allem drei Besuchergruppen relevant: Eine erste, wenn auch kleine Gruppe stellen organisierte Gruppen dar. Das Gelände wird gelegentlich von Berufsschulklassen aus dem Kfz-Bereich und von Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge aufgesucht. Sie nutzen diesen Ort explizit als Lernort im Rahmen ihrer Ausbildung, sie verfolgen also intentionales Lernen. Die Besonderheit ist, dass sich sprachlich vermittelte Ausbildungsinhalte dort sinnlich erfahren lassen.

Im Gegensatz dazu sind die Personen der anderen beiden Gruppen vor Ort, um Ersatzteile für Fahrzeuge zu finden. Dabei handelt es sich zum einen um die sogenannten »Schrauber«: Sie kommen regelmäßig, zum Teil sogar täglich. Ihre Motive sind unterschiedlich. Am Auto basteln kann für sie ein Hobby darstellen. Oft sind sie aber selbst Besitzer oder Mitarbeiter einer kleinen Autowerkstatt und suchen wiederum für ihre Kunden günstige Autoteile.

Eine dritte Gruppe umfasst Personen, deren Auto einen Defekt hat und die dort ein Ersatzteil finden wollen: eine Mutter mit ihrem Sohn, deren Familienauto aufgrund einer defekten Dachverkleidung undicht ist.

Potenzielle Lernthematiken

Vor dem Hintergrund der beiden zentralen thematischen Bereiche des Ausbaus von Autoaggregaten und allgemeiner des Recyclings von Alt- und Unfallautos lassen sich grob drei Ebenen unterscheiden, auf denen sich die Besucher Wissen und Kompetenzen aneignen können:

Auf einer ersten Ebene geht es um die Anwendung und Aneignung technischen und handwerklichen Wissens. Es werden Fähigkeiten im Umgang mit Werkzeugen benötigt und entsprechende Fertigkeiten erprobt. Ein Verständnis von Prinzipien der Automechanik und -elektronik wird benötigt. Gegenstand der zweiten Ebene ist der umfassendere Prozess des Autorecyclings. Es geht um Einblicke in die Vorgänge der Autostilllegung und -verwertung, der Verschrottung und der Fraktionierung (Materialtrennung und Rohstoffrückgewinnung). Es lässt sich fachbezogenes Wissen aneignen, das über das technische und handwerkliche Wissen hinausgeht.

Auf einer dritten Ebene werden übergeordnete politisch-soziale Zusammenhänge thematisiert, in die Prozesse des Autorecyclings immer eingebunden sind. Es geht um ein Begreifen unter anderem von Fragen:

Der Abfallentsorgung: Wer ist für das Einsammeln, die Lagerung und Verwertung von Abfällen zuständig? Wie sind die Verantwortlichkeiten verteilt? Wer kommt seiner Verantwortung nach?

Der Rohstoffrückgewinnung: Wie können aus Abfall Rohstoffe im Recyclingverfahren zurückgewonnen werden? Wie steht es generell um die Verfügbarkeit natürlicher Ressourcen?

Der Umweltbelastung und -schonung: Welche rechtlichen Regelungen bestehen bezogen auf eine umweltschonende Entsorgung? Welche Zwänge bestehen dabei zwischen Ökonomie und Ökologie?

Des Verkehrs und der Mobilität: Welchen Platz beanspruchen Autos und Straßen im öffentlichen Raum? Wer wird dadurch zurückgedrängt? Wie

hat sich das Verkehrsaufkommen generell entwickelt? Wie sieht es mit der Umwelt- und Lärmbelastung durch Autos aus?

Prozesse der Autoverwertung, wie sie von den Betrieben lokaler Autoverwerter ausgeführt werden, sind eingebunden in weiter greifende gesellschaftliche Zusammenhänge. An diesen Orten stellen sich von daher zum einen konkrete, auch fertigungsbezogene Fragen des fachgerechten Ausbaus von Aggregaten, der Befreiung von Betriebsstoffen und der Lagerung von ausrangierten Fahrzeugen. Zum anderen eröffnen sich gesellschaftliche Bezüge mit solchen Themen wie Rohstoffrückgewinnung, Umwelt, Verkehr und Mobilität. Der Gegenstand »Autoverwertung« vereint demnach unterschiedliche thematische Bedeutungsebenen zwischen Beruflichem und Politischem. Dabei sind die politisch-sozialen Bezüge in diesem Gegenstand immer schon präsent und können thematisiert werden.

Der Autoverwerter Kiesow unterstützt – vor dem Hintergrund eigener Interessen am Verkauf von Autoteilen

– die Arbeitstätigkeiten der Besucher und bietet so auch einen potenziellen Lernraum. Auf dem Selbstbedienungs-Außenplatz werden über 3.200 Autos zum Selbstabbau bereitgehalten, die nach Hersteller und Typ sortiert sind. Eingeschränkt stehen die Mitarbeiter des Betriebs auch für technische und handwerkliche Fragen zur Verfügung. Dabei kann auch gegen Entgelt ein Ausbauservice beansprucht werden. Austausch von Wissen findet aber vor allem in Gesprächen mit anderen Besuchern statt.

Weiterführende qualifizierende oder beratende Angebote werden allerdings nicht gemacht. Es gibt keine Führungen oder Vorführungen, und auch von Bildungsinstitutionen wird dieser Ort wenig genutzt. Generell wird der Autoverwertungsbetrieb nicht als ein Lernort inszeniert.

Typisierung von Lernorten

Der Begriff Lernort wird häufig auch im Sinne einer Typisierung verwendet. Es ist dann die Rede vom Lernort Mu-

seum, Lernort Gemeinde oder Lernort Gedenkstätte. Im Rahmen dieser semantischen Perspektive wird zwischen traditionellen und alternativen⁷ oder zwischen primären und sekundären Lernorten unterschieden. Dies verweist auf einen aus bildungswissenschaftlicher Sicht wesentlichen Aspekt, und zwar den Inszenierungsgrad von Lernmöglichkeiten an Orten. Die Schule ist demnach ein primärer Lernort. Die ihr hauptsächlich zugeschriebene Funktion soll die Vermittlung von Lernen sein. Lehrpläne bestimmen Inhalte und Ziele, Zeiten und Orte des Lernens sind festgelegt. Alternativen, sekundären Lernorten werden vorrangig andere gesellschaftliche Aufgaben zugeschrieben. In Betrieben werden Güter und Dienstleistungen erstellt, an Gedenkstätten geht es um Erinnerung. Dennoch kann an diesen Orten gelernt werden. So gesehen gibt es wohl keinen Ort, an dem nicht gelernt werden kann. Damit würde der Lernortbegriff allerdings ubiquitär. Alle Orte erscheinen als Lernorte, die Entgrenzung von Lernen würde total. Vertreten werden kann dann die These von einer »Universalisierung des Pädagogischen«⁸. Eine solche Ausweitung der Lernortvorstellung ist bildungswissenschaftlich allerdings nur begrenzt weiterführend. Verdienst der Diskussion ist zwar, auf vielfältige Lernaktivitäten und auf die Verknüpfung von Lernen mit anderen Tätigkeiten hingewiesen zu haben.

Letztlich ist die Frage nach lernförderlichen Orten zentral, also die Frage nach Orten, wo Themen leichter angeeignet, Vorhandenes besser entdeckt, Wissensaneignung unterstützt werden kann. Aus dieser Perspektive können dann konkrete Orte auf ihre inhaltliche Qualität sowie ihre spezifischen Vermittlungsleistungen hin befragt werden. Dabei lässt sich ein Kontinuum mit unterschiedlichen Graden der Inszenierung von Lernmöglichkeiten hinsichtlich Intentionalität und Institutionalität aufmachen. Es lenkt den Blick auf den Vermittlungsprozess hinsichtlich des situativ konkretisierten Kontextes.

Eine weitere Klärung des Begriffs



Stahl-Kunst | Federschwer

Foto: Sommer

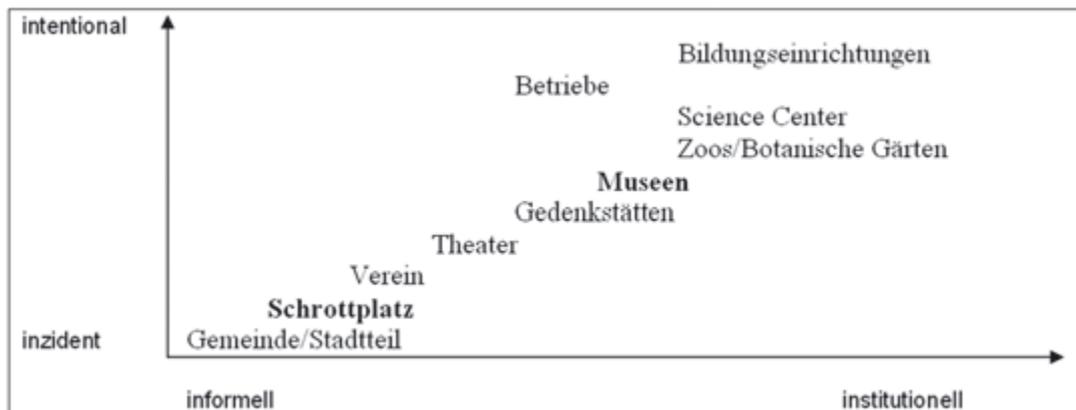


Abbildung: Lernformen und Lernorte

Lernort kann unter Rückgriff auf die raumwissenschaftliche Diskussion⁹ erfolgen. Dabei wird zwischen Raum und Ort unterschieden, wobei beide Begriffe aufeinander verweisen. Verbreitet sind Vorstellungen von Raum als ein vorgegebener Behälter: die Schule des eigenen Kindes oder der Seminarraum, in dem ich mir aktuell eine Referat anhöre. Dagegen kann Raum auch als etwas konzipiert werden, das im sozialen Handeln konstituiert wird, also nicht einfach da ist. Der Behälterraum wird dann zu einem Sonderfall von Raum; die Vorstellung von mehreren Räumen an einem Ort, z.B. in einem Klassenzimmer, wird denkbar. Die Herstellung von Räumen ist abhängig von jeweiligen Wahrnehmungen und Handlungen der Personen. Der Raumbegriff ist allerdings auf den Ortsbegriff angewiesen, um einer Beliebigkeit der Raumherstellung entgegenzutreten. Räume basieren immer auf Lokalisierungen. Kann keine Lokalisierung angegeben werden, dann wird der Raumbegriff nur metaphorisch benutzt. Die Lernenden und deren Lernhandlungen sind immer im Raum und gleichzeitig in der Zeit, also an Orten situiert. Sie eröffnen oder schließen Wahrnehmungsräume, Handlungsräume oder Lernräume.

Erträge

Ein solches Verständnis der Bedeutung von Orten für Lernen ist anschlussfähig an bildungswissenschaftlich relevante Fragen und kann einen Beitrag zur

Erweiterung der Lerntheorie bringen. Lernen wird kontextualisiert, und Fragen der Gestaltung von Lernmöglichkeiten an konkreten Orten sowie deren thematische Aspekte werden einbezogen: Es wird das Augenmerk auf die Situativität des Lernens gerichtet, indem es in den Kontext der Lernorte einbezogen wird. Damit wird die theoretische Grundlage für die empirische Frage nach lernförderlichen Orten gelegt.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Faulstich 1981; zuletzt 2009b.
- 2 Vgl. Becker u.a. 1997; Ecarius, Löw 1997; Jelich, Kemnitz 2003; Westphal 2007.
- 3 Vgl. Deutsche Bildungskommission 1977, S. 171.
- 4 Vgl. zum Folgenden: Museum der Arbeit 1997; Haberzeth 2009.
- 5 Vgl. Faulstich 2008.
- 6 Vgl. Parmentier 2001.
- 7 Vgl. Seitter 2001.
- 8 Kade/Seitter 2007, S. 11.
- 9 Vgl. Löw 2001.

LITERATUR

- Becker, G.; Bilstein, J.; Liebau, E. (Hg.) (1997): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber.
- Deutsche Bildungskommission (1977): Pluralität der Lernorte. In: Münch, J. (Hg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier, S. 171–176.
- Ecarius, J.; Löw, M. (Hg.) (1997): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen.
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main.
- Faulstich, P.; Bayer, M. (Hg.) (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglich-

keiten. Hamburg.

- Faulstich, P. (1999): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 49, H. 3, S. 254–262.
- Faulstich, P. (2008): Museen der Naturwissenschaften, Technik und Arbeit und die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen. In: Hochschule und Weiterbildung H. 2, S. 26–33.
- Faulstich, P. (2009a): Lernorte – Flucht aus der Anstalt. In: Faulstich, P.; Bayer, M. (Hg.): Lernorte. Hamburg, S. 7–28.
- Faulstich, P. (2009b): »Integration«? – »Synthese«? – »Konvergenz«? In: Außerschulische Bildung, H. 1, S. 6–13.
- Haberzeth, E. (2009): Lernen im Museum. Museumsgepräche als Vermittlungsansatz zwischen sinnlicher Erfahrung und systematischem Begreifen. In: Faulstich, P.; Bayer, M. (Hg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg, S. 65–76.
- Jelich, F.-J.; Kemnitz, H. (Hg.) (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kade, J.; Seitter, W. (Hg.) (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen, Farmington Hills.
- Kühnlein, I. (1997): Weniger Erwerbsarbeit – mehr Eigenarbeit. Chancen und Potentiale Öffentlicher Eigenarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. B., S. 48–49, S. 41–46.
- Löw, M. (2007): Raumsoziologie. 1. Aufl. (Nachdr.), Frankfurt am Main (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1506).
- Museum der Arbeit (1997): Katalog. Hamburg.
- Parmentier, M. (2001): Der Bildungswert der Dinge. Oder: Die Chancen des Museums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 4, H. 1, S. 39–50.
- Seitter, W. (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 4, H. 2, S. 225–238.
- Westphal, K. (Hg.) (2007): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim.

UNESCO

Aufschwung der kulturellen Bildung

Weltkonferenz in Seoul

Experten aus 100 Ländern haben sich bei der UNESCO-Weltkonferenz vom Mai 2010 darauf verständigt, die Bedeutung kultureller Bildung als Grundlage von Lernen und Forschen neu zu bewerten. Zum Abschluss der Konferenz in Seoul verabschiedeten sie zehn Entwicklungsziele. »Kulturelle Bildung muss als Grundlage einer ausgewogenen kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begriffen werden«, so die Seoul-Agenda, die einen breiten fachlichen Konsultationsprozess resümiert.

Internationale Konsultation

Die UNESCO organisierte im März 2006 gemeinsam mit der portugiesischen Regierung die erste fachpolitische Weltkonferenz über kulturelle Bildung in Lissabon. Die internationale Zusammenkunft war seit 2003 mit mehreren Regionalkonferenzen in allen fünf UN-Regionen und einer Fachkonferenz in Australien vorbereitet worden. Seitdem erfährt kulturelle Bildung, so die Einschätzung der deutschen UNESCO-Kommission, einen internationalen Aufschwung. Während der 34. Generalkonferenz wurde das Thema in das Kulturprogramm der UNESCO aufgenommen, in der Folge lud die koreanische Regierung zur zweiten Weltkonferenz im Mai 2010 nach Seoul ein.

Qualitativ hochwertige kulturelle Bildung soll, so die Abschlusserklärung, nicht nur in der Schule angeboten werden, sondern in Kooperation von Künstlern und Pädagogen auch in Stadt- und Jugendzentren, in Museen und Weiterbildungseinrichtungen, und zwar für alle Altersgruppen. Lernpartnerschaften

vor Ort und gezielte Zusammenarbeit der zuständigen Behörden sollen den Wirkungsgrad kultureller Bildung erhöhen, wobei Investitionen in die Fortbildung von Pädagogen und Künstlern einen weiteren wichtigen Faktor darstellen. Voraussetzung dafür sei ein fundiertes Wissen über die Wirkung kultureller Bildung. »Die praxisorientierte Bildungsforschung hat mit dieser zweiten Weltkonferenz zur kulturellen Bildung einen starken Schub erfahren«, so Prof. Eckart Liebau, Inhaber des neu eingerichteten UNESCO-Lehrstuhls für kulturelle Bildung an der Universität Erlangen-Nürnberg. »Kontinuierliche internationale Zusammenarbeit ist vereinbart, um die langfristige Wirkung kultureller Bildung besser zu erfassen« (Liebau).

Mehr als 2.000 Kultur- und Bildungsexperten, darunter Regierungsdelegierte, Vertreter von Nichtregierungsorganisationen, Stiftungen und internationalen Organisationen, diskutierten auf der Weltkonferenz in Seoul Strategien, um Menschen durch kulturelle Bildung bessere Entwicklungschancen zu eröffnen. Die koreanische Regierung hatte die Initiative zu der Konferenz ergriffen, um in der Boomregion Asien eine Neuorientierung der Bildungsdebatte anzustoßen. Die Deutsche UNESCO-Kommission stellte auf der Konferenz ihre Publikation »Arts Education for All: What Experts in Germany are Saying« vor, die deutsche Fachbeiträge zur kulturellen Bildung versammelt und dreißig Praxisbeispiele präsentiert. Kulturelle Bildung für alle – das ist laut deutscher Kommission ein Ziel, für das sich auch Deutschland verstärkt einsetzen will; kulturelle Bildung könne helfen, eine kreative und kulturbewusste Gesellschaft zu gestalten. Der Bundesbildungsbericht soll dazu

Kahlschlag bei der politischen Bildung

Der am 8. Juli vom Kabinett beschlossene Bundeshaushalt 2011 und die damit verbundene mittelfristige Finanzplanung sehen substanzielle Kürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) vor. Von den derzeit 38 Mio. Euro sollen im Jahr 2011 1,55 Mio., in den Folgejahren bis zu 4,8 Mio. gekürzt werden. Diese Kürzungsbeträge erhöhen sich jeweils noch um die globale Minderausgabe von derzeit 560.000 Euro. Da die bpb für die Förderung der freien Träger politischer Bildung zuständig ist, sind in der Folge für deren Seminare deutliche Einschnitte in der Förderung zu erwarten. Geplant ist ferner eine Fusion von Publikationen.

Als Reaktion auf den Sparbeschluss hat der Vorstand des Bundesausschusses für politische Bildung (bap) die Kampagne »Demokratie braucht politische Bildung« beschlossen. Mit der Kampagne will der bap die Kürzungen verhindern. Der bap-Vorsitzende Lothar Harles hält es für fatal, wenn sich der Staat auf diese Weise Schritt für Schritt aus seiner Verantwortung stehlen würde, im Zusammenspiel mit den freien Trägern die Demokratie immer wieder anzuregen und zu stärken.

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) befürchtet, dass viele Einrichtungen den Kahlschlag bei der Förderung ihrer Aktivitäten nicht überleben werden, und ihr Vorsitzender Peter Ogrzall warnt vor den absehbaren Folgen: »Ohne politische Bildung gibt es keine funktionierende Demokratie!«

Informationen zur Kampagne, zum aktuellen Stand der Kürzungspläne und Reaktionen aus Gesellschaft und Politik finden sich auf der Website: www.demokratiebraucht-politischebildung.de.

übrigens 2012 eine Bestandsaufnahme vorlegen.

Zur Umsetzung

Die deutschen Fachleute haben jedoch auch klargemacht, dass der Status dieser Bildungsaufgabe in der praktischen Umsetzung prekär ist. Das hat sie mit anderen Abteilungen wie allgemeine oder politische Erwachsenenbildung gemeinsam, in denen nicht beruflich nützliche Qualifikationen, sondern sogenannte Soft Skills vermittelt werden oder die Entfaltung persönlicher Interessen im Vordergrund steht. So hat die deutsche UNESCO-Kommission kurz nach der Weltkonferenz an den deutschen Bildungsgipfel vom 10. Juni appelliert, bei kultureller Bildung nicht zu sparen. Zu den ersten Ankündigungen des neuen Sparprogramms, über das die Bundesregierung Anfang Juni beriet, gehörte nämlich auch die Kulturpolitik (Beispiel Goethe-Institute). Bezeichnend zudem, dass in Seoul, anders als noch in Lissabon, die deutsche Regierungsseite so gut wie nicht vertreten war.

Die Konzentration auf die Schule, die in Lissabon noch deutlich zu spüren war, wurde in Seoul erweitert, wobei die internationale Diskussion über kulturelle Bildung bislang jedoch dadurch gekennzeichnet ist, dass sie vor allem mit der Zielgruppe Kinder und Jugendliche zu tun hat. In der Kommentierung gab es auch kritische Stimmen dazu, dass die Umsetzung des Anspruches, alle Lebensphasen zu thematisieren, bei den Beratungen zu kurz kam. An solchen und anderen Themen – Beispiel: Erhalt kultureller Traditionen – zeigten sich auch Differenzen zwischen der europäischen Debatte und dem Bedarf, der aus Ländern Afrikas, Asiens oder Südamerikas im Hinblick auf die eigene kulturelle Identität angemeldet wird.

Kunst und Kultur – in ihrer banalsten Bedeutung als das Genommen, was zum Lebensnotwendigen hinzutritt – hat natürlich, je nach den konkreten gesellschaftlichen Lebensbedingungen, einen unterschiedlichen Stellenwert für die Politik. Das betrifft auch die Posi-

tion, die in Seoul wieder eine wichtige Rolle spielte, im Interesse einer solchen Bildung auf der gesellschaftlichen Nützlichkeit künstlerisch-kultureller Kompetenzen zu bestehen. Eine solche Argumentation birgt die Gefahr, wie Prof. Max Fuchs, Präsident des Deutschen Kulturrates, in seinem Resümee zu Seoul betonte, die autonome Rolle des Künstlerischen zu negieren. Doch ist dies eben ein Problem, das je nach gesellschaftlichem Entwicklungsstand unterschiedlich gesehen wird: »Der intrinsische Wert der Künste oder die Rolle ihrer Rezeption und Produktion ist offenbar ein sehr europäisches Thema.« (Fuchs)

Die inhaltliche Lektorientierung kultureller Bildung stellt mittlerweile, das hat Seoul dokumentiert, soziale Ziele wie Lebenshilfe, Zusammenhalt oder Kreativität in den Vordergrund. Bei der Betonung der kreativen oder ganzheitlichen Entwicklung, die diese Bildungspraxis befördern will, wird gerade auch die gesellschaftliche Produktivität für die ökonomische Entwicklung herausgestellt. »Dies klingt ein wenig danach,

als ob kulturelle Bildung nunmehr überstrapaziert werden soll für die Realisierung aller utopischen Ziele oder für die Lösung aller gesellschaftlichen Probleme.« (Fuchs) Zumindest fügt sich die kulturelle Bildungsaufgabe auf diese Weise in ein ökonomistisches Konzept ein, das im Globalisierungszeitalter dominiert und das alle Investitionen daraufhin abklopft, inwiefern sie sich rentieren und sich schlussendlich auf dem Markt bewähren.

Nähere Informationen finden sich auf den Websites der UNESCO (die nach der ersten Weltkonferenz in Portugal eingerichtete Seite: www.unesco.de/kulturelle-bildung, die neue Seite zur Konferenz in Seoul: www.artsedu2010.kr/index.jsp, die Homepage der deutschen UNESCO-Kommission: www.unesco.de) oder des Deutschen Kulturrats (www.kulturrat.de, dort finden sich auch die Anmerkungen von Max Fuchs). Es wird wahrscheinlich eine weitere Weltkonferenz geben, afrikanische Vertreter bekundeten in Seoul Interesse an einer Fortsetzung.

Renate Dillmann

Empirische Weiterbildungsforschung

Das Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und die Universität Marburg führen in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen ein Promotionsprogramm für Nachwuchswissenschaftler im Bereich der empirischen Weiterbildungsforschung durch. Dabei geht es um die Frage nach den Möglichkeiten, Lernangebote für Erwachsene qualitätsorientiert, marktbewusst und wirtschaftlich effizient zu entwickeln, sowie um die Chancen organisationsübergreifender Zusammenarbeit bei innovativen und breitenwirksamen Angeboten. Das Forschungsfeld sollen sechs Nachwuchswissenschaftler aus den Erziehungswissenschaften und weiteren sozial-, kultur- und wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen erschließen. Zum 1. Oktober 2010 startet die mit Mitteln des »Paktes für Innovation und Forschung« geförderte Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung (LGS) mit einem Studien- und Promotionsprogramm. Die LGS wird vom DIE und der Universität Marburg gemeinsam getragen. Im Fokus der neuen Leibniz Graduate School, die über Mittel der Leibniz-Gemeinschaft finanziert wird, sollen empirische Analysen zu Fragen der Organisation und Koordination, zu neuen Lernmöglichkeiten und Lernkulturentwicklung sowie Entwicklungsstrategien kooperativer Bildungsarrangements (Projekte, Initiativen, organisatorische Zusammenschlüsse) stehen, und zwar in europäisch vergleichender Perspektive und mit Blick auf die zentrale Rolle der Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens.

Das DIE ist übrigens seit dem Frühjahr 2010 unter einer neuen Adresse zu erreichen: Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn. Alle Telefonnummern und E-Mail-Adressen sind gleich geblieben, auch die Netzadresse: www.die-bonn.de.

BILDUNGSPOLITIK

Megathema Bildung kleingeschrieben

Bildungsrepublik, Bildungsbericht, Bildungsausgaben ...

Zum Frühsommer 2010 erschien der neue Bildungsbericht, die dritte umfassende Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens, in der auch die Erwachsenenbildung thematisiert wird. Fast zeitgleich fand der dritte Bildungsgipfel der Bundesregierung statt, auf dem es wieder Streit über die Finanzierungsfragen gab, während die Ausgaben für Bildung auch andernorts ins Visier gerieten – bei Bildungspolitikern wie Bildungsforschern. Festzuhalten ist, dass das Megathema offiziell angesagt bleibt, aber, was die praktischen Konsequenzen betrifft, zur Zeit nicht großgeschrieben wird. Hier ein Rundblick im bildungspolitischen Gelände.

Bildungsrepublik in der Krise

Bildungsgipfel gescheitert, so lautete das verbreitete Urteil nicht nur der parlamentarischen Opposition über die Gipfelveranstaltung, zu der die Bundeskanzlerin am 10. Juni – zum dritten Mal nach dem Dresdener Start vom Oktober 2008 und einer pflichtgemäßen Folgeveranstaltung im Dezember 2009 – nach Berlin geladen hatte. Das Treffen von Landes- und Bundespolitikern hat jedenfalls keine Klarheit gebracht, wie das hehre Ziel des ersten Gipfels, die Aufwendungen für Bildung und Forschung bis 2015 auf zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) anzuheben, eingelöst werden soll. Dominiert wurde die Berliner Konsultation von dem alten bildungspolitischen Reizthema, das seit der Föderalismusreform, die eigentlich für eine verträgliche Lösung sorgen sollte, nichts an Brisanz verloren hat: vom Streit über die Bund-Länder-Kompetenz in Bildungsdingen.

Verbindliches ergab der Gipfel jedenfalls nicht, resümierte fast einhellig die Presse. Die Länder verlangten mehr Geld aus dem Mehrwertsteueraufkommen, die Kanzlerin gab nicht nach: »Ich habe deutlich gemacht, dass der Bund dies bis 2013 nicht machen wird« (nach: Spiegel Online). Vorausgegangen war dem ein Streit unter den Bundesländern, die sich dann aber auf eine gemeinsame Position – gegen den Bund – einigten. Aus dem Teilnehmendenkreis hieß es, die Unionsseite hätte das Zehn-Prozent-Ziel angesichts der tief greifenden Wirtschaftskrise am liebsten vertagt, »bis spätestens 2018« habe die Kompromissformel gelautet. Die SPD-Länder wollten dagegen an der Jahreszahl 2015 festhalten – allerdings mit dem Junktim, dass der Bund den Ländern bis dahin mehr Geld zur Verfügung stellt.

Würde das Zehn-Prozent-Ziel von Dresden auf der Basis der damaligen BIP-Daten umgesetzt, dann müssten Staat und Wirtschaft ab 2015 jährlich rund 41 Milliarden Euro mehr für

Bildung und Forschung ausgeben und nicht 13 Milliarden, womit die Regierung derzeit kalkuliert. Das hat der Bildungsforscher Klaus Klemm berechnet, der im Auftrag des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) ein Gutachten vorlegte. Darin untersucht er, ob und inwieweit die in Dresden 2008 ausgegebenen Ziele bis heute umgesetzt sind. Seine Bilanz fällt ernüchternd aus: Bei der frühkindlichen Förderung, bei der Senkung der Zahl junger Menschen ohne Schul- und Berufsabschluss seien die Fortschritte »kaum messbar«, die beschworene Weiterbildungsoffensive sei angesichts der bestehenden Datenlage »nicht nachweisbar« (Junge Welt, 10.06.2010).

Die stellvertretende DGB-Vorsitzende Ingrid Sehrbrock, die inzwischen zur Präsidentin der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben gewählt wurde, kommentierte: »Die Bildungsrepublik wird so zur Fata Morgana.« Der Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Ulrich Thöne, kritisierte insbesondere Merksels Sparpaket als »falschen Weg«. »Eine Bildungsoffensive kostet Geld. Dafür muss der Staat die Einnahmeseite verbessern«, so Thöne. Er forderte ein Umsteuern in der Steuerpolitik: »Unternehmen, Banken und Reiche sind in der Pflicht.« Bundesbildungsministerin Annette Schavan (CDU) dagegen machte die Länder für das Scheitern des Bildungsgipfels verant-

AKSB-Jahrestagung: Kompass in der Klimakrise

»Kompass in der Klimakrise. Umweltpolitik und Klimawandel als Themen politischer Bildung« lautet das Motto der AKSB-Jahrestagung, die vom 22. bis 23. November in der Akademie Franz Hitze Haus in Münster stattfindet. Vertreter aus Wissenschaft, Kirche, Politik und Wirtschaft werden mit den Teilnehmenden die Frage diskutieren, welche Rolle Umweltpolitik und Klimawandel in der katholisch-sozial orientierten politischen Bildung spielen können und müssen. Die Themen sind aktuell: So haben z.B. die Vereinten Nationen die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung erklärt. Die Tagung will sich aus der Sicht der katholisch-sozial orientierten politischen Bildung mit dem Themenfeld beschäftigen. Ausgangspunkt sollen die gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurse und die sozial-ethischen Grundlagen bilden. Als Referenten sind u.a.: Prof. Dr. Georg Simonis, Prof. DDr. Johannes Wallacher, Peter Unfried, Christoph Bals (Germanwatch), Thomas Kamp-Deister (Projektleiter), Dr. Bernd Bornhorst, Misereor, Dr.-Ing. E.h. Fritz Brickwedde (Deutsche Bundesstiftung Umwelt). Weitere Informationen www.aksb.de.

wortlich und schloss erneut Steuererhöhungen aus.

Als Fortschritt festzuhalten ist, dass die Bundesregierung Bildung und Forschung aus der angekündigten Sparpolitik ausgeschlossen hat. Dem steht aber die Tatsache gegenüber, dass einzelne Länder bereits mit einschlägigen Sparmaßnahmen begonnen und weitere angekündigt haben. Und die vorgesehenen Einsparungen bei der Bundesagentur für Arbeit werden sich ebenfalls als Abbau im Weiterbildungsbereich auswirken. Hinzu kommt, dass die Bildungsausgaben mittlerweile rechnerisch geschönt werden, was auch zum Streit auf dem Bildungsgipfel führte. Diese Praxis findet man nicht nur auf der Landesebene, sondern auch, wie dpa meldete, beim Bund. So »entdeckte« der Bundesfinanzminister jetzt Bildungsausgaben, die zuvor nie im Etat als solche ausgewiesen waren, etwa rund 800 Millionen an Steuervergünstigungen für absetzbare Weiterbildungskosten oder für die reduzierte Mehrwertsteuer bei Büchern.

Neu auf der Bildungsausgabenseite verbucht wurden auch BAföG- und Bildungskredite der staatlichen KfW-Bankengruppe oder die Kindergeldzahlungen an volljährige Auszubildende und Studenten. Die Vorsitzende des Bildungsausschusses des Deutschen Bundestags, Ulla Burchardt (SPD), zeigte sich empört über die »Rechen-tricks« der Finanzminister. »Noch ein bis zwei weitere Bildungsgipfel – und Schulen und Hochschulen müssen gar noch Geld an die Finanzminister zurückzahlen, weil das Zehn-Prozent-Ziel statistisch bereits übererfüllt ist«, merkte die Parlamentarierin an. Bleibt allerdings zu ergänzen, dass solche Methoden der kreativen Buchführung nicht nur in unionsgeführten Bundesländern vorkommen.

Europäische Ziele

Am 17. Juni 2010 hat sich die EU auf ihre neue Wachstumsstrategie »Europa 2020« geeinigt. Sie enthält fünf Kernziele, die alle Mitgliedstaaten in den nächsten zehn Jahren erreichen

sollen und die als entscheidend für die Wirtschaftsentwicklung der EU gelten. Dabei geht es um eine Beschäftigungsquote, um die Ausgaben für Forschung und Entwicklung, für erneuerbare Energien und Umweltschutz, um Bildungsziele und um Vorgaben für die Armutsbekämpfung. Was die Bildungsziele betrifft, soll die Zahl der Schulabbrecher in den nächsten zehn Jahren auf weniger als 10 Prozent gesenkt und die der Universitätsabsolventen (plus vergleichbarer Abschlüsse) pro Jahrgang auf 40 Prozent erhöht werden. Diese Zielsetzung steht aber unter nationalem Vorbehalt, da in Deutschland solche Entscheidungen die Länderkompetenz berühren.

Berichterstattung

Kurz nach dem Bildungsgipfel erschien der Bericht »Bildung in Deutschland 2010«. Eine unabhängige Wissenschaftlergruppe unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hat diese dritte umfassende Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellt. Der Bericht analysiert das gesamte institutionelle Gefüge des Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung über das allgemeinbildende Schulwesen, die berufliche Ausbildung und die Hochschulbildung bis zur Weiterbildung. Schwerpunkt des neuen Berichts ist der demografische Wandel.

»Der Bildungsbericht lässt positive Entwicklungen im Bildungsbereich erkennen. So gibt es zum Beispiel mehr Krippenplätze, und die Zahl der Studienanfänger sowie der Hochschulabsolventen steigt«, erläutert Professor Horst Weishaupt vom DIPF, unter dessen Leitung der Bildungsbericht erstellt wurde (Pressemeldung des DIPF vom 17.06.2010). Dennoch gebe es fortbestehende Herausforderungen. So zeige der Bericht etwa, dass der Bildungserfolg nach wie vor eng mit der sozialen Herkunft, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht verbunden sei. Der demografische Wandel führt, so

die gegenwärtigen Berechnungen und Schätzungen, zum Rückgang der Zahl der Bildungsteilnehmenden. Das eröffne Handlungsspielräume, die benötigt würden, um Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung für bisher im Bildungswesen Benachteiligte zu finanzieren, erklärt der Bildungsforscher weiter: »Der demografische Wandel macht aber auch neue Anstrengungen zum Beispiel im Bereich Weiterbildung erforderlich.«

Eine wichtige Botschaft des Berichtes an die Bildungspolitik besteht laut Autorengruppe darin, dass die Entwicklungen im Bildungswesen es erforderlich machen, die finanziellen Mittel mindestens auf dem gegenwärtigen Niveau zu halten und für neue Aufgaben zusätzliche Mittel bereitzustellen. Die Bildungsausgaben, deren Anteil am BIP bis 2007 rückläufig war, stiegen 2008 wieder auf 6,2 Prozent. Diese Zahl liege aber sowohl unter dem Durchschnitt der OECD-Länder als auch unter der selbst gesteckten Zielmarke von 10 Prozent. Neben der Unterfinanzierung zeigte sich auch wieder der Skandal einer systematischen Selektion in Deutschland: »Eines der größten Probleme des Bildungswesens, die Kluft zwischen Bildungsnahen und Bildungsfernen, (ist) nach wie vor ungelöst und könnte sich nach Lage der Dinge künftig sogar noch verschärfen« (FAZ, 18.06.2010). Der Autorengruppe des alle zwei Jahre erscheinenden Bildungsberichts gehören neben dem DIPF das Deutsche Jugendinstitut (DJI), die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), das Soziologische Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) sowie das Statistische Bundesamt und die Statistischen Ämter der Länder an. Die Federführung soll für die nächsten sechs Jahre am DIPF verbleiben. Die Buchhandelsausgabe ist im W. Bertelsmann Verlag erschienen: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, »Bildung in Deutschland 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel«, Bielefeld 2010, 337 S., 39,90 €.

Johannes Schillo

»Der gute Kapitalismus«

Diskussionen in der politischen Erwachsenenbildung

Die gegenwärtige Finanz- und Wirtschaftskrise, die inzwischen auch eine der Staatsfinanzen ist, bedroht die Demokratie und den sozialen Zusammenhalt. Die Rettung der Banken geschah im Grunde, wie es der ehemalige IWF-Chefökonom Simon Johnson formulierte, als »stiller Staatsstreich«. Die politisch Verantwortlichen schlagen seitdem fallweise Alarm, geben dann wieder Entwarnung und setzen schlussendlich zum Sommer 2010 auf die Kraft des Aufschwungs. Obwohl noch längst nicht alle faulen Kredite der Privatwirtschaft bekannt sind, gilt als ernsthaftes Problem nur noch die Staatsverschuldung.

Erwachsenenbildung gefragt

»Die Märkte« scheinen die Politiker vor sich herzutreiben. In der öffentlichen Debatte wird das Potenzial der Bürgerinnen und Bürger, Auswege aus den Krisen zu finden, kaum berücksichtigt. Man muss sich daher fragen, ob die demokratische Entwicklung von Handlungsoptionen zurzeit nicht »suboptimal« vonstattengeht. Werden hier nur neue Erkenntnis- und Gerechtigkeitslücken produziert? Politische Bildung jedenfalls hat sich den Herausforderungen zu stellen, und gerade die Erwachsenenbildung hat dazu in den letzten beiden Jahren einen wichtigen Beitrag geleistet – wie etwa die Trendanalyse 2010 der Weiterbildung zeigt, die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zum Sommer vorlegte (siehe oben).

In diesem Kontext fand im Mai 2010 im Abgeordnetenhaus Berlin die gut besuchte Tagung »Der gute Kapitalismus« – Untertitel: Die Finanz- und Wirtschaftskrise als Herausforderung an die politisch-ökonomische Bildung – statt. Sie wurde von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und der Berliner sowie Thüringer Landes-

zentrale veranstaltet. Ziel war es zum einen, zur Aufklärung über die Krise beizutragen. Zum anderen ging es um die Thematisierung wirtschaftlicher bzw. politisch-ökonomischer Fragen im Kontext der außerschulischen politischen Bildung. Damit sollten erste Samen auf einem seit mehr als 20 Jahren brachliegenden Feld ausgestreut werden.

Im analytischen Teil nahmen Fachleute zum »Kartenhaus Weltfinanzsystem« und zu den Entwicklungen der Realwirtschaft Stellung. Den Eröffnungsvortrag des zweiten Teils hielt Klaus-Peter Hufer. Infrage stand hier, inwiefern die Weiterbildung selbst in der Krise ist. Hufer diagnostizierte eine »Verbetriebswirtschaftlichung«, die nicht nur durch den »Druck der Verhältnisse« zustande komme, sondern durch politische Bildung mit produziert werde. Entgegen dem beobachtbaren »McKinsey-Stalinismus« sei jedoch eine Besinnung auf die zwei elementaren Komponenten Politik und Bildung geboten. Bildung ermögliche das Verstehen des Selbst und der Gesellschaft. Gerade in Anbetracht der globalen Krisenlagen stelle sich die Frage danach, wie die Welt anders sein könne.

Mit der Tagung wurde ein Anfang gemacht, um sozioökonomische Fragen im Kontext der außerschulischen Bildung zu thematisieren. Es zeigte sich ein Bedarf an Orientierungswissen und Hintergrundinformationen, die sich mit den eigenen Wahrnehmungen in Einklang bringen lassen. Politische Bildung kann hier zu einem gemeinsamen Denk- und Suchprozess stimulieren, der überdies ermutigt, Verantwortung zu übernehmen. Soll der Spekulation an den Finanzmärkten nicht die Spekulation auf die Unkenntnis der Bevölkerungen korrespondieren, sind gerade in Krisenzeiten die »Bedingungen der Möglichkeit« eines »guten Kapitalismus« (Dullien/Herr/

Kellermann) neu auszuloten – nicht zuletzt, um demokratische Regeln und Gepflogenheiten zu bekräftigen. Auf einer Folgetagung vom 3. bis 5. März 2011 in Erfurt soll der Diskurs fortgesetzt werden.

Die Diskussion in der außerschulischen Bildung dokumentiert die Ausgabe 3/10 der Fachzeitschrift Praxis Politische Bildung (PPB), die vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) herausgegeben wird. In dem neuen Heft zur Wirtschafts- und Ordnungspolitik werden aktuelle Auseinandersetzungen aus der Erwachsenenbildung resümiert, so etwa die große Finanzmarkttagung des KSI in Bad Honnef (vgl. EB 2/10). Bezug von PPB über den Juventa-Verlag (Weinheim) oder über den Bundesausschuss (www.bap-politischebildung.de).

Sophia Bickhardt

VON PERSONEN

Bettina-Sofia Karwath wurde als neue Geistliche Begleiterin von der Bundesversammlung der Katholischen Frauengemeinschaft Deutschlands (kfd) in Mainz gewählt.

Bei der Mitgliederversammlung der Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben, der Arbeitsgemeinschaft von Deutschem Gewerkschaftsbund (DGB) und Deutschem Volkshochschul-Verband (DVV), im Juni 2010 wurde **Ingrid Sehrbrock**, stellvertretende DGB-Vorsitzende, einstimmig zur Präsidentin des Bundesarbeitskreises gewählt. In ihrer Vorstellung plädierte sie dafür, politische Bildung gerade in Krisenzeiten zu stärken, und betonte deren zentrale Bedeutung zur Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten insbesondere von bildungsbenachteiligten Gruppen. Wiedergewählt als erster Vorsitzender wurde **Dr. Dieter Eich** (DGB-Bildungswerk). Ebenso wurde **Gundula Frieling** (DVV) als zweite Vorsitzende bestätigt.

Gesellschaftlicher Zusammenhalt

Fachtagung der Bundeszentrale für politische Bildung

Zur Fachtagung »Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Fokus von Politik und politischer Bildung« hatte die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) am 6. Juli 2010 in die Katholische Akademie in Berlin eingeladen. Über 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutierten darüber, wie das Verhältnis von Politik, politischer Bildung und Zivilgesellschaft zu verbessern ist. Zum Auftakt unterstrich Bundesinnenminister Thomas de Maizière die Notwendigkeit, nach »gemeinschaftsfördernden Kräften in unserer Gesellschaft« zu suchen. »In Zeiten der Globalisierung entsteht oftmals der Eindruck, unsere Gesellschaft leide unter einem Gemeinschaftsdefizit«, beschrieb er die verbreitete Wahrnehmung einer schwindenden Gemeinschaftskultur. Wer dies so negativ empfinde, übersehe allerdings die vielen neuen Formen von Gemeinschaftserlebnissen, wobei er an erster Stelle die gesellschaftliche Bedeutung der Religion nannte.

Im Mittelpunkt der Tagung standen Erörterungen und Sondierungen dazu, was den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärkt und was ihn gefährdet. Politik und politische Bildung beantworten diese Frage – systembedingt – auf je eigene Weise. Der Minister betonte, dass die gesamte Bürgerschaft gefordert sei; auch an den Küchentischen müsse der politische Diskurs wieder stattfinden. Von den Bildungsverantwortlichen wurde auf die Notwendigkeit einer breiten, professionellen Unterstützung und Ermunterung eines solchen Diskurses verwiesen. Grundsätzlich fand dies die Zustimmung des Ministers, der u.a. ausführte: »Politische Bildung ist keine Feuerwehr, die einzusetzen ist, wenn es brennt. Politische Bildung ist eine kontinuierliche Daueraufgabe mit einem hohen Bedeutungswert demokratischer Bewusstseinsbildung, die auch zur Integration und zur Prä-

vention von verschiedenen Erscheinungsformen des Extremismus beitragen kann.«

Einig war man sich in der Analyse vieler relevanter Spannungsfelder. Dazu gehörten die Entwicklungen der Einwanderungs- und Informationsgesellschaft oder der demografische Wandel. In einem zweiten Schritt ging es darum, welche Lehr- und Lernarrangements sich bewährt haben und wo – teils mit innovativen und experimentellen Ansätzen – gearbeitet wird. »Die Beispiele machen deutlich, welche generelle Bedeutung der politischen Bildung für die Gewährleistung oder Wiederherstellung des gesellschaftlichen Zusammenhalts zukommt oder aber zukommen sollte«, erklärte dazu Lothar Harles, Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) und Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB).

Blended Learning DDR ...

Die Bandbreite der Themen und Methoden ist dabei enorm groß, wie die Projektpräsentationen zeigten. Mit »Blended Learning DDR« stellte Boris Brokmeier vom Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten (AdB) ein onlinegestütztes Projekt der historisch-politischen Jugendbildung vor. Der AdB will damit die aktuelle Diskussion über das Nichtwissen junger Menschen in Sachen DDR oder deutsche Zeitgeschichte aufgreifen und mit neuen medialen Lernformen verknüpfen. Das Integrationsprojekt »i-punkt« der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg setzt dagegen auf die Ansprache von Migrantinnen und Migranten und will mit seinen Aktivitäten einen Beitrag zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund leisten. Bei weiteren Beispielen ging es um die Arbeit mit benach-

teiligten Jugendlichen oder mit Minderheiten. Abschließend wurde die empirische Basis der Bildungsarbeit thematisiert. Dr. Helle Becker stellte dabei Ansatzpunkt und Erkenntnisinteresse des bap-Forschungsprojektes »Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln« vor. Zu den vorläufigen Ergebnissen des Projekts gehört die Erkenntnis – die während der Tagung auch in Gesprächsrunden mit Wissenschaftlern und Experten bestätigt wurde –, dass politische Bildung biografisch relevante Wirkungen zeitigt, dass diese sich aber nicht in einem linearen Input-Output-Verhältnis erzielen lassen.

Politik und Zivilgesellschaft

»Politik und politische Bildung sollten stärker als bisher miteinander ins Gespräch kommen«, stellte Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale, in seinem Schlusswort fest. »Denn schließlich ist gesellschaftlicher Zusammenhalt in liberalen Demokratien das Ergebnis des Zusammenspiels von Politik und Zivilgesellschaft.« Während die Politik auf Basis der Verfassung den Ordnungsrahmen stelle, sei es Aufgabe der Bürgerinnen und Bürger, diesen Zusammenhalt in offenen und pluralistischen Gesellschaften tatsächlich zu schaffen. Dass dafür die ausgebaute Infrastruktur der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung eine gute Bedingung darstellt, machte die Tagung ebenfalls klar. Leider wurde hier aber auch deutlich, dass die politische Bildung – anders als in letzter Zeit verlautbart – ebenfalls in die jüngsten Sparmaßnahmen einbezogen werden soll, was gravierende Konsequenzen haben könnte. Informationen zur Tagung finden sich im Netz unter www.bpb.de/veranstaltungen/ZKOGO4.

Christina Marx

Der DQR und die Weiterbildung

Zum aktuellen Stand einer intensiven Diskussion

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) haben die Bildungsminister der EU und das Europäische Parlament ein Bezugssystem beschlossen, das zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen in Europa beitragen soll. In Deutschland haben sich Bund und Länder gemeinsam auf die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) verständigt. Zunächst wurde in Arbeitsgruppen versucht, alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems einzubeziehen. Der erste Entwurf für einen DQR wurde von Experten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Bildungspraxis in vier ausgewählten Berufs- und Tätigkeitsfeldern (Gesundheit, Handel, Metall/Elektro und IT-Bereich) exemplarisch erprobt.

Zu einem späteren Zeitpunkt sollten auch Ergebnisse des nonformalen und informellen Lernens berücksichtigt werden. Auf Einladung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) fand nun am 21. Juli 2010 in Berlin ein Expertenworkshop statt, der sich mit der Einbeziehung nonformal und informell erworbener Kompetenzen in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auseinandersetzte. Eine zentrale Frage der Veranstaltung war, in welcher Weise die Weiterbildung in den DQR zu integrieren sei. Im Einklang mit europäischen Vorgaben wurde von den Veranstaltern deutlich gemacht, dass es sich beim DQR um eine Zuordnungshilfe von Qualifikationen handele. Keinesfalls solle der DQR zur Einstufung von Individuen und ihren Kompetenzen genutzt werden. Aus Sicht der großen Weiterbildungsträger darf dies allerdings nicht im Umkehrschluss bedeuten, dass mit dem Einpflegen der formalen Abschlüsse in den DQR der Auftrag schon erfüllt sei. So definiert der EQR ein Lernergebnis darüber, »was ein Lernender nach Abschluss

eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage zu tun ist« (Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Europäische Kommission Bildung und Kultur). Der EQR betont daher Lernergebnisse, anstatt sich auf Inputs (z.B. Studiendauer) zu konzentrieren. Ebenso ruft der EQR auf, nonformale und informelle Bildung stärker mit einzubeziehen. Und da gibt es im europäischen Vergleich gerade in Deutschland Nachholbedarf. Da die Weiterbildung mit einer Beteiligung von 22 Millionen Teilnehmenden im Jahr der größte der vier Bildungsbereiche ist und seine Bedeutung im Kontext lebenslangen Lernens noch zunehmen wird, lohnt sich eine intensive Auseinandersetzung in dieser Fragestellung.

Expertenworkshop

Im Rahmen des Expertenworkshops wurde deutlich, dass die Einbeziehung der Weiterbildung schon aufgrund der unterschiedlichen Interpretationen dessen, was zur nonformalen oder formalen Bildung gehört, – trotz vorgelegter Definition – unterschiedlich interpretiert wurde. Wie durch das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) bzw. den Adult Education Survey (AES) ausgewiesen wird, schließen rund 20 % der Weiterbildungsmaßnahmen mit einem Zertifikat ab. Allerdings werden diese unterschiedlich gewertet und akzeptiert. So besitzen Zertifikate auf der Basis von global agierenden Herstellern, z.B. Softwareentwicklern, eine weltweite Geltung, ebenso wie Zertifikate von Wirtschaftsakademien. Noch gut akzeptiert aufgrund eines europa- oder weltweit akzeptierten Referenzsystems (z.B. telc) sind Sprachkurse. Trotzdem stellt sich hier schon die Frage, ob und wie solches in den DQR aufgenommen werden kann. Daneben gibt es vielfältige Zertifikate, die eigenen (transparenten) Qualitätsanforderungen der Weiter-

bildungseinrichtungen unterliegen. Eine Einordnung dieser in den DQR wird anscheinend stark infrage gestellt. Wo allerdings genau die Schnittstelle zwischen formal – nonformal bzw. als Abschluss gewertete Zertifikate – »nur« Zertifikate liegt, wurde nicht geklärt.

Ist für den zertifizierten Teil des Weiterbildungsangebots eine Zuordnung noch vorstellbar, wird es für den übrigen Teil der organisierten Lehr-Lern-Prozesse und weiter gehend mit informell erworbenen Kompetenzen noch schwieriger. Zwar gab es auch hierfür Vorschläge und Ideen, aber keine Einigung.

Letztendlich geht es bei der Debatte auch um die Frage der Anerkennung von Teilqualifikationen, Anrechnung von Leistungen und Durchlässigkeit, mit denen sich traditionell im deutschen Bildungswesen schwer getan wird. Es berührt auch die Frage, wer eine Anerkennung von Kompetenzen vornehmen und zertifizieren darf. Kann sich die Hochschul- oder berufliche Bildung vorstellen, Zertifikate (Curriculum, Qualitätsanforderungen etc. vorausgesetzt) von Weiterbildungsträgern anzuerkennen? In der Debatte gewinnt man den Eindruck: wohl eher nicht, wobei dies in einzelnen Bereichen bilateral schon jetzt umgesetzt wird.

Aber die Umsetzung des DQR steht nicht nur vor dem gerade diskutierten Problem der Berücksichtigung der nonformal und informell erworbenen Kompetenzen, sondern vor vielen weiteren. So ist ein zentraler Konfliktpunkt die von der KMK geforderte Zuordnung des Abiturs zur Stufe 5 des DQR und damit zu einer Platzierung über dem Abschluss einer dualen Berufsausbildung (Stufe 4). Des Weiteren werden begriffliche Unklarheiten und weitere Zuordnungsprobleme heftig erörtert.

Andrea Hoffmeier

POSITION

**Domkapitular
Dr. Helmut Gabel**



*Leiter der Hauptabteilung Außer-
schulische Bildung, Bistum Würz-
burg, Mitglied im Vorstand der KBE*

Erwachsenenbildung und die ästhetische Wende

Eine adidas-Filiale in der Frankfurter City. Eine überdimensionale Sportlerfigur fliegt beim Eintreten geradezu auf mich zu, als wolle sie nach mir greifen. Ein Verkäufer – ein junger, braun gebrannter Mann im T-Shirt, sportlich, muskulös, tätowiert – fragt, ob er mir helfen kann, zieht sich sofort zurück, als ich mich erst mal nur umsehen will, bleibt aber ansprechbar in der Nähe. Beim Hinaufgehen auf der Treppe fällt der Blick auf einen Text an der Wand, Worte des adidas-Chefs, die in dem Satz gipfeln: Kein Sportler bleibt allein. (Hatten wir nicht schon mal was Ähnliches beim Weltjugendtag: Wer glaubt, ist nie allein?) Alles passt zusammen: das Produkt, das Personal, das Outfit, das Ambiente, die eingestreute Botschaft. Eine professionelle Inszenierung!

Gelbe Postversand- behälter

Ein paar Schritte weiter eine Kirche. Im Vorraum ein Schriftenstand und zusammengeklappte, aufeinander-gestapelte Tische. Darauf gelbe Postversandbehälter. Beim Betreten der Kirche fällt der Blick auf das gegenüberliegende Chorgestühl. Ein weißes Blatt Papier hängt herunter mit der computergedruckten Aufschrift: Aufsicht. Dahinter eine bebrillte ältere Dame, die uns mit strengem Blick mustert. Die »Betriebsphilosophie« ist auf einem von

der Kanzel herabhängenden ausge-
waschenen Tuch zu lesen: Nur eins
ist not!

»Die Kinder dieser Welt sind klüger
als die Kinder des Lichtes!« – das
war der Kommentar einer Teilneh-
merin an diesem City-Rundgang
im Rahmen des Jahrestreffens der
Bischöflichen Beauftragten und der
Landesarbeitsgemeinschaften 2010.
Prof. Dr. Matthias Sellmann hatte
den »Iconic Turn« in der Gegen-
wartskultur eindrücklich nahege-
bracht. Wer heute andere Menschen
von etwas überzeugen will, der darf
das Intendierte nicht nur behaupten,
er muss es zeigen. Worte und
Diskurse verlieren an Bedeutung.
Unsere Gegenwartskultur stellt von
der sprachlichen auf die visuelle
Logik um: vom Wort zum Bild, vom
Argument zum Video!

Viele von uns Erwachsenenbildnern
kommen aus dem postmateriellen
Milieu. Wir sind es gewohnt, auf die
Kraft des Denkens, der Reflexion,
der Argumente zu vertrauen. Die
Versuchung liegt nahe, alles, was
mit Design, Performance, Inszenie-
rung zu tun hat, kulturpessimistisch
abzuwerten, sich als letzten Grals-
hüter diskursiver Kultur zu sehen
und über manche konservativen
Gruppierungen in der Kirche die
Nase zu rümpfen, die die ästhe-
tisch-performative Klaviatur perfekt
beherrschen.

Iconic Turn

Wir können aber auch den »Ico-
nic Turn« als »Zeichen der Zeit«
wahrnehmen und im Licht des
Evangeliums deuten – eines Evan-
geliums, das selber performativ ist
und einen Gott nahebringt, der das
höchste Gute und die Wahrheit,
aber auch die Schönheit ist. Ständig
ist im Johannes-Evangelium von der
»Herrlichkeit« Gottes die Rede. Und
schon vor Jahrzehnten hat Hans
Urs von Balthasar in seiner Theo-
logischen Ästhetik »Herrlichkeit«
erklärt, wer beim Wort »Schön-

heit« die Stirn runzle, der könne
bald schon nicht mehr beten und
lieben. Liturgie lebt von Bildern,
Symbolen und Inszenierungen. Und
steckt nicht im Wort »Bildung« der
Begriff »Bild«?

Dabei gilt es kritisch zu unterschei-
den. Wo wird in heutiger Bild- und
Inszenierungskultur manipuliert
und überrumpelt? Nicht nur welt-
liche, auch kirchliche Totalitarismen
bedienen sich gern ästhetisierender
Strategien. Manches, was über die
(angebliche) Ästhetik vorkonziliarer
Liturgie geschrieben wird, zeugt
von erschreckender Naivität. Chris-
tentum ist auch eine Religion des
Wortes. Es geht um den »Logos«. Glaube
und Denken gehören zusammen,
wie Benedikt XVI. oft betont.

Was ist zu tun? Professionelle Stil-
berater und Designer könnten gute
Dienste leisten. Es hilft aber auch
schon allein, einen der Kirche fern-
stehenden Bekannten in eine Ein-
richtung mitzunehmen. Wie erlebt
er unsere »Inszenierung« – Flyer,
Websites, Foyer, das Personal an
der Rezeption? Wie ansprechbar,
entgegenkommend und freilassend
sind die Mitarbeiterinnen und Mit-
arbeiter? Wie motiviert erscheinen
sie? Wie wirkt die Dekoration in
unserem Haus? Das könnte zum
Weiterdenken anregen: Wie diffe-
renzieren wir unsere Bildungsan-
gebote und -einrichtungen milieusensibel?
Welches Milieu wollen wir ansprechen
und mit welcher Ästhetik? Wie qualifizieren
wir unser Personal für die Kommunikation
mit den Zielgruppen?

Dass die Inszenierung der Sache
nicht an die Stelle der Sache selber
treten darf, versteht sich für Erwach-
senenbildner von selbst. Nicht irra-
tionale Überwältigung ist das Ziel,
sondern Aufnehmen der Kommuni-
kation mit unseren Zeitgenossen,
um miteinander zu lernen, wie man
bewusst und verantwortet Leben
gestalten kann – in einer Zeit der
»ästhetischen Wende«.

LAG KEFB: Jahrbuch

Erstmalig seit ihrem Bestehen gibt die Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen e. V. ein Jahrbuch heraus. Darin werden bedeutsame Arbeitsschwerpunkte der katholischen Weiterbildungsarbeit in den fünf nordrhein-westfälischen (Erz-)Bistümern beleuchtet.

Neben der Darstellung der Tätigkeitsschwerpunkte beinhaltet der Jahresüberblick auch die Vorstellung von Projekten, die von der LAG KEFB durchgeführt oder an denen sie in Kooperation mit anderen Landesorganisationen der öffentlich geförderten Weiterbildung maßgeblich beteiligt war und ist. Das Jahrbuch kann per Mail an info@lag-kefb-nrw.de kostenfrei bestellt werden.

Niedersachsen: Protest gegen Kürzung

Mit eindeutiger Zustimmung, das heißt ohne Enthaltungen und Gegenstimmen, verabschiedete die Mitgliederversammlung der KEB Niedersachsen Ende August eine Resolution zu den Kürzungsabsichten der Landesregierung im Bildungsbereich. Entgegen den Beteuerungen zahlreicher Politiker – zuletzt auch von Ministerpräsident David McAllister – zur hohen Bedeutung von Investitionen in Bildung und Forschung griffen die Kürzungspläne der Haushaltsklausur unter anderem bei zahlreichen Angeboten zur Familien- und Elternbildung, für benachteiligte Jugendliche und Migrant/-innen und damit bei einer Klientel, die erhöhte Teilnahmebeiträge oft nicht zahlen kann. Die Mitgliederversammlung appellierte an die Fraktionen, die beabsichtigten Kürzungen nicht umzusetzen.

Neiße überflutet IBZ Marienthal

Spenden zum Wiederaufbau gesucht

Eine riesige Flutwelle hat große Teile des 775 Jahre alten Zisterzienserinnenklosters St. Marienthal und des dort befindlichen Internationalen Begegnungszentrums zerstört. Es handelt sich um die schlimmste Überschwemmung seit Gründung des Klosters. Der Schaden beträgt mehrere Millionen Euro. Von den Zerstörungen betroffen sind fast alle Gebäude der an der Neiße gelegenen Klosteranlage.

Die Gebäude des Klosters wurden seit der politischen Wende 1989/90 durch sehr großes ehrenamtliches Engagement, von Stiftungen, der katholischen Kirche und der öffentlichen Hand von Grund auf saniert. Dadurch wurden auf dem Klostergelände umfangreiche Möglichkeiten für Bildung, Begegnung und Erholung geschaffen – auch grenzüberschreitend. Weit mehr als 100.000 Menschen besuchen die Klosteranlage jährlich. Die Arbeitsplätze von mehr als 100 Mitarbeitenden sind durch die Hochwasserkatastrophe in Gefahr. Um schnellstmöglich wieder die Arbeitsmöglichkeiten herzustellen (Küche, Gästempfang, Gästezimmer, Tagungsräume etc.) wird um Spenden gebeten auf das Konto: Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal, Volksbank Raiffeisenbank Niederschlesien, BLZ 855 910 00, Kontonummer: 457 304 800 3, Kennwort: Hilfe für das Begegnungszentrum. Infos: www.hilfe-fuer-marienthal.de.



Foto oben: Zwölf Stunden nach dem Höchststand der Flut



Rechts: Das überschwemmte Kaminzimmer

Judith Könemann

Neue Strukturen – neuer Bildungsauftrag?

Veränderte Kirche und katholische Erwachsenenbildung

Der folgende Text beleuchtet die Herausforderungen, die durch die veränderte religiös-kirchliche Situation und die massiven Strukturveränderungen in den Diözesen entstehen, um im Anschluss daran nach Anknüpfungspunkten zwischen pastoraler Seelsorge und kirchlicher Erwachsenenbildung zu suchen.

»Das Leben jedes einzelnen Menschen und die Zukunft der Gesellschaft werden entscheidend durch das Bildungswesen beeinflusst. Weil die Kirche mitverantwortlich ist für das Leben der Menschen und die Zukunft der Gesellschaft, muss sie an der Entwicklung des Bildungswesens mitwirken. Damit löst sie auch eine Verpflichtung ein, die sie mit der Taufe junger Menschen übernimmt. Wo immer es ihr möglich war, hat sich die Kirche dieser Aufgabe unterzogen. So verfügt sie auf diesem Gebiet über reiche Erfahrungen, eigene Einrichtungen und Kräfte. Die Kirche kann und will damit der Zukunft dienen.«¹

Auch 35 Jahre nach der Würzburger Synode – aus deren Beschluss Nr. 9 zur kirchlichen Verantwortung im Bildungsbereich dieses Zitat stammt – hat diese Selbstverpflichtung der Kirche zur Mitwirkung am Bildungswesen unserer Gesellschaft nicht an Aktualität verloren. Noch einmal 25 Jahre vor der Würzburger Synode wurde dem Gedanken der Mitverantwortung in der Gesellschaft durch die kirchliche

Erwachsenenbildung mit der Gründung der ersten katholischen Akademien Rechnung getragen. Waren diese im ersten Moment – so die These von Oliver Schütz – als Instrument der Christianisierung der Gesellschaft gedacht, erwiesen sie sich schnell als Agenten der Öffnung des Katholizismus zur Gesellschaft und als Orte der Begegnung von Kirche und Welt. Seit dem 2. Weltkrieg und der Etablierung der kirchlichen Erwachsenenbildung in den darauffolgenden Jahrzehnten war und ist die Erwachsenenbildung stets doppelt ausgerichtet: Zum einen, vereinfacht gesagt, stellt(e) sie das Tor zur Gesellschaft dar, nicht zuletzt, um christlich motivierte Haltungen und Positionen zu gesellschaftlichen Fragen in die Öffentlichkeit einzubringen und Verständigungsprozesse zwischen christlichen, anders religiösen und weltanschaulich nicht religiösen Positionen zu ermöglichen.² Zum anderen war und ist sie auch »nach innen«, auf das Volk Gottes hin, orientiert, deren Teil sie selbst ist, mit dem Anspruch – gerade in der theologisch-religiösen Erwachsenenbildung – religiöse Bildungsprozesse unter Erwachsenen anzustoßen und religiös-christliche Bildung nicht mit dem Schulabschluss enden zu lassen, damit – so das Ziel – Christen und Christinnen aus ihrer bewusst gestalteten Religiosität in der Gesellschaft als Bürger und Bürgerinnen verantwortlich handeln. Diese doppelte Ausrichtung war nie spannungsfrei, wie nicht zuletzt die langwährende Auseinandersetzung um die

Konzeptionen kirchlicher Erwachsenenbildung deutlich macht.³

Diese Spannung scheint sich gegenwärtig unter dem Druck rückläufiger finanzieller Ressourcen zu verstärken. So ist die kirchliche Erwachsenenbildung in den letzten Jahren zunehmend unter Druck geraten, und zwar sowohl von staatlicher, gesellschaftlicher wie kirchlicher Seite und befindet sich sozusagen in einer Sandwichposition: Gemeinsamer Nenner der Anfragen ist die Frage nach der Legitimation kirchlicher Erwachsenenbildung. Sie muss sich immer wieder neu sowohl gegenüber dem Staat als ihrem wesentlichen Finanzgeber als auch gegenüber der Gesellschaft hinsichtlich ihres Beitrages zu dieser legitimieren. Gegenüber ihrer Trägerin »Kirche« muss sie sich hinsichtlich ihrer Kirchlichkeit legitimieren und deutlich machen, dass kirchliche Erwachsenenbildung neben Schule wesentlicher Teil kirchlicher Bildungsverantwortung ist und wie sie ihre Verortung in und den Beitrag zur Pastoral bestimmt.

1. Veränderungen der gesellschaftlichen religiös-kirchlichen Situation

Die Veränderungen der religiös-kirchlichen Situation in unserer Gesellschaft liegt auf zwei Ebenen: Eine erste liegt in einer zunehmend religiösen wie kulturellen und weltanschaulichen Pluralität, die andere liegt – eng damit zusammenhängend – in den grundlegenden Veränderungen des religiösen Feldes.⁴ Kulturelle und religiöse Pluralisierung wirft Fragen nach dem Verhältnis der Religionen und den ihnen angehörenden Menschen auf und damit Fragen danach, wie wir innerkirchlich und in unserer Gesellschaft mit dem Zueinander der Religionen



Dr. Judith Könemann ist Professorin für Didaktik religiöser Bildungsprozesse an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

umgehen. Sie wirft die Frage auf, ob und inwieweit das häufig bemühte kulturhistorische Moment zur Rechtfertigung eines christlichen »Präs« z. B. bei der Diskussion um religiöse Symbole in der Öffentlichkeit – jüngst in Niedersachsen – hinreichend und ausreichend überzeugend ist. Die Ermöglichung interreligiöser Verständigung, mindestens die Kompetenzvermittlung für eine solche Verständigung, gehört zu den wichtigen gegenwärtigen und künftigen Aufgaben der kirchlichen Erwachsenenbildung, einer Erwachsenenbildung, die gesellschaftliche Mitverantwortung für sich in Anspruch nimmt und die Befähigung zu dieser als einen wesentlichen Auftrag ihrer selbst sieht.

Neben der religiös-kulturellen Pluralisierung liegt eine weitere Herausforderung in den zunehmend nicht religiösen Weltanschauungen und der Akzeptanz dezidiert Religionslosigkeit, ohne diese aus einer theologischen und/oder religiösen Sicht als irgendwie defizitär zu erklären. Für die kirchliche Erwachsenenbildung stellt sich hier die bleibende Aufgabe, wie religiöse und nicht religiöse Weltanschauungen vermittelt bzw. wechselseitiger Verständigung zugeführt werden können. Anders formuliert lautet die Frage: Was hat Religion, vermittelt über religiöse Bildungsprozesse, auch einem Religionslosen zu sagen, ohne ihn vereinnahmen zu wollen oder als defizitär zu erklären? Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene stellt sich die Frage nach Religion und Bildung, wenn sich eine religiöse Bildung so versteht, dass sie über die Vermittlung von religiösem Wissen oder einer Einführung in den Glauben hinausgeht.

Die andere inhaltlich bestimmte Herausforderung liegt in den starken Veränderungen des sogenannten religiösen Feldes und der teilweise stattfindenden Ersetzung von Religion/Religiosität durch Spiritualität. Die grundlegende Veränderung im Verhältnis von Mensch und Religion, bedingt durch die gesellschaftlichen wie religiösen Veränderungsprozesse in den letzten vierzig Jahren, führte vielfach zu einer Subjektivierung und Biografisierung

von Religion in den modernen Religiositätsformen.⁵ Subjektivierung und Biografisierung des Religiösen finden ihren Ausdruck in einem hohen Spiritualitätsbedürfnis, das – so scheint es – letztlich immer auf die Herstellung von Ganzheitlichkeit ausgerichtet ist⁶ und das gleichzeitig, so auch die These des Theologen Hans-Joachim Höhn, zu einer Verflüssigung, einer »Dispersion« des Religiösen führt. Entsprechend der Auflösung der Grenzen des religiösen Feldes (Bourdieu) sind diese Formen und Erfahrungsräume der Spiritualität nicht mehr auf das Feld der Religion beschränkt, sondern sind Teil der Kultur geworden, dehnen sich über die Medien und Märkte aus und nehmen – so die These Knoblauchs – entschieden populäre Züge an⁷, sie diffundieren in die kulturellen Bestände der Gesellschaft, sei es in den Wellnessbereich oder in das Feld der alternativen Medizin. Die Relevanz dieser Entwicklungen für die Erwachsenenbildung liegt auf der Hand. Gerade die Erwachsenenbildung wird auch mit diesen Formen von Spiritualität konfrontiert, reagiert ihrerseits häufig mit entsprechenden Angeboten und gerät gleichzeitig mancherorts seitens der Kirchenleitungen unter Verdacht, sich vom eigentlich Christlichen zu entfernen.

2. Kirchlich-pastorale Veränderungen und Herausforderungen

Seit ihrer Entwicklung stand und steht die kirchliche Erwachsenenbildung vielfach in einer latenten Spannung zur (Gemeinde-)Pastoral, da sie zumindest, wenn es nicht um die Bildungsarbeit auf dem Gebiet der Territorialgemeinde geht, einen anderen Ort von Pastoral und Verwirklichung der kirchlichen Grundfunktionen darstellt, bis hin zur Frage, inwieweit sie zur Pastoral gehört. Die finanziellen Probleme einiger Bistümer in Deutschland haben das Bemühen einer Konzentration der kirchlich-pastoralen Aufgaben zur Folge gehabt, das seinen beredten Ausdruck in der Rede vom Kerngeschäft findet. In diesem Zusammenhang wurde Erwachsenenbildung in der Regel posteriorisiert im Unterschied zu den

Kernaufgaben Verkündigung und Liturgie, die meistens ihren eigentlichen Ausdruck in der Territorialgemeinde finden und fast immer priorisiert sind. Es scheint, als hätte die Frage nach der Finanzierung, die durch die Diözese Berlin im Jahr 2003 ausgelöst wurde und sich dann – wie berechtigt im je einzelnen Fall auch immer – epidemisch über fast alle Bistümer ausbreitete, zum einen die Frage nach den Ressourcen, und zwar den personellen als auch den finanziellen, und zum anderen den seit Jahren zu verzeichnenden Mitgliederverlust bzw. den Prozess der Entkirchlichung erst richtig bewusst gemacht. Diese Entwicklungen stehen in engem Zusammenhang mit den pastoralen Umstrukturierungsprozessen, die im neuen Jahrtausend in fast allen Diözesen massiv in Angriff genommen wurden. Mindestens stellt das Jahr 2003 diesbezüglich eine Wasserscheide dar.

Ab 2003 werden in Bezug auf die Umstrukturierungsprozesse Grundsatzentscheidungen getroffen und häufig mit einer Zeitperspektive versehen, bis wann der institutionelle Umbau abgeschlossen sein soll. Eine wesentliche Konsequenz dieser Entwicklungen – wie sie im Einzelfall auch immer aussehen – stellt eine deutliche Konzentration der kirchlichen Leitungsstruktur auf die innerkirchlichen Prozesse dar, vor allem auf die Sicherung der Gemeindepastoral, wie wir sie mit dem Territorialprinzip einerseits und der Gemeindepastoraltheologie seit dem II. Vatikanum andererseits kennengelernt haben. Angesichts dieser Entwicklungen steht die Erwachsenenbildung in ihrer klassischen Funktionsbeschreibung als Brücke zwischen innerkirchlicher Wirklichkeit und gesellschaftlicher Wirklichkeit im wahrsten Sinne am Rand. Angesichts dieser strukturellen und inhaltlichen Entwicklungen eignet sich unterhalb der Ebene der expliziten Legitimierung kirchlicher Erwachsenenbildung innerhalb der Kirche ein mehr oder weniger bewusster Prozess, den ich mit Indienstnahme der Erwachsenenbildung für die Pastoral oder auch als Verwirklichung der Erwachsenenbildung bezeichnen

möchte. Diese Tendenz findet ihren bereicherten Ausdruck im Begriff und in Veranstaltungen, die unter dem Titel Erwachsenenkatechese seit einiger Zeit hohe innerkirchliche Aufmerksamkeit und Konjunktur genießen. Sozusagen in der Wiederaufnahme einer Erwachsenenbildung als Verkündigung – im Sinne der Bildung im Glaubenswissen⁸ – wird die Tendenz stärker, Erwachsenenbildung deutlich für die Pastoral und für katechetische Belange in den Dienst zu nehmen und die Legitimationsfrage implizit dahin gehend zu beantworten, dass ihre eigentliche Aufgabe in der Ausrichtung auf die klassische Pastoral und Katechese besteht. Ausgenommen von dieser Entwicklung sind vielleicht die klassischen kirchlichen Akademien.

Nur Dienstleisterin der Pastoral?

Für diese Tendenz können folgende Gründe gesehen werden: Zum einen führen die Entkirchlichungsprozesse und die Veränderungen im Bindungsverhalten der Mitglieder und Nicht-Mitglieder zu einem deutlichen Verlust an explizitem Glaubenswissen, und zwar nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen. Infrage steht damit eine religiöse Sozialisation der Kinder, wenn die Erwachsenen letztlich nicht religiös sozialisieren können, weil ihnen das notwendige Wissen dazu fehlt. Zum anderen führt die religiöse Pluralisierung institutioneller wie nicht institutioneller Religionsformen teilweise zu einer Relativierung bzw. zu einer abnehmenden Fähigkeit, Glaubensgehalte klar einzelnen Religionen und Traditionen zuordnen zu können. Hier existiert gerade auch bei Erwachsenen deutlicher Bildungsbedarf im Sinne einer klassischen Verkündigung. Ein dritter Grund scheint sich in der religiösen Pluralisierung zu begründen, vor allem in der Begegnung mit dem Islam, der seit einigen Jahren den Ruf nach fundiertem Wissen über die eigene Religion innerhalb der Kirche so aktuell macht. Selten hat man so häufig wie gerade in den letzten Jahren – gerade

auch in christlichen Kreisen – die Worte Profil und Profilbildung verwendet und wird innerhalb der Kirche von der Notwendigkeit eines selbstbewussten Auftretens als Christen gesprochen. Eine Indienstnahme für die Pastoral erfolgt dort, wo Angebote kirchlicher bzw. der religiös-theologischen Erwachsenenbildung eng an pastoralen Bedürfnissen von Gemeinden ausgerichtet werden und diese damit vor allem die Bildungsbedürfnisse im Zusammenhang gemeindlicher Pastoral erfüllen soll, so z.B. wenn Erwachsenenbildung von Pastoralabteilungen Aufträge erhält, wie die Bildungsarbeit auszurichten ist und welche Fortbildungen für Gemeindeglieder angeboten werden sollen. Eine solche Indienstnahme geht dann am ursprünglichen Kern und Auftrag von kirchlicher Erwachsenenbildung vorbei, wenn diese vornehmlich auf den innerkirchlichen Kreis und das Kernpublikum als Zielgruppe eingeschränkt wird. Sie gerät dann in Gefahr, vor allem Dienstleisterin für die Pastoral zu werden. Im Hintergrund solcher Überlegungen mag ein theologisches Denken stehen, das die eigentliche Verwirklichung der Kirche Jesu Christi in der (Territorial-) Gemeinde sieht und von daher alles auf diese ausrichtet. An dieser Stelle wird nicht der zutreffende Blick auf die wieder stärker notwendig gewordene Vermittlung von Glaubenswissen kritisiert, nicht im Hinblick auf die religiöse Sozialisation der nachwachsenden Generation und nicht im Hinblick auf die notwendige interreligiöse Verständigung. Zu kritisieren ist auch nicht die immer eingeforderte Verbindung von Gemeinde und Erwachsenenbildung bzw. eine bestimmte Dienstleistungsfunktion der Erwachsenenbildung, beispielsweise in Form von MultiplikatorInnenfortbildung. Nachdenklich stimmt jedoch die Tendenz einer Ineinsetzung oder Identifikation von Erwachsenenbildung und Erwachsenenkatechese. Bildung und Katechese haben unterschiedliche inhaltliche Zielperspektiven und teilweise unterschiedliche Zielgruppen, weshalb die Unterscheidung, die die Würzburger Synode zwischen Kate-

chese und Religionsunterricht vorgenommen hat, auch für die Arbeit mit Erwachsenen nach wie vor sinnvoll und hilfreich zu sein scheint. Nachdenklich stimmt zudem eine Zuspitzung von Erwachsenenbildung vor allem auf pastorale Belange und Bedürfnisse; würde eine solche massiv erfolgen, verliert die Erwachsenenbildung ihre inhaltliche Eigenständigkeit, geht sie ihres eigenen Selbstverständnisses verlustig. Worin könnten nun jedoch angesichts dieser Situation vorsichtige Anknüpfungspunkte zwischen gemeindlicher Pastoral und kirchlicher Erwachsenenbildung bestehen, die auch der Erwachsenenbildung ihr eigenes Proprium lassen.

3. Anknüpfungspunkte zwischen Erwachsenenbildung und (gemeindlicher) Pastoral

In der Auslotung von Anknüpfungspunkten scheint es zunächst notwendig, erneut den Blick dafür zu öffnen, dass sich Gemeinde Jesu Christi an den Orten ereignet, an denen «zwei oder drei im Namen Jesu versammelt sind» (Mt 18, 20) oder um es mit den Worten Kardinal Lehmanns zu sagen, Gemeinde betont den «freie[n] Zusammenschluss von Personen [...], die sich zum Evangelium Jesu Christi bekennen»⁹. Das bedeutet, Gemeinde Jesu Christi realisiert sich nicht nur in der Territorialpfarrei, sondern dort, wo Menschen sich aus freiem Willen zu Jesus Christus bekennen. Sie realisiert sich also auch in einer Zielgruppen- oder kategorialen Pastoral, und in diesem Sinne ereignet sie sich auch in der bzw. an Orten von Erwachsenenbildung. Nicht in jedem Fall, aber immer auch ist kirchliche Erwachsenenbildung genuiner Ort von Gemeinde. Dies scheint selbstverständlich, ist es jedoch offensichtlich nicht immer. Nimmt man dies ernst, dann wird man es aber auch nicht bedauern, dass manche auf dem Gemeindeterritorium Lebenden z.B. lieber zur Feier der österlichen Tage oder der Hochzeit in die nahe gelegene katholische Akademie gehen statt in die «eigene» Gemeinde. Sie sind dann nicht «verloren» für die Gemeinde Jesu Christi, sondern kommen wieder stärker als

Glaubende, als Suchende in den Blick. Damit ist auf ein zwar bekanntes, aber immer noch wesentliches Moment von Erwachsenenbildung verwiesen. Bei allem, was Erwachsenenbildung der Pastoral zur Verfügung stellen kann, liegt eine ihrer entscheidenden Chancen darin, dass sie nach wie vor in der Lage ist, Menschen zu erreichen, die ein Interesse an christlicher Religion haben, wie verquer und synkretistisch oder esoterisch dieses Interesse auch immer angehaucht sein mag. Erwachsenenbildung stellt hier dezidiert die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit christlichen Weltansichten und Glaubensinhalten zur Verfügung, die sich in der Auseinandersetzung und den Erfahrungen mit ihnen als überzeugend erweisen müssen. Die zweite Chance von Erwachsenenbildung liegt darin, dass sie Menschen erreichen kann, die eben gerade nichts oder nicht viel mit Religion zu tun haben, die aber über andere Fragestellungen in eine Einrichtung der Erwachsenenbildung kommen. Gerade das Gespräch zwischen gemeindlichem Kernpublikum und religiös Interessierten oder Nichtreligiösen kann zu interessanten und bereichernden Auseinandersetzungen für beide Seiten führen, vor allem aber besteht die Chance auf Verständigungsprozesse zwischen unterschiedlichen Haltungen, ohne dass die eine oder andere Seite konvertieren muss.

Vernetzung

Gelingt es, die Gegenüberstellung von Erwachsenenbildung hier und Gemeindepastoral dort zu überwinden, dann kann Erwachsenenbildung Pastoral unterstützen, ohne von ihr mit Haut und Haar in Dienst genommen zu werden. Der Pastoraltheologe Reinhard Feiter hat jüngst verschiedene Aspekte einer Pastoral unter den Bedingungen pastoraler Räume beleuchtet und dabei u.a. die Frage nach Vernetzung, nach Kommunikation und nach inneren Differenzierungen innerhalb von Pastoralräumen und zwischen Pastoralräumen und der Stadt bzw. Region angesprochen.¹⁰ In allen drei genannten Aspekten liegen m.E. Möglichkeiten der

Erwachsenenbildung, in den neu zu schaffenden Pastoralräumen mitzuwirken, ohne ihr genuines Profil aufgeben zu müssen. Feiter spricht erstens die dringend notwendige Vernetzung im Pastoralraum an¹¹, damit ist auf der einen Seite eine eher interne Vernetzung gemeint, so eine Vernetzung zwischen verschiedenen Sichten und Auffassungen von Pastoral (Territorial- vs. Zielgruppenpastoral etc.) oder zwischen Seelsorgearbeit z.B. mit der Caritasarbeit oder anderen Einrichtungen auf dem Gebiet des Pastoralraumes. Auf der anderen Seite ist damit aber auch eine deutlich über den Pastoralraum hinausgehende Vernetzung angesprochen mit dem sogenannten säkularen Umfeld, eine Vernetzung also mit der (profanen) Stadt, der Region oder den anderen Religionsgemeinschaften, die vorfindlich sind.

Erwachsenenbildung scheint nun gerade durch ihre Außerorientierung und Außenperspektive ein geeigneter Ort zu sein, solch Vernetzungsprozesse befördern zu können. Sie kann zur Vermittlung z. B. unterschiedlicher Pastoral Konzepte innerhalb des pastoralen Raumes beitragen, diese moderieren und ihre Sichtweise einbringen. Ihre eigentliche Aufgabe wäre jedoch, ein Vermittlungsscharnier zwischen Pastoralraum und der Stadt bzw. Region und den in ihr lebenden Menschen zu bilden, die sich nicht zwingend zur Gemeinde zählen. Dies läge auf der Linie ihrer eigenen Kompetenz, entspricht es doch ihrer Grundbestimmung, im Spannungsfeld zwischen Kirche und Gesellschaft angesiedelt zu sein. Geht es aus einer christlichen Perspektive immer darum, dass *alle* Menschen gut leben können (und nicht nur die Christen und Christinnen), dann bedarf es gerade unter heutigen Bedingungen einer Verständigung zwischen Region/Stadt und Pastoralraum, dann sind – so auch Feiter¹² – die pastoralen Umstrukturierungsprozesse keine rein innerkirchlichen Angelegenheiten, sondern Angelegenheiten der gesamten Region. Erwachsenenbildung kann hier entsprechend ihrem eigenen diakonischen Selbstverständnis mit an einer lebensraumorientierten Diakonie

mitarbeiten, sich in der Stadtteilarbeit engagieren. Damit gewönne sie für sich zweierlei: Zum einen würde sie ihrem Ruf entgegenwirken, nur Eliten und Besserverdienende anzusprechen, und zum anderen würde sie mit ihrem Anspruch auf diakonische Erwachsenenbildung Ernst machen. Erwachsenenbildung ist sozusagen von ihrer konzeptionellen Ausrichtung – wie zu Beginn aufgezeigt – prädestiniert, den Perspektivwechsel, wie auch Feiter ihn fordert, zu unterstützen, eben nicht nur die kirchliche Gemeinde im Blick zu haben und vielleicht noch den Blick auf das nicht kirchliche Umfeld auszuweiten, sondern auch den Blick der Region, der Stadt auf die Gemeinde, sozusagen auf sich selbst zuzulassen. Beide – Horizonterweiterung als auch Fremdwahrnehmung – sind notwendig, um gemeinsam zum Wohl der Region zu wirken, Entscheidungen zu treffen, z.B. um Verdoppelungen sozialer Segregation zu verhindern.

Der zweite angesprochene Aspekt liegt in der Kommunikation, der kurz angerissen werden soll. Hier ist nun nicht die Ebene der unmittelbaren interpersonalen Kommunikation angesprochen, sondern es wird vielmehr darauf abgehoben, dass unsere Gesellschaften immer mehr zu Organisationsgesellschaften werden, deren Charakteristikum darin besteht, dass nicht mehr Individuen mit Individuen kommunizieren, sondern die Kommunikation zwischen Organisation und Organisation und zwischen Individuum und Organisation in den Vordergrund tritt. Von diesem Prozess sind auch in hohem Maße die Kirchen betroffen, die in den letzten Jahrzehnten ihren Organisationsgrad immer stärker erhöht haben.¹³ Neben allen Vorteilen, die dies für die Kirchen hat, führte dies jedoch dazu, Kirche und ihre Pastoral immer stärker als Dienstleistungsgesellschaft wahrzunehmen und den Aspekt der Glaubensgemeinschaft und die Berufung aller Gläubigen zur Pastoral deutlich in den Hintergrund treten zu lassen. Erwachsenenbildung mit ihrer Kompetenz gerade auch im persönlichkeitsorientierten Bereich kann hier die Interaktion von Person

zu Person fördern und wieder den Blick für die Person und für die interpersonalen Prozesse sowie für die religiöse Kommunikation zwischen den Personen unterstützen.

Differenzierungen

Der dritte Aspekt betrifft interne Differenzierungsprozesse, womit gemeint ist, dass die Umstrukturierungsprozesse der Pastoral zu größeren Pastoralräumen notwendigerweise zu inneren Differenzierungen führen werden, kleine und kleinste Gemeinden, kristallisieren sich heraus, Gemeinden «die teils örtlich gebunden sind, etwa in einem Stadtquartier, teils sich überörtlich konstituieren»¹⁴. Ihre Lebensfähigkeit hängt zum einen davon ab, ob sie seitens der Kirchenleitung zugelassen und nicht zerschlagen werden oder erneut fusioniert werden, und zum anderen, ob den sich ehrenamtlich Engagierenden seitens der kirchlichen Verantwortlichen Selbstständigkeit und eigenverantwortliches Handeln zugestanden und evtl. mittels Beauftragung auch offiziell und formal anvertraut wird, entsprechend dem Modell der Diözese Poitiers, in der die Initiative für das, was wir lebendige Gemeinde nennen, von den Gläubigen ausgehen muss und bestimmte Personen dann seitens des Bischofs für die Seelsorge und Pastoral in der Region beauftragt werden.¹⁵ So belegen Erfahrungen aus Pfarrgemeinden, die schon lange ohne eigenen Pfarrer sind, »dass Gemeinden unterhalb der Pfarrei-Ebene bzw. innerhalb (des organisatorischen Rahmens) einer Pfarrei wirklich lebensfähig sind, wenn die ehrenamtlich Engagierten wirklich selbstständig und eigenverantwortlich handeln können«¹⁶. Zwar gibt es in Deutschland im Unterschied zu Frankreich die Ebene der so genannten hauptamtlichen LaientheologInnen, aber auf Dauer werden die hauptamtlichen SeelsorgerInnen nicht mehr alle Aufgaben selbst übernehmen können und wird sich ihre Rolle vermutlich stärker in die Rolle der Moderation und Animation bewegen. Die Chance und Aufgabe von Erwachsenenbildung liegt hier auf der Hand, sie kann ihre

Kompetenzen im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Haupt- und Ehrenamtlichen einbringen und so wesentlich an deren Qualifizierung mitwirken, wie dies ja auch bereits geschieht, und sie kann die Entwicklung kleiner und kleinster Gruppierungen und Gemeinden und ihre Vernetzung unterstützen und in ihrem Selbstbewusstsein stärken. Damit leistet sie auch einen Beitrag für die notwendige Nähe im pastoralen Großraum. Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und pastoraler Seelsorge war immer schon gewissen Spannungen ausgesetzt. Es war nicht das Ziel der Ausführungen, eine Verhältnisbestimmung von pastoraler Seelsorge und Erwachsenenbildung vorzunehmen, die Ausführungen konnten jedoch ausmachen, dass die Erwachsenenbildung von den gesellschaftlichen und kirchlichen Veränderungen deutlich betroffen ist, sie gleichzeitig aber auch eine wichtige Rolle gerade in Bezug auf und angesichts der strukturellen Veränderungen der Pastoral einnimmt. Sie kann aufgrund ihrer traditionellen Rolle als Vermittlungsagentin zwischen innerkirchlicher und gesellschaftlicher Realität, Prozesse – wie sie hier nur angedeutet werden konnten – begleiten und mit ihrer spezifischen Kompetenz unterstützen. Gelingt dies, dann wirkt die kirchliche Erwachsenenbildung auch auf der Ebene der Pastoral mit an der Gesamtverantwortung der Kirche für das «Leben der Menschen und die Zukunft der Gesellschaft», wie es der Beginn des Würzburger Synodendokuments zur Bildung formuliert.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Synodenbeschluss Nr. 5, S. 5.
- 2 Vgl. Könemann 2008.
- 3 Blasberg-Kuhnke 1995, S. 434–447.
- 4 Bourdieu 2000.
- 5 Könemann 2010, S. 123–138.
- 6 Knoblauch 2009.
- 7 Knoblauch 2009, S. 126.
- 8 Exeler 1962, S. 55–66.
- 9 Lehmann 1982, S. 9.
- 10 Feiter 2010.
- 11 Ebd., S. 19.
- 12 Ebd., S. 19.
- 13 Gabriel 1999.
- 14 Feiter 2010, S. 21.
- 15 Rouet 2009.
- 16 Feiter 2010, S. 21.

LITERATUR

- Blasberg-Kuhnke, M. (1995): Erwachsenenbildung. In: Simon, W.; Ziebertz, H.-G. (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf.
- Bourdieu, P. (2000): Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens. Konstanz.
- Exeler, A. (1962): Religiöse Erwachsenenbildung. In: Katechetische Blätter 87.
- Feiter, R. (2010): Von der Pfarrei zur Pfarrgemeinde zum «größeren pastoralen Raum». Pastoraltheologische Überlegungen zur Zukunft der Pfarrei in der Stadt. In: Freitag, W. (Hg.): Die Pfarrei in der Stadt. Von der Vergesellschaftung des Bürgerverbandes zur Mahlgemeinschaft der Wenigen. 38. Kolloquium für vergleichende Städtegeschichte (Städteforschung). Köln, Weimar, Wien (unveröffentlichtes Manuskript).
- Fuchs, G. (1988): Kulturelle Diakonie. In: Concilium 24. S. 324–329.
- Gabriel, K. (1999): Modernisierung als Organisation von Religion. In: Krüggeler, M.; Gabriel, K.; Gebhardt, W. (Hg.): Institution – Organisation – Bewegung. Sozialformen der Religionen im Wandel. Opladen. S. 19–37.
- Höhn, H.-J. (2007): Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel. Paderborn.
- Knoblauch, H. (2009): Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft. Frankfurt.
- Könemann, J.: Erwachsenenbildung – und die Option für die Armen. Plädoyer für eine diakonische Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, Jg. 50, S. 66–71.
- Könemann, J. (2010): Gott im Zeichen der Subjektivität. Herausforderungen für Verkündigung, Bildungsarbeit und Seelsorge. In: Fresacher, B. (Hg.): Neue Sprachen für Gott. Aufbrüche in Medien, Literatur und Wissenschaft. Ostfildern.
- Könemann, J. (2008): Welche Chancen bietet die kirchliche Erwachsenenbildung? Der Beitrag kirchlicher Erwachsenenbildung zur Verortung von Kirche in gesellschaftlicher Öffentlichkeit. In: Freiburger Zeitschrift für Theologie und Philosophie 55. S. 205–218.
- Lehmann, K. (1982): Gemeinde. In: Böckle, F.; Kaufmann, F. X.; Rahner, K.; Welte, B. (Hg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Band 29. Freiburg.
- Deutsche Bischofskonferenz (Hg.) (2007): Mehr als Strukturen ... Entwicklungen und Perspektiven der pastoralen Neuordnung in den Diözesen. Arbeitshilfen 213. Bonn.
- Peukert (1987): Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung. In: Religionspädagogische Beiträge 19. S. 16–34.
- Rouet, A. (2009): Die örtliche Gemeinde als Institution. In: Feiter, R.; Müller, H. (Hg.): Was wird jetzt aus uns, Herr Bischof? Ermutigende Erfahrungen aus der Gemeindebildung in Poitiers. Ostfildern. S. 103–118.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1975): Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Schütz, O.: Die Gründung katholischer Akademien in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1975, <http://akademien.kath.de/cms/333.html> (26.05.2010).

Hermann Sollfrank

Spielend konzentrieren!

Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis

Eine Voraussetzung für gelingende Lernprozesse ist häufig eine entsprechende Aufmerksamkeit und Konzentriertheit von TeilnehmerInnen und Teilnehmern (TN). Die hier vorgestellten, in der Organisation sehr einfachen und für die Beteiligten in der Regel eingängigen Kurzspiele sollen die Konzentration aller TN fördern helfen.¹ Ihnen liegen aus spieltheoretischer Sicht unterschiedliche Reizkonfigurationen von Spielkonstrukten zugrunde.² Bei der ersten Übung liegt der Fokus auf das Sammeln. Es geht um die Aneignung verschiedener Objekte, indem diese komplettiert beziehungsweise systematisiert werden. Die zweite Übung hat problemlösenden Charakter und setzt logische Denkstrategien voraus. Der Einsatzbereich der Spiele ist nicht begrenzt. Besonders zweckdienlich können diese Konzentrationsspiele am Beginn von Seminareinheiten und nach längeren Pausen sein.

Spiel 1: Höre gut zu!

Auch bei diesem ruhigen Konzentrationsspiel können alle TN mitspielen. Ziel ist das Erkennen und Merken von Geräuschen. Die Übung dauert maximal zehn Minuten. Es müssen Materialien oder Geräte bereitgestellt werden, um die Geräusche zu produzieren. Während des Spiels darf nicht gesprochen werden.

Beispiele für Geräusche: Streichholz anzünden, Zeitung zerknüllen, Nuss knacken, Korken ziehen, Wasser umgießen, Stoff zerreißen usw.

Version 1: Die Spielleitung erzeugt die Geräusche hinter einer Pinnwand, und die TN schreiben auf, was sie erkennen.

Version 2 (erheblich anspruchsvoller): Die TN schließen die Augen, die Spielleitung erzeugt die Geräusche, und die TN merken sich die Geräusche und die Reihenfolge, in der sie auftraten.

Abschließend notieren sich die TN die Geräusche in der entsprechenden Reihenfolge. Die Ergebnisse werden dann abgeglichen.

Spiel 2: Magisches Quadrat

Dieses klassische Denkspiel kann jeder allein oder zu zweit spielen und dient als Konzentrationsübung. Es dauert 20 Minuten. Je TN oder Zweiergruppe wird eine Spielkopie benötigt.

Die Aufgabe lautet: Verteilen Sie die Zahlen von 1 bis 16 so in die Felder des magischen Quadrates, dass die Summe jeder Reihe (waagrecht, senkrecht und diagonal) die Zahl 34 ergibt. Jede Zahl von 1 bis 16 kommt nur einmal vor.

Lösung:

				34
				34
				34
				34
34	34	34	34	34

				34
16	7	10	1	34
5	2	15	12	34
9	14	3	8	34
4	11	6	13	34
34	34	34	34	34

Eine wichtige Voraussetzung für jede Seminarleitung, die Spiele in das Seminar einbinden will, ist, dass sie selbst gerne spielt und über eine entsprechende Spielpraxis verfügt. Es fällt dann leichter, die Seminargruppe zu motivieren, ein Spiel zu spielen. In der Regel steigt die Akzeptanz eines Spieles bei den TN, wenn die Spielleitung entsprechend gute Rahmenbedingungen und damit die nötige Spielatmosphäre für Entspannung, Konzentration oder logisches Denken schafft. Die Vorlagen müssen erarbeitet sein, Spielregeln müssen klar und verständlich vermittelt werden. Es erhöht die Akzeptanz zu spielen, wenn deutlich gemacht werden kann, welchem Zweck das Spiel im Seminarprozess gerade dienen soll. Da Spielhemmungen und Spielängste

prinzipiell auftreten und den Seminarverlauf beeinträchtigen können, hier noch eine Reihe von spielförderlichen Faktoren³:

- Keine fremden Zuschauer/-innen zulassen.
- Die Gruppe ist ungestört.
- Die Leitung spielt, soweit es möglich ist, selbst mit.
- Die richtige Reihenfolge hilft: vom einfachen und vertrauten Spiel hin zu ungewohnten Spielen.
- Klare und einfache Spielregeln.
- Der Raum lässt das Spielen zu (ggf. Spielatmosphäre schaffen durch entsprechende Symbole und Zeichen, aber auch durch unterstützende Musik).
- Gegebenenfalls Zeit und Raum geben, sich kurz über die Spielerfahrungen auszutauschen.
- Die Spielleitung hat für eine gute Vorplanung und Vorbereitung gesorgt, sie ist sich auch bewusst, dass auch sie als Person ins Spiel kommt.

Der Lohn für die Vorarbeit der Spielleitung, für die aufmerksame Spielmoderation und das gemeinsame Spielen ist üblicherweise ein erhöhter Konzentrationspegel aller Beteiligten.

ANMERKUNGEN

- 1 Vertiefend hierzu Wallenwein 2003.
- 2 Vgl. Fritz 2004, S. 47 ff.
- 3 Vgl. Wallenwein 2003, S. 14.

LITERATUR

- Fritz, J. (Hg.) (2004): Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim, München.
- Wallenstein, G. F. (2003): Spiele: Der Punkt auf dem i. Kreative Übungen zum Lernen mit Spaß (5. Aufl.). Weinheim.

Dr. Hermann Sollfrank ist Professor für Sozialpädagogik in der Sozialen Arbeit an der Katholischen Stiftungshochschule München.

Felicitas Janson

Kirchen als Markenzeichen

Lernort Mainzer Dom

Im Bereich der Touristikbranche zählen vor allem Domkirchen als Alleinstellungsmerkmale für die Bewerbung und Vermarktung der jeweiligen Stadt.

Kirchen dienen im wahren Wortsinn als »Aushängeschild«, und sei es nur auf der Autobahn! Sie werden als werbewirksames Motiv eingesetzt trotz der unterschiedlichen Betrachtungsweisen zu einer Vermarktung, seien es Touristikfachleute oder Gemeindemitglieder. In diesem Zuge werden Domkirchen begehrte Veranstaltungsorte für Events. Immer wieder weckt dies Diskussionen um die Zugänglichkeit, die Deutetheit oder eine Instrumentalisierung bzw. »Nutzbarmachung« eines Hauses, das »Haus Gottes und der Menschen« sein will.¹

Dome und andere touristisch bedeutende Kirchen bezeugen als Kulturdenkmale die Geschichte und Kunstfertigkeit vergangener Epochen; sie sind aber gleichzeitig Träger der Spuren der Frömmigkeit vergangener Epochen und des lebendigen Glaubens bis heute.

Auch der Mainzer Dom steht in der Regel auf dem Besichtigungsprogramm, sei es bei Touristen oder auswärtigen Gottesdienstbesuchern, ob es sich um den Ausflug eines Kirchenchors, einen Betriebsausflug oder das Rahmenprogramm einer Tagung handelt. Vor allem das Jubiläumsjahr 2009, das anlässlich des 1000-jährigen Weihetags des Mainzer Doms unter Erzbischof Willigis (975–1011) begangen wurde², brachte eine hohe Öffentlichkeitswirksamkeit mit sich. Es ist noch offen, welche Nachhaltigkeit bleiben wird und wie mit der steigenden Nachfrage an Führungsangeboten umgegangen wird. Nie wurde so viel Engagement und Sachverstand in »Kirchenführungen« mit einer klaren Orientierung auf die Adressatengruppen und Teilnehmenden eingebracht.

Vielfalt von Kirchenführungen?

Kirchenräume dienen für viele Besucher/innen als Lernorte für den Erwerb einer kulturellen, auch einer religiösen Allgemeinbildung. Dabei soll eine Kirchenführung umfassend, aber kompakt sein, wissenschaftlich fundiert, aber verständlich, kurzweilig vorgetragen, aber in höchsten 45 min – und bitte ganz exklusiv auch zu den verborgenen Orten führen!

Mit dieser – zugegeben überzeichneten – Erwartungshaltung entsteht das Dilemma für den/die Kirchenführer/in, die/der einer unbekanntenen, heterogenen Gruppe eine große Stofffülle in einem historischen Raum unter Zeitdruck vermitteln soll. So bleibt die gängigste Form der Kirchenführung die historisch-genetische Führung, die in anschaulicher Vortragsform die historische und bauliche Entwicklung des Kirchenbaus darstellt.³

Die kunsthistorische Kirchenführung – als Kunsthistorikerin sei mir diese Stellungnahme gestattet – wird häufig auf die stilkundliche Charakterisierung eines Kirchenraumes oder Ausstattungstück reduziert. Aber die kunsthistorische-deutende Methodik bietet mehr als stilkundliche Allgemeinplätze oder Spezialwissen zu Künstlern. Unser Ziel ist es, Bildinhalte verständlich zu erklären und Deutungen für unsere Denkweise anzubieten. In Verbindung mit der liturgischen Nutzung eines Raumes gilt es, tiefere Bedeutungsebenen christlicher Kunstwerke oder Räume zu erschließen. Dabei kann der/die Referent/in, die Beweisführung am Bild bzw. im Raum vor den Augen der Teilnehmenden vorführen.

Weitere Formen wie die liturgiekatechetische oder spirituelle Führung werden vielfach im innerkirchlichen Rahmen oder beispielsweise bei einer

»Nacht der offenen Kirchen« eindrucksvoll eingesetzt. Die Elemente der symboldidaktischen Führung bieten die Möglichkeit, über die kognitive Wahrnehmung hinaus zu einer spirituellen und persönlichen Auseinandersetzung mit Aspekten des Kirchenraums zu gelangen.

Die kreativ-gestaltende Kirchenraumerschließung, die aufgrund der Reglementierungen wohl kaum in touristisch bedeutsamen Kirchenbauten durchführbar ist, setzt zahlreiche aus der Kirchenpädagogik bekannte Methoden ein. Der Übergang zur handlungsorientierten Kirchenraumbegehung ist fließend, deren Akzeptanz bei Erwachsenengruppen aber schwer einzuschätzen.

Der von Scheidler⁴ 2007 vorgestellte religionspädagogische Ansatz der mystagogischen Elemente in Kirchenerkundungen bildet meines Erachtens einen hervorragenden Weg, um von der reinen Wissensvermittlung zum »Sehen mit der eigenen Seele« zu kommen. Diese sehr persönliche Formulierung beschreibt eine der Zielvorstellungen, die in meine Konzeptionsarbeit hineinwirkt. Denn es gilt m.E. das zum Verständnis der Kunstwerke notwendige Grundwissen in Kontakt zu bringen mit den individuellen Wahrnehmungen im Raum oder vor einem Kunstwerk.

Aber wie sind diese »andersartigen«, in manchen Übersichtsheften als »spezielle« Kirchenführungen in der üblichen Praxis der Führungsvermittlung zwischen Anfragen und schwierigen Bedingungen durchzuführen? Wie können solche Zielvorstellungen vernetzten Lernens (zu Kunst und Theologie) oder Vielfalt in der Führungsdidaktik Eingang finden in Weiterbildungsprogramme?

Kirchenraum als Impulsgeber

Die Lösungsmöglichkeiten für das eingangs beschriebene Dilemma zwischen Erwartungshaltung und Realität im Kirchenraum liegen meiner Erfahrung selten in Recherche, noch mehr Informationen oder der Nachahmung von Praxisberichten. Der Kirchenraum selbst hält für den schauenden und im Innern offenen Betrachter Lösungen und Impulse bereit: Sie finden sich in der Meditation des gespeicherten Wissens im Raum und im kreativen Umgang damit.

So entstand im Mainzer Dom in Zusammenarbeit von Theologe und Kunsthistorikerin die hier – in Kürze – vorgestellte Konzeption für den Tag der Bildungsbeauftragten der katholischen Erwachsenenbildung aus den Pfarreien, der von den 120 Teilnehmenden im Jubiläumsjahr 2009 sehr gut angenommen wurde.

Die Kathedrale als Ort von Wissenschaft und Bildung begann in der Memorie, einem Nebenraum des Mainzer Doms, dem als romanischer Kapitelsaal aus dem frühen 13. Jahrhundert besondere Bedeutung zukommt und der Konzeption seine inhaltlichen Schwerpunkte verlieh, die wie folgt charakterisiert werden können:

Der Kapitelsaal im Fadenkreuz:

- zwischen Kreuzgang und Dom gelegen, also zwischen dem Friedhof als Begräbnisstätte und dem Kirchenraum als Ort der Liturgie und des Gebets, das in der Verantwortung der Stiftsherren lag,
- unterhalb der Skriptorien und Bibliothek als Schatzkammer für die kostbaren Werke der Wissenschaft, heute Teil des Doms und Diözesanmuseums,
- gegenüber der Funktionsgebäude gelegen, die zur Versorgung des Stifts dienten; oder den Arbeitsstätten wie Kanzlei, Singschule und Domschule, Dombauhütte oder Sakristei ...

Ein Ort von Vergangenheit und Gegenwart:

- Begräbnisstätte für Domherren, da-



Der Dom zu Mainz

her der Name »Memorie« (mit Gräbern im Fußboden und Grabdenkmälern an den Wänden)

- Konferenzraum für das Domkapitel zum Stiftsleben, wie z.B. Berufungen oder Beauftragungen unter dem Vorsitz des Dompropstes bzw. Domdekans, dessen Thron erhalten ist
- Denkbare Verhandlungsort für politische Auseinandersetzungen auch mit dem Erzbischof, Ort für politische Entscheidungen.

Ein Ort am Schnittpunkt von Geschäft und Gebet:

- Konferenzraum für geschäftliche, Verwaltungs- oder politische Fragen der Institution Domstift
- Gottesdienstraum durch Altarapsis
- Durchgangsort für Prozessionen bis heute z.B. am Allerseelentag.

So spiegelt sich sowohl das geistliche Leben als auch das profane Geschäftsleben in diesem Raum. Religiöse wie auch kulturelle und allgemeine Bildung nicht nur einer historischen Epo-

che liegen hier im Fadenkreuz. An den großen Domkirchen gab es als eine Art »betriebsinterne Ausbildung« die Domschulen. Zu Willigis Zeiten waren sie die Eliteschulen für die sieben- bis vierzehnjährigen Hoffnungsträger adliger und bedeutender Familien, die durchaus auch Freiplätze für externe Schüler anboten. Hier wuchs der Nachwuchs für die Erzbischöfe und politischen Berater heran, dessen Ausbildungspläne nicht nur Lesen, Schreiben in Latein, Rechnen und Singen, sondern in der Elementarstufe auch Benimmregeln beinhalteten. Willigis selbst erfuhr seine Ausbildung in der Hildesheimer Domschule, bevor er in der königlichen Kanzlei Karriere machte und den Mainzer Erzbischofsstuhl besetzte.

Hier wurde Wissen weitergegeben – so ist dieser authentische Lernort zu deuten.

Der folgende Dialog aus der Literatur⁵ zu mittelalterlichen Domschulen (Druck von 1496), ein sog. »Schülergesprächlein« gab einen weiteren Impuls:

»Es tu scholaris?« Bist du ein Schüler?
 »Sum.« Ja.
 »Quid legis?« Was liest du?
 »Non lego sed audio.« Ich lese nicht, aber ich höre zu.
 »Quid audis?« Was hörst du?
 Nun folgt eine – gelangweilte – Antwort des Domschülers, in der er sich mühsam an die Autoren zu erinnern versucht und dann – was wohl leichter fällt – die Fachgebiete wie Logik oder Musik nennt.
 Das kleine Zwiegespräch nennt die mittelalterlichen Lehr- und Lernmethoden; dazu trat das Auswendiglernen lateinischer Texte wie der Psalmen oder liturgischer Gesänge.

Sehen – Hören – Lesen

Die entscheidenden Anregungen vermittelte der authentische Ort »Kapitelsaal«, an dem die Durchdringung geistlicher und profaner Aufgaben eindringlich deutlich wird und – wie oben dargestellt – im Raum ablesbar ist. Zusammen mit dem Hinweis auf das mittelalterliche Lernen und unseren heutigen Anspruch, das Wissen über das Hören hinaus dauerhaft zu speichern, entwickelte sich der didaktische Dreischritt von Sehen – Hören – Lesen.

Übersicht zum Programm:

- Einführender Vortrag (Verf.) zur Bedeutung des Ortes
- Begehung des Doms in kleinen Gruppen zu ausgewählten Stationen in Begleitung eines Moderators/einer Moderatorin
- An der Station: »Sehen und Hören«
- Gemeinsame Betrachtung des Raumes/Objekts
- Nach einer Stille: Vorlesen des ausgewählten Textes (ein zeitgenössisches Gedicht, ein Predigttext, ein Gebet, eine Künstlernaussage ...)
- Gruppengespräch zur Verknüpfung von Beobachtungen und Text
- Zusammenführung der Ergebnisse durch die Moderatoren im Plenum
- Übergabe des »Leseheftes« mit Abbildung und Texten zu allen Stationen.

Nach unserer Beobachtung wurde durch die Fokussierung zunächst auf das Sehen, im nächsten Schritt auf das Hören der Texte eine Konzentration auf die jeweilige Sinneswahrnehmung erreicht. Die vom Moderator oder der Moderatorin angebotene Form des angeleiteten Sehens brachtet eine Entschleunigung mit sich und führte zu einer erstaunlichen akustischen Beruhigung, was bei parallelen Führungsangeboten in Kirchenräumen sonst eher zum Problem wird. Der zeitgenössische Text bot keine Deutung oder Erklärung, sondern einen weiteren sinnlichen Anreiz zum Nachfragen und Nachschauen. Das abschließend verteilte Textheft als Geschenk an die Teilnehmenden stillte die Neugier auf die anderen Stationen und war als Einladung für eine vertiefende Beschäftigung oder einen weiteren Besuch gedacht.

Zur weiteren Beschäftigung mit diesem Thema bleiben uns Fragen: Welche Art von Wissen lässt sich in den Kunstwerken vergangener Epochen erahnen und liegt dort verborgen? Auf welche Weise können wir dieses Wissen heben? Erkennen wir darin unser aller Erfahrungen des Lebens, die existenziellen Fragen des Menschseins oder die Suche nach Gott? Diese Fragen haben die Vorbereitung und die Ausarbeitung dieses spannenden Führungskonzeptes bestimmt, das den Teilnehmenden einen neuen Blick auf die Domkirche als Lernort vermittelt hat.

ANMERKUNGEN

- 1 Deutsche Bischofskonferenz 2003. Dieses grundlegende Bischofswort ist bei Weitem noch nicht erschöpfend diskutiert und umgesetzt, sowohl im pastoralen als auch öffentlichen Bereich. Aufgerufen am 20.08.2010 unter: www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche.../DB72.pdf.
- 2 Nichtweiß, Janson 2009. Der Sammelband, der die neuesten Forschungsergebnisse nach einer 2009 abgehaltenen Vortragsreihe in der Kath. Akademie des Bistums darstellt, enthält neben weiterführender Literatur auch eine Dokumentation zu Aktionstagen und Events im Jubiläumsjahr.
- 3 Thomas Morus Akademie Bensberg 2007. Ich

beziehe mich vor allem auf den Beitrag von Monika Scheidler: *Mystagogisches Lernen im Kirchenraum – ein religionspädagogischer Ansatz*, S. 87–91 sowie zur Kirchenpädagogik Harald Schlüter, ebd. S. 103–112. Die verschiedenen Formen von Kirchenführungen sind bei M. Scheidler übersichtlich und beispielhaft beschrieben und mit wenigen begrifflichen Abweichungen in Artikeln zur Kirchenpädagogik zu finden. Allerdings verwendet sie anstelle der Bezeichnung »historisch-genetische Führung den Begriff der »kunsthistorischen Kirchenführung«.

- 4 Monika Scheidler: s. Anm. 3, vor allem ab S. 91 ff. und 95 ff; ebenfalls Beispiele zu geistlichen Führungen gibt Markus Aronica: s. Anm 3, S. 73–83, wichtig auch seine Schulkonzepte, Theologie und Kunstgeschichte betreffend.
- 5 Baldzuhn 2002, S. 161–175, aufgerufen als PDF am 20.08.2010 unter www.baldzuhn.de/publikationen.de, auch zur Erziehung der Domschüler. Grundlegend dazu: Meville, Staub, 2008: Artikel »Bildungseinrichtungen« S. 415 und »Domschulen«, S. 418 f.

LITERATUR

- Baldzuhn, M. (2002): Schulunterricht und Verschriftlichungsprozess, Forschungsansätze und Forschungsergebnisse. In: Meier, C.; Honeemann, V.; Keller, H.; Suntrup, R.: *Pragmatische Dimensionen mittelalterlicher Schriftkultur* (Akten des Internationalen Kolloquiums 26.–29. Mai 1999). München (Münstersche Mittelalterschriften 79), S. 161–175.
- Meville, G.; Staub, M. (Hg.) (2008): *Enzyklopädie des Mittelalters*, Bd. 1. Darmstadt.
- Nichtweiß, B.; Janson F. (Hg.) (2009): *Basilica Nova Moguntina. 1.000 Jahre Willigis-Dom St. Martin in Mainz. Beiträge zum Domjubiläum 2009*. Erschienen in der Reihe: *Neues Jahrbuch für das Bistum Mainz. Beiträge zur Zeit- und Kulturgeschichte der Diözese*. Doppelband 2009/2010 (herausgegeben von Barbara Nichtweiß).
- Deutsche Bischofskonferenz (2003): *Missionarisch Kirche sein. Offene Kirchen – Brennende Kerzen – Deutende Worte vom 28.03.2003* (Reihe: *Die deutschen Bischöfe – Hirtenworte und Erklärungen* Nr. 72). Bonn.
- Thomas Morus Akademie Bensberg (2007): *Kirchenführungen als pastorale Chance. Profile, Didaktik, Voraussetzungen* (Bensberger Protokolle 110).

Dr. Felicitas Janson leitet die Projektarbeit am Dom zu Mainz und ist Studienleiterin für den kulturgeschichtlichen und kunsthistorischen Bereich an der Kath. Akademie des Bistums Mainz, Erbacher Hof.

Sebastian Lerch, Harald Scherer

Bildung herausschälen

Aus der Werkstatt eines Bildhauers

Als ich zu Kursbeginn in einem Stuhlkreis sitze, weiß ich noch nicht genau, was auf mich zukommen wird. Das heißt, ich bin noch nicht einmal in dem Raum angekommen. Für mich ist der Ort Werkstatt fremd, und nun gleich wird es losgehen. In der Mitte des Stuhlkreises liegen verschiedene Hölzer. Im Ausschreibungstext heißt es: »Eiche, Esche, Erle, Eibe, Elsbeere, Linde, diese Hölzer und noch weitere liegen zum Schnitzen bereit. Und genau an dieser Stelle beginnt der Kurs, beim Finden des eigenen Holzes.«

Die Anfangssituation ist dem professionellen Holz- und Steinbildhauer Harald Scherer besonders wichtig. In dieser erwachsenenpädagogisch bedeutsamen Kurssituation zeigt sich sogleich seine Methode – ihm geht es um das Miteinander von Mensch und Material, um das Schaffen einer offenen Lernatmosphäre, um die Begleitung der je eigenen biografischen Wege der Teilnehmenden z.B. über den Lernstoff Holz, Sandstein oder Speckstein. Aufgrund seiner günstigen Materialeigenschaften lässt sich der Speckstein, der seit Jahrtausenden etwa in der chinesischen, minoischen oder afrikanischen Kultur als Material für Kunstobjekte verwendet wird, leicht in originelle Skulpturen verwandeln.

Raum lassen

Sowohl bei seinen Kursen für Kinder und Jugendliche als auch bei denen für Erwachsene ist es für Scherer von besonderer Bedeutung, den Teilnehmenden Raum zu lassen, anzukommen, sich in der neuen (Lern-)Umgebung zu orientieren. In dieser Anfangsphase, aber auch im weiteren Kursgeschehen dient das Material wie Holz oder Stein letztlich als *Tertium Comparationis*, als Vehikel, mit dem es gelingen kann, sein Thema zu suchen und (vielleicht)

auch zu finden. Bereits hier wird die Verflechtung von Subjekt und Objekt, Mensch und Material deutlich: Das Material dieser Gestaltung ist zwar ein fremdes, außer dem Selbst liegendes, aber zugleich hat dieses Tätigsein, die Findung wie auch die Formung des Materials, aber auch der Rückweg der Formung des Selbst durch das Material Auswirkungen auf die eigene Person: Die Objektkunst ist stets verflochten mit der Subjektkunst, weil jede Arbeit eines Individuums an einem Objekt bereits Rückwirkungen auf das Selbst hat.¹ Damit wird offenbar, dass es einem Kurs der allgemeinen und kulturellen Erwachsenenbildung freilich nicht primär um diese Gestaltung des Selbst geht, diese aber stets unmittelbar mit dieser in eins geht. Damit wird das Werk nicht mehr nur als das fertige, gestaltete Ding betrachtet, sondern bereits der Akt des Kunstschaffens tritt als Werk in Erscheinung.² Diese Arbeit

als Werk meint sowohl den Bezug auf das Selbst, welches das ist, was es zufälligerweise als Stoff des Lebens auf sich selbst vereint und nun eine Form erhalten soll (Selbstgestaltung), als auch den Bezug auf das Leben des Selbst mit sich, mit anderen in Gemeinschaft und Gesellschaft, also in sozialen Zusammenhängen, in denen es sein Leben in reflektierter Weise führt (Lebensgestaltung).³ Das gilt in gleicher Weise auch für die Kurssituation, in der sich die Teilnehmenden für ca. drei Tage befinden: Sie arbeiten gemeinsam an einem ungewohnten Ort, einem Atelier, und sind in ihrem Tätigsein doch mit dem Werk allein, das sie formen (wollen) und von dem sie geformt werden.⁴

Die Subjektconstitution ist seit seiner Ausbildung auch Thema für den Bildhauer Harald Scherer selbst. Seine ihn umtreibende Frage lautet: »Wie kann man eine Sache beschreiben, die



Die Entdeckung eines Kunstwerks

immer wieder neu entsteht?« Diese ist grundlegend für die Arbeit am Objekt wie am Subjekt, das sich dem Material nähert. Aus den eigenen biografischen Wegen, Umwegen und Sackgassen hat der Bildhauer auch seinen eigenen künstlerischen Umgang mit den Materialien Holz und Stein gewonnen und zugleich auch seine methodische Gestaltung der Wochenendkurse⁵ festgelegt. Denn stets geht es ihm in seinem Wirken und Schaffen als Künstler auch um das gemeinsame Tun, um die Arbeit mit Menschen. Methodisch wird ein offener Rahmen bewusst bereitgehalten. Das heißt, es wird nicht vorgeschrieben, wie gearbeitet oder was bearbeitet wird, sondern das bewusste Zulassen des Findens, des Suchens, des Gelingens oder der Umgang mit Brüchen ist Teil seines pädagogischen Konzepts. Stets sind dabei zwei Momente mitgängig:

1. Ein großes, hartes Stück Holz oder ein glitschiges Stück Speckstein soll vom Teilnehmenden selbst entdeckt werden. Damit wird dem Teilnehmenden kein Rahmenthema vorgegeben mit Ausnahme der Kinderkurse; hier bietet der Bildhauer durchaus Themen wie »Weltwunder« oder »Wassertiere« an; sondern er selbst ist es, der den Raum hat zu entdecken, welches Stück Material gegenwärtig zu ihm oder seiner aktuellen Lebenssituation passt.
2. Nach dieser bewussten Wahl, die eine erste Entscheidung darstellt, erfolgt eine zweite, nämlich das Annehmen oder Ablehnen des unbehauenen Dings, mit dem die nächsten Tage gearbeitet wird. Diese Einheit legt der Bildhauer zumeist gewollt an einen Abendtermin, sodass die Teilnehmenden sich noch am Abend oder sogar beim Träumen mit ihrem ausgewählten Stück beschäftigen können.

Kleine Pause

Auf dieser Basis erfolgt dann die eigentliche Bearbeitung, die insbesondere an den beiden darauffolgenden Tagen geschieht. Dieser Prozess beinhaltet freilich permanente Entscheidungsprozesse, die jedoch jetzt nicht mehr völlig bewusst ablaufen, sondern

die teilweise intuitiv im Tätigsein selbst geschehen. Der Kursleiter hält sich in diesem Prozess zurück, ist zugleich jedoch stets präsent, sodass er zu handwerklichen oder künstlerischen Fragen stets ansprechbar ist; freilich greift er auch dann aktiv ein, wenn er bei jemandem gerade eine handwerkliche oder künstlerische Schwierigkeit beobachtet (u.a. durch Körpersprache). Zwischen den Arbeitsphasen baut er geschickt immer einmal wieder eine kleine Pause ein, die zum Nachdenken und Austauschen der Eindrücke der Teilnehmenden dient. Der Rundgang durch die jeweiligen Objekte wird dabei derart gestaltet, dass die anderen Teilnehmenden zu jedem Objekt etwas sagen können, ihre Sichtweisen und Perspektiven schildern können und so die jeweils Schaffenden wiederum Anregungen für die Weiterarbeit bekommen. Die Atmosphäre ist dabei von einer offenen, kollegialen Art zwischen den zumeist Laienkünstlern bestimmt. Hierdurch wird künstlerisches und handwerkliches Sehen und Lernen ermöglicht: Denn um das Eigene zu erkennen, muss das Fremde angeschaut werden. Wahrgenommen werden kann dabei manchmal, so Harald Scherer, dass im Laufe der Tage ein Thema bei einem Kursteilnehmer zum Vorschein kommt, das seinen Alltag beschäftigt und nun plötzlich ins Material kommt oder das Material bereits unbewusst so ausgewählt wird (z.B. Beziehungsthema »Trennung«: Dazwischenstehen bei gespaltenem Holz). Diese Pausen sind auch bei Kinderkursen nicht zu unterschätzen, denn auch hier geht es darum, einen spielerischen Zugang zu einem neuen Stück Welt zu schaffen, und dieser Prozess will kommentiert und begleitet werden. Am Kursende kommen alle Teilnehmenden noch einmal in lockerer Atmosphäre zusammen und sprechen über die gemachten Erfahrungen, ihre Eindrücke und natürlich über die geschaffenen Kunstwerke. Dem Bildhauer selbst geht es neben der Kunst als »ein praktisches, auf Herstellen zielendes Wissen, ein regelorientiertes Handwerk«⁶ auch um die Realisierung der gewonnenen künstle-

rischen sowie persönlichen Möglichkeiten. Letzterem Moment dient das zu bearbeitende Material als Mittel. Durch diese Begegnung mit dem Material wird die Reflexion des eigenen Lebenswegs angeregt. Diese bewusste und pädagogisch begleitete Wahrnehmung ist, so Scherer, ein Merkmal, welches der modernen Lebenswelt mit ihren vorgefertigten, standardisierten Möbeln widerläufig ist. Gegenüber einer Umwelt der glatten Formen wird mittels der Beschäftigung mit einem amorphen Objekt die Auseinandersetzung mit der Natur, der eigenen Umwelt und letztlich mit sich selbst und seinem Eingebundensein ins Dasein initiiert. Durch die Beschäftigung mit dem Material erfolgt das Erkennen der eigenen Ursprünge, seines eigenen Wesens. Dieses bildhauerische Moment, das sich im Subjekt-Objekt-Verhältnis zeigt, beinhaltet zugleich ein (erwachsenen-)pädagogisches: Bildung wird durch Bildung möglich.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Knoll 2007, S. 18.
- 2 Vgl. Zirfas 2007, S. 165.
- 3 Vgl. Schmid 1998, S. 72 f.
- 4 Vgl. Lerch 2010, S. 140 f.
- 5 U. a. VHS Würzburg, Haus Benedikt, Kinder- und Jugend-Kunstwerkstatt JuKu Karawane, Kulturhaus Kairo.
- 6 Vgl. Zirfas 2007, S. 165 f.

LITERATUR

- Knoll, J. (Hg.) (2007): Neues Leben anregen. Kunst als Korrespondenzgeschehen. In: Forum Erwachsenenbildung – Beiträge und Berichte aus der evangelischen Erwachsenenbildung, H. 4, S. 18–19.
- Lerch, S. (2010): Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld.
- Schmid, W. (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt am Main.
- Zirfas, J. (2007): Das Lernen der Lebenskunst. In: Göhlich, M.; Wulf, C.; Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel.

Sebastian Lerch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Andragogik an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg. Harald Scherer arbeitet als Holz- und Steinbildhauer und ist 1. Vorsitzender der JuKu Karawane (Kinder- und Jugendwerkstatt) e.V. Würzburg.

Petra Kabus, Janine Mahler

Eine Lausitzer Erfolgsstory

Die Internationale Bauausstellung (IBA) Fürst-Pückler-Land

Das Problem: Zerstörte Landschaften im Lausitzer Revier

Seit ca. 150 Jahren sind weite Landstriche der Lausitz vom Braunkohleabbau geprägt. Der zunehmend industriell betriebene Bergbau und seine Folgeindustrien boten einerseits Arbeitsplätze in großem Umfang, sodass die Region jahrzehntelang von enormem Zuzug und einem gewissen materiellen Wohlstand geprägt war. Andererseits wurde in riesigen Dimensionen Land in Anspruch genommen. Dutzende Siedlungen verschwanden, ganze Landstriche wurden verwüstet. Nachdem die wirtschaftlichen Entwicklungen im ehemaligen Energiezentrum der DDR mit der politischen Wende plötzlich gestoppt worden und 17 Tagebaue zum Stillstand gekommen waren, stand man nicht nur vor gewaltigen wirtschaftlichen und sozialen Problemen, sondern auch vor einer verwundeten Landschaft mit riesigen Restlöchern und übrig gebliebenen Industriemonumenten vergangener Jahrzehnte. Schnell wurde deutlich, dass die Bewältigung der landschaftsbaulichen Situation einer ausführlichen Planung über die Gemeindegrenzen hinaus bedurfte und die traditionellen Instrumente dabei nicht mehr greifen würden.

Schon Mitte der 1990er-Jahre gab es erste Ideen für eine zukünftige landschaftliche Neugestaltung der Tagebauregion. Dabei griff man zurück auf die landschaftsplanerischen Visionen des damals gerade verstorbenen Otto Rindt, der bereits vor Jahrzehnten die Idee einer Lausitzer Seenkette aus Tagebaurestlöchern entwickelt und als erstes Projekt Anfang der 1970er-Jahre im Zuge einer Rekultivierungsmaßnahme den Senftenberger See als Naherholungsgebiet geschaffen hatte. Davon inspiriert, entwickelte der Architekt und Stadtplaner Wolfgang Joswig ein

Konzept für einen Landschaftspark in und um Großräschen. Schließlich ging man noch einen Schritt weiter: Die Idee einer Internationalen Bauausstellung in der Niederlausitz wurde geboren.

Die Lösung: Eine Internationale Bauausstellung

Internationale Bauausstellungen gibt es in Deutschland seit ca. 100 Jahren. Es handelt sich dabei nicht um Ausstellungen im herkömmlichen Sinn, sondern vielmehr um ein Planungsinstrument der Stadt- und Regionalplanung, bei dem über einen längeren Zeitpunkt bestimmte bauliche Problemfelder begleitet und mit neuen Ideen und Projekten Impulse für zukünftige Entwicklungen gesetzt werden. Nachdem zunächst das Thema Wohnen und der Wohnungsbau im Mittelpunkt gestanden hatten, widmete sich die IBA Emscher Park von 1989 bis 1999 im Ruhrgebiet der Erneuerung eines ganzen Industriegebietes. Nach diesem Vorbild sollte nun auch das Lausitzer Revier umgestaltet werden. Erstmals stand damit das Thema Landschaft im Vordergrund.

Da die Gestaltung neuer Landschaften nach dem Tagebau nicht an den Kreisgrenzen haltmacht, sondern ein Anliegen der ganzen Region Lausitz-Spreewald ist, schlossen sich die vier Landkreise Oberspreewald-Lausitz, Spree-Neiße, Elbe-Elster und Dahme-Spreewald sowie die Stadt Cottbus der Interessengemeinschaft für eine IBA an. Im Februar 1997 nahm das Gründungskuratorium unter dem Vorsitz von Walter Momper seine Arbeit auf und erarbeitete ein Empfehlungspapier zur Durchführung der IBA Fürst-Pückler-Land. Eine Vorbereitungsgesellschaft schuf die administrativen Voraussetzungen, die Landesregierung Brandenburg fasste den Beschluss zur finanziellen Unterstützung der IBA, und im

Jahr 2000 wurde die Internationale Bauausstellung Fürst-Pückler-Land GmbH gegründet. Sie ist auf zehn Jahre zeitlich befristet, ihre Gesellschafter sind die vier genannten Landkreise und die Stadt Cottbus. Während Gesellschafterversammlung und Projektbeirat über organisatorische Fragen und Budget entscheiden, stellt der Fachbeirat, besetzt mit international renommierten Fachleuten und Wissenschaftlern sowie Vertretern aus der lokalen und regionalen Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur, das höchste fachlich beratende Gremium der IBA dar. Das IBA-Forum wiederum ist ein Angebot, das die IBA selbst macht: Hier trifft sich jährlich die regionale Fachöffentlichkeit.

Namensgeber der Lausitzer IBA ist Hermann Fürst von Pückler-Muskau. Mit seinen Landschaftsgärten in Bad Muskau und Branitz hat er viel beachtete Meisterwerke der Gartenkunst geschaffen, die bis heute in aller Welt bekannt sind. Der umtriebige Reisende Pückler, der aus aller Herren Länder Inspirationen für seine Parkwerke mitbrachte, verkörpert Weltoffenheit und steht für ungewöhnliche Ideen bei der Gestaltung besonderer Landschaften. Wie Pückler knüpft auch die Lausitzer IBA im Denken einer neuen Landschaft an gestalterische Innovationen an. Mit ihrem Logo »see« lädt sie ein, die Landschaft mit neuen Augen zu sehen (engl. to see = sehen) und den Prozess hin zu einer Seenlandschaft zu begleiten und mitzugestalten.

Als Geschäftsführer konnte Prof. Dr. Rolf Kuhn gewonnen werden. In seiner Funktion als Direktor bzw. Stiftungsvorstand des Dessauer Bauhauses hatte er mit dem Projekt »Ferropolis« bereits Erfahrungen im Umgang mit bergbaulichem und industriekulturellem Erbe gesammelt, die er nun in der Lausitz einbringen konnte.

In der »Werkstatt für neue Landschaften«

Ein in Deutschland einzigartiger Landschaftswandel wurde in Angriff genommen. Gleich zu Beginn präsentierte sich die IBA auf zahlreichen internationalen Messen und veranstaltete erste Workshops und Konferenzen. Damit ist eines der Grundprinzipien ihrer Arbeitsweise benannt: internationale Vernetzung, die Wissensnutzung auf höchstem internationalem Niveau gewährleistet. Seither hat die IBA immer wieder als sogenannter Lead Partner länderübergreifende Projekte der EU koordiniert oder als einer von mehreren Partnern an EU-Projekten mitgewirkt.

Schon 2002 waren die ersten Projekte öffentlich nutzbar und konnten der Öffentlichkeit präsentiert werden. Das Besucherbergwerk F60, die IBA-Terrassen, die Slawenburg Raddusch, die Biotürme Lauchhammer, die Landmarke Lausitzer Seenland und weitere Projekte wie die Gartenstadt Marga oder das Erlebnis-Kraftwerk Plessa gelten seither als touristische Attraktionen und erfreuen sich einer wachsenden Besucherzahl, allen voran das Besucherbergwerk F60 mit 82.000, das Erlebnis-Kraftwerk Plessa mit knapp 32.000, die Slawenburg Raddusch mit knapp 52.000 Besuchern (2009).

Insgesamt sind 30 zum Teil grenzüberschreitende Einzelprojekte entwickelt worden. Sie wurden in neun Landschaftsinseln zusammengefasst. Dieses Konzept war einerseits den riesigen und zum Teil nicht verbundenen Flächen, auf denen die IBA tätig ist, geschuldet, andererseits wurden in diesen imaginären Teilräumen jeweils spezifische

inhaltliche Schwerpunkte wie Industriekultur, Wasserlandschaften, Landschaftskunst, Zwischenlandschaften und Kulturlandschaften gesetzt. Diese wurden in einzelnen Themenjahren vertieft, die speziell europäische Projekte, das Thema Energie, die neu entstehenden Landschaften und das neue Seenland in den Blick nahmen.

Auf der »größten Landschaftsbaustelle Europas« ging es nicht in erster Linie darum, Bergbauflächen »schön zu sanieren«. Entstehen sollte eine einzigartige Landschaft, die ihre industriekulturelle Herkunft nicht verleugnet und gerade durch die Einbeziehung von Bergbaugeräten, Werksiedlungen und großflächigen Industriearealen für die hier lebenden Menschen und für Touristen interessante Akzente setzt. Für das entstehende Seenland, zukünftig das größte künstlich geschaffene zusammenhängende Seengebiet Europas, wurden schiffbare Verbindungen konzipiert, jeweils spezifische Nutzungskonzepte entwickelt und eine besondere schwimmende Architektur, die Wohnen und Freizeit auf dem Wasser ermöglicht, geplant.

In den vergangenen zehn Jahren sind ca. 46 Mio. Euro in die Projekte und die Struktur der IBA geflossen. Circa 2 Mio. Euro haben die Gesellschafter eingebracht, ca. 14 Mio. Euro flossen über das Verwaltungsabkommen zur Braunkohlesanierung des Landes Brandenburg, ca. 30 Mio. Euro kamen direkt aus Braunkohlesanierungssowie aus EU-Mitteln und weiteren Quellen.

Wenn die IBA 2010 nach insgesamt eineinhalb Jahrzehnten Arbeit zu Ende geht, werden 20 der 30 Projekte

umgesetzt sein. Zwei weitere sind in Realisierung, acht in Planung. Für alle sind die Weichen für eine erfolgreiche Entwicklung in den nächsten Jahren gestellt.

So wie die Gründung dieser IBA ein Prozess »von unten«, aus der Region heraus, war, müssen alle Projekte eigenständig funktionieren. Fördervereine, Stiftungen und Zweckverbände bieten tragfähige Strukturen. Die IBA liefert fachliches Know-how, Netzwerke, Hilfe bei der Beantragung von Fördermitteln etc., hat aber von Anfang an Wert darauf gelegt, dass die Projekte in eigener Trägerschaft arbeiten. Dies setzte zuweilen intensive Überzeugungsarbeit voraus, gewährleistet aber, dass die Projekte auch nach der IBA weiter funktionieren, und ist ein Beitrag zum wirtschaftlichen Wiedererstarken der Region.

Die Facharbeit wurde flankiert durch verschiedenste Angebote für die Bewohner der Lausitz und ihre Gäste. Regelmäßig finden auf den IBA-Terrassen, dem von einer außergewöhnlichen Architektur geprägten Besucherzentrum direkt am entstehenden Ilse-See, Ausstellungen statt, die über die Arbeit der IBA, aber auch die Geschichte der Lausitz Auskunft geben. Eine Reihe von Publikationen begleitet den Prozess. Workshop- und Tagungsdokumentationen sowie Kataloge widmen sich wiederum der eigentlichen Facharbeit. Regelmäßig erschienen aktualisierte Projektflyer und Programmkalender. Sogar einen Radführer zum Fürst-Pückler-Weg gab die IBA heraus. Daneben war es vor allem das halbjährliche IBA-Magazin, das die Fachöffentlichkeit und andere



Besucherbergwerk in Lichterfeld

Foto: IBA / Kassner

Interessierte über Projektentwicklungen, Personalien und Termine informierte. Zu den besonderen Leistungen der IBA gehört es, dass ein breites Angebot an Touren entwickelt und vermarktet wurde, das Besuchern die Möglichkeit gibt, den Landschaftswandel in seinen verschiedensten Facetten hautnah zu erleben. Mit der IBA und ihren qualifizierten Gästeführern wurde es sogar möglich, zu Fuß oder per Jeep in den noch aktiven Tagebau zu gelangen, in den Zwischenlandschaften der aufgelassenen Tagebaue mit eigenen Augen zu sehen, wie sich neues Leben entwickelt, und per Floß als erste Besucher auf die neuen Seen hinauszufahren. Nach den Erfahrungen aus den vergangenen Jahren wird in diesem Jahr mit knapp 10.000 Tourenteilnehmern gerechnet.

Aber auch »ganz normale« Kulturveranstaltungen werden geboten. Der ehemalige Tagebau zu Füßen der IBA-Terrassen bietet für Kinoaufführungen wie Musikveranstaltungen eine wunderbare Kulisse.

Paradies 2: Ein Kunstprojekt zum Mitmachen

Zum Abschlussjahr 2010 wurden alle Kräfte noch einmal gebündelt. Das Grundprinzip der Eigenverantwortung der Lausitzer selbst wurde auch bei der Ausrichtung dieses Jahres, in dem die Erfolge gefeiert werden, berücksichtigt. Der Auftrag an den Schweizer Künstler Jürg Montalta lautete, die Menschen ins Licht zu rücken und mit ihnen außergewöhnliche Projekte auf den Weg zu bringen, in denen der Wandel, der sich in der Region und in den Köpfen und Herzen der Menschen vollzieht, künstlerisch inszeniert werden sollte. Im Herbst 2007 begann er seine Reise zu den Lausitzern und sammelte in rund 300 Interviews Anregungen für sein Kunstprojekt »Paradies 2«. Der Titel spielt sowohl auf die Zeit vor der politischen Wende an, in der die Kohle Arbeit und Wohlstand sicherte, als auch auf die Chancen, die sich mit dem neuen Lausitzer Seenland ergeben. Sieben Handlungsorte wurden ausgewählt: der Ilse-See in Großräschen, Welzow – die Stadt am Tagebau, die

Kriegsruine der Gubiner Hauptkirche, das einst vom Bergbau bedrohte und heute 800 Jahre alte Schlabendorf, der Cottbuser Stadtteil Sachsendorf-Madlow, das Erlebnis-Kraftwerk Plessa und der Sedlitzer See im Kerngebiet des Lausitzer Seenlandes. Die Geschichten der Menschen, die Montalta hier traf, lieferten genügend Stoff für sein Projekt – angesiedelt zwischen den großen IBA-Themen wie Stadtumbau, Industriekultur, Standortentwicklung, Landschaftsplanung und Tourismus. In den regelmäßigen Paradieskreisen mit den Menschen vor Ort reiften die Ideen zu Inszenierungen heran, die anschließend von Montalta und seinen Co-Regisseuren umgesetzt wurden.

Unter dem Titel »Eine See-Symphonie« startete am 24. April das Finaljahr. Zu Füßen des Besucherzentrums IBA-Terrassen, in der Grube des zukünftigen Ilse-Sees, wurde eine riesige Arena aufgebaut, in der über 300 Sänger, eine Kapelle, Fanfaren und Tänzer auf ein Jahr voller Entdeckungen und Überraschungen einstimmten.

In Welzow, wo die Bagger vor den Toren der Stadt arbeiten, wurde auf szenische Reisen durch Biografien und Landschaften eingeladen. 30 Welzower erzählten vom Alltag am Rande des größten aktiven Tagebaus Europas, von zerbrochenen und neuen Träumen, von dem, was sie hier antreibt.

In der Gubiner Hauptkirche, seit dem Zweiten Weltkrieg eine Ruine, gab es nach einer Vielzahl von Treffen in sogenannten »Hörkreisen«, wo sich Deutsche und Polen ihre Lebensgeschichten erzählt hatten, einen 24-stündigen deutsch-polnischen Orgelmarathon, der die unmittelbar danach beginnende Rekonstruktion der Kirche und ihre Umwidmung in ein internationales Begegnungszentrum einleitete.

Im Cottbuser Plattenbaugebiet Sachsendorf-Madlow, in dem die IBA in den vergangenen Jahren den Stadtumbau begleitet hatte, veranstalteten die Bewohner ein Fest mit einer »paradiesischen Tafel« und einer Sachsendorfer Samba.

In Schlabendorf machte ein ganzes Dorf mit der englischen Künstlerin

Hazel Leach Musik für sich, die IBA und ihre Gäste. In der 300-Seelen-Gemeinde hatten die Menschen drei Jahrzehnte lang auf gepackten Koffern gesessen. Gerade noch rechtzeitig kam der Tagebau nach der politischen Wende 1989/90 zum Stehen. So kann Schlabendorf im Jahr 2010 sein 800-jähriges Bestehen feiern. Die Aufführung der sieben Sätze der »modernen Dorfmusik«, die mit Jungen und Alten aus dem Dorf über Wochen einstudiert wurde und aus der Vergangenheit und von der Zukunft des Dorfes erzählt, war ein besonderer Höhepunkt im Finale der IBA.

Mit einem riesigen Blumen- und Lichtermeer setzte die Gemeinde Plessa ihren Ort einen Tag lang in Szene. 100.000 Blumen, Musik und Lichtquellen aus allen Jahrhunderten Dorfgeschichte weisen den Besuchern den Weg zum IBA-Projekt Erlebnis-Kraftwerk.

Zum offiziellen Abschluss des IBA-Finaljahres haben Tausende Menschen am Abend des 18. September Licht für das Lausitzer Seenland gemacht, um so ein Zeichen für die Zukunft dieser Region zu setzen. Stellvertretend für die neuen Seen wählte Jürg Montalta den Sedlitzer See aus. Er wird einmal der größte brandenburgische See sein. Vier IBA-Projekte sind hier verortet: die Landmarke, der schwimmende Steg, das Lagunendorf und ein Wassersportzentrum.

Große Projekte, große Visionen bedürfen einer IBA. Die Lausitzer IBA hat vieles in der Region bewegt, wenn auch nicht jede Idee umgesetzt werden konnte. Und so liegt vieles noch in den Händen der Region und der Lausitzer selbst, ob sie es schaffen, auch nach der IBA visionäre Projekte weiterzuverfolgen und zu realisieren. Eine Lausitz-Charta soll zumindest formal besiegeln, dass die Region nicht in einen Zustand wie vor der IBA zurückfällt und weiterhin beispielgebend im Umgang mit neuen Landschaften nach dem Bergbau in der Welt vorangeht.

Petra Kabus und Janine Mahler sind Mitarbeitende der IBA Fürst-Pückler-Land. Weitere Informationen: www.iba-see.de

Michael Schlagheck

Im Gespräch über die großen Fragen

Die Kirche und die Kulturhauptstadt

Es ist eine Art Sündenfall des Denkens, Kultur und Religion voneinander trennen zu wollen. Religion produziert auch Kultur. »Sie bewahrt Sprachen, entwickelt die Schrift, inspiriert zu religiöser Kunst, die irgendwann säkular wird.« Mit diesen Beispielen beschreibt der französische Islamwissenschaftler Olivier Roy in seinem neuen Buch »Heilige Einfalt« das dialektische Verhältnis von Religion und Kultur. Distanziere sich die Religion von der Kultur, suche sie nur den Weg der Reinheit des Glaubens durch Abschottung, sei dies eine »heilige Einfalt«, eine antiintellektuelle Haltung, ein Nährboden für Spielarten des Fundamentalismus. Von entwurzelten Religionen gehen für Roy politische Gefahren aus.

So kompliziert das Verhältnis von Kultur und Religion auch ist, so andersartig Religion mit ihrem eigenen Anspruch auch bleibt, Religion darf sich gegenüber der Kultur nicht gleichgültig zeigen, denn sie ist durch Kultur mitgeprägt und prägt Kultur. Und eine Kultur, die sich dem Religiösen gegenüber gleichgültig zeigt, erscheint nicht selten zusammenhanglos und gar trivial.

Das kollektive Gedächtnis

Kultur, das ist das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft, ein Gedächtnis mit ausgeprägter Bedeutung für persönliche und gemeinschaftliche Gegenwart und Zukunft.

Menschen besitzen die Fähigkeit, über sich selbst hinauszusehen. Diese Fähigkeit treibt sie immer wieder neu dazu, sich mit ihrer eigenen Person auseinanderzusetzen, sich infrage zu

stellen, sich Rechenschaft zu geben über das, was sie tun oder unterlassen, sich mit ihrem Anfang und auch ihrem Ende zu befassen. Es sind die sogenannten großen Fragen, was können wir wissen, wie sollen wir handeln, was dürfen wir hoffen, was ist der Mensch? Es sind die Fragen nach der Erkenntnis, nach dem gültigen Handeln, nach Sehnsucht und Vertrauen jenseits sicherer Erkenntnis, nach Identität. Antworten auf all diese Fragen, die auch in Erwachsenenbildung und Akademiarbeit im Mittelpunkt stehen, sind ohne das kollektive Gedächtnis Kultur nicht denkbar. Das menschliche Dasein zu deuten und auch zu bewältigen, das ermöglicht Kultur als das Gedächtnis von Weltdeutungen und Lebensmodellen. Es sind die großen gemeinsamen Bilder und Erzählungen der Vergangenheit, ohne die Gemeinschaften in Gegenwart und Zukunft nicht leben können. Kultur schafft Identität, stützt sie, ermöglicht Voranschreiten und Innovation.

Begegnen uns nicht oft in Kunst, Musik und Literatur »Vorboten des Kommenden und Vorahnungen von Chancen und Risiken. Sie integrieren die Gesellschaft durch Selbstvergewisserung und treiben sie andererseits und oft gleichzeitig in Spannungen und Konflikte. Sie repräsentieren das Selbstbild einer Zeit und provozieren Fragen und Kritik gegen vermeintliche Sicherheiten« (Matthias Theodor).

Ohne Kultur wäre die Beziehung mit anderen Gemeinschaften nicht möglich. Nur wer sich seiner selbst bewusst ist, kann das Gespräch mit anderen suchen, kann Gemeinschaftliches und Trennendes bestimmen. Tun wir uns mit den Fragen und Pro-

blemen der Integration in Deutschland vielleicht deshalb so schwer, weil wir gemeinschaftlicher Grundlagen nicht sicher oder zu wenig bewusst sind?

Dass die kirchliche Sorge um die Kultur eine praktische Relevanz auch für eine gesellschaftliche Sozialkultur besitzt, zeigt ein Gespräch zwischen Jürgen Habermas und Kardinal Joseph Ratzinger in der Münchener Katholischen Akademie. Habermas spricht davon, wie sehr Solidarität angezehrt erscheine. Er begründet dies – vor der Finanz- und Wirtschaftskrise! – mit einer weithin politisch unbeherrschten Dynamik der Märkte, die in allen Lebensbereichen zunehmend die Steuerungsfunktion übernehmen. Für Habermas kann Religion etwas intakt halten, »was anderenorts verloren gegangen ist und mit dem professionellen Wissen von Experten allein auch nicht wiederhergestellt werden kann« – den Blick auf kulturelle Quellen, mit denen schonend umzugehen ist und aus »denen sich das Normbewusstsein und die Solidarität von Bürgern speist«.

Kirchliche Initiativen Ruhr.2010

Die Kulturhauptstadt Ruhr.2010 gibt einmal mehr den Anstoß, über das Verhältnis von Religion und Kultur nachzudenken, über die kulturelle Kompetenz und Kraft der Christen.

Nach einem halben Jahr Kulturhauptstadt kann man sagen: Das Gesicht der Ruhr.2010 trägt auch deutlich kirchliche Züge. Mit großem Engagement zeigen Gemeinden, Gruppen und gerade auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, dass die Metropole Ruhr nicht durch spekta-

kuläre Projekte von außen Kultur erhält, sondern vielmehr Kultur selbst hervorbringt. Dabei sind vielfältige Kooperationen besonders erfreulich, mit Künstlerbünden, Museen, Theatern, Philharmonien, Verbänden, Unternehmen ... Es zeigt sich die große Chance für kirchliches Handeln in der Kulturhauptstadt, weit über den eigenen Bereich hinaus, Bewährtes sichtbar zu machen, Neues anzugehen und mit großer Neugier anderes wahrzunehmen, neue Netzwerke zu schaffen, die über das Jahr 2010 hinaus tragen werden. Die Ruhr.2010 GmbH hat die zentralen Projekte des Bistums Essen in das offizielle Programm der Kulturhauptstadt aufgenommen. Zur Kulturhauptstadt gehören 53 Städte. Jede Stadt ist für eine Woche in besonderer Weise Kulturhauptstadt, ist ein Local Hero. Die Local-Hero-Wochen werden durch eine Fülle von kirchlichen Aktivitäten geprägt, von Gottesdiensten mit dem eigens geschaffenen Kulturhauptstadtkreuz aus Titan, von Nächten offener Gotteshäuser über Ausstellungen und Lesungen bis hin zu Konzerten und Diskussionsveranstaltungen u.v.m. Im Bistum Essen ist ein Netz von 52 spirituellen Kulturtankstellen entstanden, die zeigen, was Menschen an diesen Orten antreibt und wie sie dort ihr Leben deuten und gestalten. Von der Domkirche in Essen bis zu Klöstern im Ruhrgebiet, von den Schwestern Mutter Teresas bis zur Pilgerkapelle auf dem Weg nach Santiago de Compostela in Wattenscheid, von einem Hospiz St. Vinzenz Pallotti, Oberhausen-Osterfeld bis hin zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Katholischen Akademie. Die Ruhrmetropole als ein Netz qualifizierter spiritueller Angebote soll gerade für die europäischen Gäste einen Erfahrungsraum eröffnen, diese Region in ihrer geistlichen Dimension kennenzulernen, die es neben dem Image vom Industriestandort und Schmelztiegel der Nationen auch hat. Es gilt, spirituelle Schätze zu heben, um geistig-geistlich aufzutanken. Die Essener Domkirche mit dem Domschatz ist die zentrale Kultur-

tankstelle. Täglich werden die Gäste der Kulturhauptstadt dort um 12:00 Uhr in einem kurzen Mittagsgebet eingeladen, zur Ruhe zu kommen. Eine Fülle herausragender Konzerte wird viele Menschen in die Domkirche führen, ebenso wie die Domgespräche von Domkapitel und DIE WOLFSBURG mit Prominenten über ihre kulturellen Quellen. Im Mittelpunkt eines großen Interesses in der Kulturhauptstadt steht der Domschatz. Er zeigt eindrucksvoll, wie tief die kulturellen Wurzeln in der Region reichen.

Das Jahr 2010 ist »ein Jahr mit der Königin«. Hinter diesem Motto verbirgt sich die Orgellandschaft Ruhr, das mit über 470 Konzerten weltweit größte Orgelfestival. Dieses ökumenische Projekt vernetzt die Konzerte an über 70 Veranstaltungsorten.

Das älteste Zeugnis der Mehrstimmigkeit stammt nachweislich aus Essen: Die Handschrift *Musica enchiriadis* entstand im Jahr 900 in der Benediktinerabtei Werden. In diesem Kulturhauptstadtprojekt wird der Weg von der einfachen Melodie des gregorianischen Chorals bis zur zeitgenössischen Musik anhand herausragender Musikbeispiele nachgezeichnet. Die *Musica enchiriadis* ist ein gemeinsames Projekt des Essener Domschatzes, der Philharmonie Essen, der Folkwang Hochschule und der Katholischen Akademie DIE WOLFSBURG.

Kirchenführer

In Kooperation mit dem Dezernat Pastoral, der Domschatzkammer, der Katholischen Akademie DIE WOLFSBURG und der Katholischen Erwachsenen- und Familienbildung im Bistum Essen wurden 70 Kirchenführerinnen und Kirchenführer ausgebildet.

Die Ausbildung qualifizierter Kirchenführer hilft, die architektur- und kunstgeschichtliche Bedeutung von Kirchbauten für die Gäste und Bewohner der Kulturhauptstadt zu erschließen und dabei auch deren spirituelle Dimension zu verdeutlichen.

Die Katholische Akademie DIE WOLFSBURG, der Domschatz und

der Essener Arbeitskreis zur Erforschung der Frauenstifte laden ein zu einer Forschungstagung vom 4. bis 7. November 2010, in deren Mittelpunkt das Essener Frauenstift steht. Das Frauenstift Essen prägte die Prozesse der Akkulturation im Kontext der Christianisierung der Region im 9. Jahrhundert wesentlich mit.

Die Umnutzung von Kirchen ist gerade auch im Bistum Essen eine große Herausforderung. Auf einem internationalen Symposium vom 22. bis 25. September 2010 soll der dann schon fünf Jahre währende Umwandlungsprozess dargestellt und kritisch reflektiert werden. Nationale und internationale Erfahrungen sollen ebenso einfließen, wie umgekehrt Erkenntnisgewinne transportiert werden. Gerade die Erfahrungen in europäischen Nachbarländern sind für die Weiterentwicklung des Konzeptes im Ruhrgebiet besonders bedeutsam.

Eine Fülle weiterer kirchlicher Projekte prägt das Jahr 2010, z.B. ein literarisches Fotoprojekt einer Jugendkirche Pulsar; über 6.000 Sängern und Sänger aus kirchlichen Chören haben sich am Day of Song in der Arena auf Schalke beteiligt; ein künftig alle zwei Jahre stattfindender Wettbewerb *ars liturgica* führt zur Schaffung neuer Kunst für die Verwendung in der Liturgie; die kirchlichen Büchereien laden ein zu einer großen Zahl von Autorenlesungen; viele Gemeinden haben sich mit eigenen Tischen am Projekt Still-Leben Ruhrschnellweg beteiligt, das 3 Millionen Menschen auf die A40 führte; DIE WOLFSBURG hat in einem Projekt junge Autoren zu »Metropolenpilgern« werden lassen, die über ihre Ruhrgebietserfahrungen schreiben; eine umzunutzende Bochumer Kirche ist auch durch tatkräftiges Engagement von Erwachsenenbildnern zur Kunstkirche K.I.C.K. geworden, in der eine große Fülle von Menschen spektakuläre Ausstellungen und Aktionen erlebt. Viele weitere Initiativen wären zu nennen. Die Homepage www.kultur-im-bistum-essen-2010.de stellt das umfangreiche Programm im Detail vor.

Nach der Hälfte des Kulturhauptstadtjahres zeigt sich deutlich, dass die Kirchen eine große kulturelle Kompetenz besitzen und zu den maßgeblichen kulturellen Akteuren der Region gehörten. Es zeigt sich, dass neue kulturelle Netzwerke weit

über den kirchlichen Bereich hinaus entstehen und dabei unnötige Berührungspunkte überwinden werden können. Die Kulturhauptstadt Ruhr.2010 zeigt, dass gerade die Erwachsenenbildung mit der kulturellen Bildung neue Lernorte entwi-

ckeln kann, an denen Menschen neu angesprochen und erreicht werden können.

Dr. Michael Schlagheck ist Direktor der Katholischen Akademie DIE WOFLSBURG in Mülheim an der Ruhr. Zugleich ist er Beauftragter des Bistums Essen für die Kulturhauptstadt Ruhr.2010.

Anja Hoffmann

Die HELDEN-Werkstatt

Ein Werkstattbericht aus dem LWL-Industriemuseum

Barack Obahma, Superman, Heidi Klum ... Wer Kinder, Jugendliche, aber auch junge Erwachsene nach ihren Helden fragt, weiß sich angesichts der Menge und Vielfalt der Antworten kaum zu retten.¹ Angesichts dieser vielen differenzierten Helden(vor)bilder unter den Kindern und Jugendlichen lag es nahe, für die Großausstellung »HELDEN. Von der Sehnsucht nach dem Besonderen«, die das Industriemuseum des Landschaftsverbands Westfalen-Lippe (LWL) in Zusammenarbeit mit der Kulturhauptstadt Europa Ruhr.2010 zeigt, die Helden der Jugend gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen genauer unter die Lupe zu nehmen. Immerhin bieten Helden als Leit- und Streitfiguren einer Gesellschaft viele Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Jugendlichen. Bereits anderthalb Jahre vor Ausstellungseröffnung, im Herbst 2008 startete die HELDEN-Werkstatt. Die jungen Menschen sollten Heldenbilder sammeln und reflektieren: Sind Helden immer Vorbilder? Welchen Preis müssen Helden für ihren Status bezahlen? Die Ergebnisse sollten – möglichst dreidimensional – für eine Ausstellung gestaltet werden. Die finanzielle Förderung des Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen ermöglichte im Frühjahr 2009 die Ausweitung des Projektes auf das gesamte Ruhrgebiet. Mittlerweile haben sich dem Projekt, das noch bis zum 31. Oktober 2010 laufen wird, 38 Schulen mit rund 150

Lehrern und 1.900 Schülerinnen und Schülern angeschlossen.²

Um reflektierte Heldenbilder zu erhalten, waren Schulen der ideale Partner. Die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die organisatorischen Strukturen ermöglichten, Kinder und Jugendliche jeden Alters einzubeziehen und bei der Umsetzung der Projekte in Klassenverbänden, Schul-AGs und Kursen jeweils alters- und leistungsgerecht vorzugehen. Zudem startete 2008 die Initiative »Museum und Schule« im Rahmen der Bildungspartnerschaften NRW, die das Land Nordrhein-Westfalen und die kommunalen Spitzenverbände ins Leben gerufen hatten. Diese Bildungspartnerschaften ermöglichen Museen und Schulen, im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen systematisch langfristiger zusammenzuarbeiten und gemeinsame Bildungsziele umzusetzen. Sie boten daher einen guten organisatorischen Rahmen, um die Heldenprojekte über gut zwei Jahre hinweg zu planen und zu steuern.

Um das Thema Helden gemeinsam mit Lehrern und Schülern zu erarbeiten, hat sich das LWL-Industriemuseum mit der HELDEN-Werkstatt den Partnerschulen und ihren Bedürfnissen maximal angenähert. Differenziert nach Primar- und Sekundarstufen, aber bewusst schulfornübergreifend, hat das Team aus Museums-, Medien- und Kunstpädagogen Unterrichtsvorschläge und -materialien zum Thema Helden für die Fächer Deutsch, Geschichte, Sozialwissenschaften/Gesellschaftsleh-

re, Kunst bzw. Technik und Gestalten sowie Katholische Religion erarbeitet. Sie konnten von den Lehrern unterrichtsfachbezogen, aber auch interdisziplinär genutzt werden.³

Darüber hinaus boten die Museumspädagogen die gesamte Methodenvielfalt des LWL-Industriemuseums als außerschulischen Lernort an: Auf der Zeche Nachtigall in Witten entstanden so Helden in Stein, in der Schaugießerei des Fördervereins Industriemuseum Henrichshütte in Hattingen Helden aus Metall. In Kooperation mit der Jugendbildungsstätte JuBi Welper in Hattingen wurden Helden in Öl und Acryl auf Leinwand gebannt. Das Fritz-Hüser-Institut für Literatur und Kultur der Arbeitswelt der Stadt Dortmund öffnete sein Archiv, damit die Schüler im Nachlass von Max von der Grün zu dem Kinderbuchklassiker »Die Vorstadtkrokodike« und zum Thema »Mut« als zentrale Heldeneigenschaft forschen konnten.

Das Thema Helden sollte in allen theoretischen und praktischen Unterrichtsmodulen vor allem drei zentrale Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen fördern: 1. die kognitive Kompetenz, beispielsweise das Wissen und die Kenntnis von Helden und heldenhaften Taten, 2. die personale Kompetenz, wie Gerechtigkeitsempfinden, Selbstsicherheit, Verantwortungsbewusstsein, Reflexionsfähigkeit, 3. die soziale Kompetenz, wie Empathie, kommunikative Fähigkeiten und Konfliktfähigkeit.

Insgesamt 250 Objekte und Inszenie-



Gang durch die »Mut-Dusche«

rungen sind in der HELDEN-Werkstatt entstanden und werden in einer eigenen Mitmachausstellung von Kindern und Jugendlichen für Kinder und Jugendliche gezeigt. Helden aus Comic und Film sowie Helden des Sports zählten bei der Wahl der Vorbilder zu den Favoriten. Fliegen wie Superman, stark sein wie der japanische Mangaheld Son Goku, siegen wie der Leichtathlet Usain Bolt – wurden vielfach im ersten Impuls als anstrebenswerte Heldeneigenschaften genannt. Bei der näheren Auseinandersetzung mit ihren Helden arbeiteten die Kinder und Jugendlichen allerdings auch häufig die Schattenseiten des Heldendaseins kritisch auf: Superhelden sind häufig isoliert.

Comichelden wie Son Goku sind oft statisch, ohne viel Entwicklungspotenzial. Spitzensportler wie Usain Bolt haben wenig Privatsphäre und Freizeit. Neben den mediengenerierten Helden standen daher vor allem die Helden des Alltags im Mittelpunkt der Schüler-

interessen. Kleine heldenhafte Gesten, die an den Lebensalltag der Jugendlichen anknüpfen, wie beispielsweise jemanden in Schutz nehmen oder helfen, nicht wegschauen, sondern Anteilnahme zeigen, wurden als zentrale Heldeneigenschaften mit Acrylfarbe auf Leinwand gebannt, in Pappmaschee geformt, gedichtet und in Stein gemeißelt. Auch Helden der Arbeit fanden unter den Schülern Beachtung, sowohl in der engeren Definition als sozialistischer Held der Arbeit wie den DDR-Kosmonauten Sigmund Jähn als auch symbolhaft in Form eines »Trabbi« als Preis für den DDR-Helden der Arbeit. Vor allem aber im Hinblick auf die Berufsvorbereitung und Berufswünsche der Jugendlichen standen Helden der Arbeit im Fokus der Betrachtung. Weniger Zulauf fanden die traditionellen Heldentypen.

»Alte« Helden aus der Antike wie Herkules oder Perseus waren vielfach Themen für einzelne Spezialisten. Sie stellten meist ihre Lieblingshelden aus der griechischen Mythologie vor und fragten nach ihrer Bedeutung für heute. Auch Glaubenshelden sind heute noch aktuell. Viele Religionskurse recherchierten zu traditionellen Heiligen wie Sankt Barbara und Sankt Jakobus und zeigten moderne Glaubenshelden wie auch moderne Wege zum Glauben, beispielsweise die Meditation als Suche nach dem Glaubenshelden in einem selbst. Nicht zuletzt fanden auch National- und Kriegshelden Beachtung. Hier stand vor allem die Zeit des Nationalsozialismus im Mittelpunkt. Hitler als Antiheld – regionale Widerstandskämpfer als Helden – zwischen diesen Polen analysierten die Jugendlichen die Heldenkonstruktionen aus der zeitgenössischen und Gegenwarts-perspektive. Dabei zeigte sich deutlich, wie sehr Helden Kippfiguren sind. Widerstandskämpfer wie die Geschwister Scholl der Münchner Gruppe »Weiße Rose« wurden durch das NS-Regime als Verbrecher zum Tode verurteilt und gelten heute als Widerstandshelden. Viele der Schülerinszenierungen und Objekte laden zur Interaktion ein. Sie bieten an, in heldenhafte Rollen zu schlüpfen: Wer will, kann probieren,

die Welt anzuheben, sein Heldenwissen erproben oder den Supermann in sich suchen. Begleitend zur Ausstellung wurde im Veranstaltungsprogramm Heldenmusik gespielt und Heldentheater gespielt. Führungen und museumspädagogische Programme helfen, sich das Thema Helden weiter zu erschließen.

Insgesamt zeigt die HELDEN-Werkstatt ein differenziertes Bild von Helden. Superkräfte, Ruhm und Anerkennung als Merkmale für Heldentum wurden fast immer schnell hinterfragt und in der Anknüpfung an die eigene Lebenswelt und die eigenen Möglichkeiten durch Zivilcourage und Mut als zentrale Heldeneigenschaften ersetzt. Auf der Suche nach Vorbildern haben sich die Jugendlichen so in vielfältiger Weise mit ihren eigenen Entwicklungspotenzialen auseinandergesetzt.

www.helden-werkstatt.lwl.org

ANMERKUNGEN

- 1 Eine Umfrage von Schülern eines Religionskurses der Jahrgangsstufe 9 des Gymnasiums Holthausen in Hattingen im Vorfeld der HELDEN-Ausstellung unter rund 400 ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler über ihre persönlichen Helden zählte beispielsweise 117 verschiedene Helden. Siehe auch: Pressemitteilung vom 14.12.2004 – (idw) Institut für angewandte Kindermedienforschung (IfaK) der Stuttgarter Hochschule der Medien, Wintersemester 2003/2004. Online verfügbar unter: www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/92706/, abgerufen 13.11.09. Siehe auch: Uwe Hasebrink: Marken als Orientierungspunkte in Mediennutzung und Konsumverhalten von Kindern. In: Ingrid Paus-Hasebrink u.a., Medienkindheit – Markenkindheit, 2004, S. 201. Siehe auch: Anja Hoffmann: Die LWL-Helden-Werkstatt. Das pädagogische Projekt zur Ausstellung, in: HELDEN. Von der Sehnsucht nach dem Besonderen. Katalog zur Ausstellung im LWL-Industriemuseum Henrichshütte Hattingen 12.3.-31.10.2010. Hrsg vom LWL-Industriemuseum, Essen 2010, S. 30-45.
- 2 Der Werkstattbericht entstand in Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Team der HELDEN-Werkstatt: Michael Braun, Christina Clasen, Annette Kritzer, Anette Plümpe, Anke Troschke und Kerstin Wölki.
- 3 Alle Unterrichtsmodule stehen zum Herunterladen unter: www.lwl.org/LWL/Kultur/wim/portal/S/hattingen/Ausstellung/Helden/helden-werkstatt/unterrichtsmodule/ oder können als Broschüre angefordert werden.

INTERNETRECHERCHE

Virtuelle Wühlkisten

Das Internet ist ja eine wunderbare Erfindung, vor allem für solche Menschen, die sich lieber gemütlich auf dem Sofa mit dem iPad lümmeln und das CO₂-Sparen als willkommene Entschuldigung für die Vermeidung außerhäuslicher Aktivitäten dient. Der Kulturfreund erspart sich ermüdende Parkplatzsuche, langes Anstehen vor Museumskassen und weltbekannten Ölgemälden. Wozu Mona Lisa live in die Augen schauen, wenn es virtuell auch geht?

Im Second Life soll es eine reiche Museenlandschaft geben, ein Ägyptisches Museum zum Beispiel, in dem eine Ägyptologin Erläuterungen zu ziemlich pixeligen 3D-Exponaten geben soll. Die Dame ist im Real Life (man kürzt das in Fachkreisen RL ab) eine echte Wissenschaftlerin und Museumspädagogin (www.museenland.de/virtuelle-museen.html). Allerdings ist der erste Versuch, das Second Life zu betreten, gescheitert – lag es am Browser, an der Verbindung, am alten Link? Ach ja, man muss erst ein Zusatzprogramm installieren. Macht nichts, das Netz ist weit genug und voller anderer interessanter Orte.

Strict VRML97

Dann also auf zu www.das-virtuelle-museum.de. Beim ersten Klick kommt gleich die wunderbare Meldung, man soll im rechten Teilfenster bitte ein Häkchen setzen: »Renderer options -> Advanced -> Strict VRML97 compliance«. Und außerdem benötigt man ein »3D-Plugin«, um die Ausstellung »Vsevolod Lissinov – Malerei 1986–1998« zu betrachten. Jetzt installieren? Bricht dann alles zusammen? Lieber nicht.

Ein gutes virtuelles (Kunst-)Museum sollte ein interessantes Thema anbieten, das mediengerecht aufbereitet

ist und ohne technische Probleme angesehen werden kann. Mustergültig ist www.rpi-virtuell.net/artothek/foyer.htm, eine Homepage, die mit einer wunderbar schlichten Grafik ohne viel technischen Schnickschnack (z.B. ohne 3D-Effekte) einen Gang durch die Kunstgeschichte ermöglicht. Die Seite ist eine Plattform für Religionspädagogik der evangelischen Kirchen in Deutschland, entsprechend gibt es in dem Museum viele Räume mit sakraler Kunst.

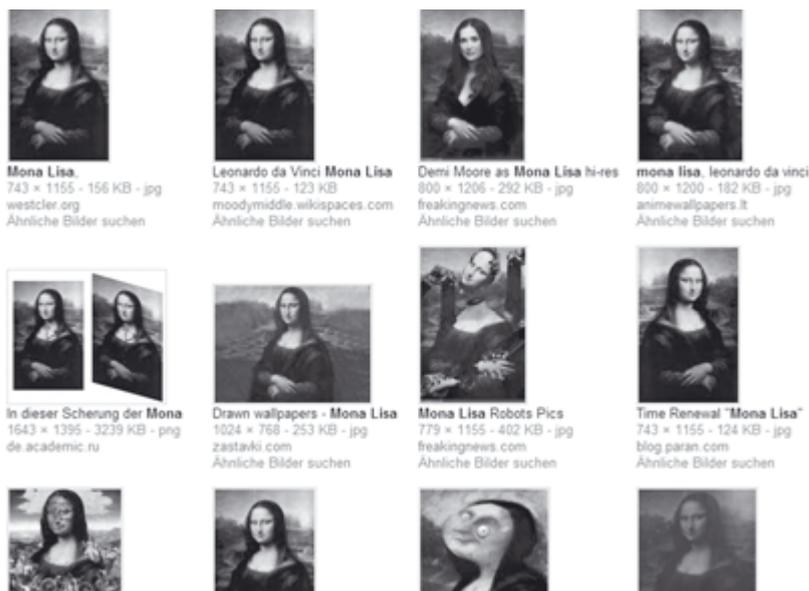
Wie es gehen kann, zeigt auch das virtuelle Museum, das dem Stuttgarter Maler und Bildhauer Otto Herbert Hajek (1927–2005) gewidmet ist (www.hajekmuseum.de): Man betritt ohne technische Probleme ein schön gestaltetes Museum, begibt sich von Raum zu Raum, kann innehalten und ein Bild betrachten, wo man gerne möchte.

Viele virtuelle Museen geraten im Gegensatz dazu mehr zu virtuellen Wühlkisten, wie z.B. »virtuelles museum moderne nrw« (www.nrw-museum.de/output/controller.aspx?cid=74). Was ein gutes Museum ausmacht, nämlich eine übersichtliche und sinnvolle Präsentation der interessantesten Stücke einer Sammlung, fehlt hier ganz. Man öffnet den Besuchern sozusagen den Keller, in dem nach Alphabet geordnet alle Bilder eingestellt sind. Das mag

für Experten interessant sein, für Laien, die auch ein genussvolles, sinnliches Erlebnis suchen, reichlich mühsam. Im Internet scheint man der Versuchung oft nicht zu widerstehen, möglichst viel Informationen (sprich Text) dazuzugeben. Kunsthistoriker können hier endlich entbunden den Restriktionen einer echten Ausstellung die Fülle ihres Wissens entfalten. Im Museum muss der kleine Zettel mit Künstlernamen, Titel, Jahr reichen, im Internet gibt es keine Grenzen. Ein Beispiel dafür ist »Die Farbe der Tränen«, eine Seite, auf der 110 Kunstwerke über den 1. Weltkrieg einschließlich Erläuterungen zu finden sind (www.art-ww1.com/d/index2.html). Die Ausstellung ist durchaus interessant, besonders das Thema macht sehr neugierig, auch wenn alles ziemlich textlastig daherkommt und den Charme eines Lexikons verspricht.

Also: Die Suche nach einem schönen virtuellen Museum ist mühsam, viele sind entweder zu technisiert oder nicht einladend genug. Dann lieber Schlange stehen vor der echten Mona Lisa. Oder so: Wer »Mona Lisa« bei der Suchmaschine des Vertrauens eingibt, erhält bei der reinen Bildersuche schlappe 1.490.000 Darstellungen von der berühmten Dame. Wenn das nicht reicht!

Michael Sommer



Mona Lisas im Internet

Literatur zum Thema

KULTURKRITIK

Walter Benjamin

Einbahnstraße. Werke und Nachlass, Bd. 8

Frankfurt/M. (Suhrkamp) 2009, 610 S., 34,80 €

Walter Benjamin, der wohl bedeutendste Literatur- und Kulturkritiker der Weimarer Republik, der sich 1940 auf der Flucht vor der Gestapo das Leben nahm, hat kein eigentliches Hauptwerk hinterlassen; sein Passagenprojekt übers 19. Jahrhundert blieb unvollendet und wurde erst nach dem Zweiten Weltkrieg mühsam in eine Publikationsfassung gebracht. Aber Benjamin hat entscheidende Anregungen für die spätere Theoriebildung gegeben, an erster Stelle natürlich für Adorno und die Frankfurter Schule, darüber hinaus in untergründiger Form für ganz unterschiedliche Richtungen – so etwa für die moderne Medientheorie mit ihren Thesen über die Ästhetisierung der Politik, die Bedeutung der Reproduktionstechniken, den Verlust der Aura, die neuen Rezeptionsweisen wie Zerstreuung statt Versenkung ... Zudem hat er der heilsgeschichtlichen Rekonstruktion des historischen Materialismus mächtig Nachdruck verliehen, wenn auch nicht philosophisch-systematisch wie Ernst Bloch, so doch mit der Eleganz des modernen Kaffeehausbesuchers und Cannabiskonsumenten.

Und er hat eine Figur – zwar nicht erfunden, aber – mit dem nötigen kultur- und gesellschaftskritischen Background ausgestattet, sodass sie in der kulturellen Bildung eine wichtige Rolle spielen konnte: Gemeint ist der Flaneur, der urbane Wanderer, der sich den Eindrücken der Oberfläche hingibt, wie sie vom Betrieb der kapitalistischen Metropolen produziert wird. Ein Dokument dieser Geisteshaltung ist Benjamins berühmte Aphorismen-Sammlung »Einbahnstraße«, die 1928 bei Rowohlt erschien und die das »surrealistische Philosophieren« (Bloch) bekannt machte. Ausarbeitung, Wirkungsgeschichte und zeitgeschichtliche Zusammenhänge dieses wegweisenden Textes dokumentiert jetzt Band 8 der Kritischen Gesamtausgabe, die Suhrkamp seit 2008 in Zusammenarbeit mit dem Walter-Benjamin-Archiv herausbringt. Wer sich die aufwendige, aber oft auch kleinkarierte Kommentierung ersparen will, kann übrigens zu der Neuausgabe der »Einbahnstraße« greifen, die Adorno 1955 in der Bibliothek Suhrkamp besorgte (BS, Bd. 27).

Siegfried Kracauer, der mit Benjamin befreundet war, nannte dessen Schrift »die Gegenposition zum philosophischen System, das sich in Allgemeinbegriffen der Welt versichern möchte; die Gegenposition der abstrakten Verallgemeinerung überhaupt« (Frankfurter Zeitung, 15.7.1928). Die einzelnen Textteile wirken wie Impressionen oder Mitbringsel eines Passanten, sie lassen Attraktionen, Auslagen oder Reklameschilder der Großstadtstraßen Revue passieren, fassen dann wieder folgen- und voraussetzungsreiche Überlegungen in aphoristischer Verkürzung zusammen (»Für Männer: Überzeugen ist unfruchtbar«, »Galanteriewaren: Glücklich sein heißt, ohne Schrecken seiner selbst innerwerden zu können«).

Dass es Benjamin in seinen Traumstücken, Denkbildern und Gedankenblitzen aber nicht einfach um die Konzentration auf vergessene, verdrängte Kleinigkeiten geht, machte Kracauer ebenfalls deutlich: »Seine Absichten sind theologischer Art.« Diese eher undeutliche Mitteilung ergibt durchaus Sinn. Benjamin hat ja den Prototyp für das eigenartige Bemühen der Frankfurter Schule geliefert, einen Neomarxismus, der den weltanschaulichen Schematismus der sozialistischen und kommunistischen Parteien überwindet, als vollwertigen, gefühlsechten Religionsersatz zu präsentieren. Bei Benjamin fliegt ein Engel durch die Geschichte und hilft der ewigen Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen auf die Sprünge. Dabei hält er, was Adorno faszinierte, gleichermaßen Distanz zur Zukunftshoffnung der Arbeiterparteien wie der jüdisch-christlichen Tradition. Trotzdem sind »Retten« und »Erlösung« nicht aus dem Programm gestrichen. Als Nachgeborene, die wir heute wissen, welche Tendenzen sich fünf Jahre nach Benjamins Buch in Deutschland Bahn brachen, lesen wir die geschichtsphilosophisch grundierten Aphorismen natürlich mit einer gewissen Ernüchterung. Aber vielleicht kann man sich immer noch von diesem irritierenden Klassiker der Moderne inspirieren lassen – »als Form der Unterbrechung, als Form für Improvisationen und plötzliche Querblicke« (Bloch).

Johannes Schillo

ZEITSCHRIFT

Herausforderung Kultur

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/10, hg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung
Bielefeld (wbv) 2010, 54 S., 11,90 €

Das aktuelle DIE-Magazin vom Juli 2010 widmet sich der »Herausforderung Kultur«, d.h. den Schwierigkeiten und Besonderheiten des institutionellen Verhältnisses von Weiterbildung und Kultur. Dieses Verhältnis scheint, wie Erhard Schlutz einleitend schreibt, geklärt – einerseits jedenfalls, denn Kultur ist heute ein Angebotsfeld der Erwachsenenbildung neben anderen. Andererseits stelle sich die Frage, wie es angesichts eines erweiterten Kulturbegriffs und neuer gesellschaftlicher Entwicklungen zu gestalten sei. Einschlägige Entwicklungen sind im nachfolgenden Beitrag von DIE-Redakteur Peter Brandt Thema, wo am Beispiel der Kulturhauptstadt »Ruhr 2010« vorherrschende kulturpolitische Trends – z.B. weg von einem sozialdemokratischen Projekt der »Kultur für alle« und hin zu einem regionalen Marketingprogramm – deutlich werden. Dass in puncto kulturelle Teilhabe weniger Fortschritte als Rückschritte zu verzeichnen sind, betont Norbert Sievers, Geschäftsführer der Kulturpolitischen Gesellschaft e.V., in seinem Aufsatz. Zwar hätten sich die Voraussetzungen für kulturelle Partizipation verbessert, diese werde aber nicht verstärkt von breiten Kreisen in Anspruch genommen. »Das Kulturpublikum ist ein Abiturpublikum«, heißt eine seiner Kernthesen. Dafür, dass Teilhabemöglichkeiten zu erweitern sind, plädiert Wiltrud

Giesecke, die in Auseinandersetzung mit einer verschrobenen postmodernen Kunsttheorie kulturelle Bildung als »ein Training der Empfindsamkeit« vorstellig macht. Eine solche Bildungsarbeit ziele darauf, dass die Menschen »mit offenen Sinnen durch die Zeit gehen« – und nicht auf die Qualifizierung von Kunstexperten.

Max Fuchs, Vorsitzender des Deutschen Kulturrats (siehe den Bericht von der UNESCO-Konferenz unter »Bildung heute«), macht ebenfalls eine zwispaltige Bilanz auf. Das »gegenwärtig große Interesse für Kultur« – Fuchs spricht von einem »Kulturboom« – schaffe »Chancen nicht nur für Einrichtungen kultureller Bildung, sondern darüber hinaus auch für breiter aufgestellte Erwachsenenbildungseinrichtungen«. Doch sieht er gleichzeitig die Teilhabe- und Erreichbarkeitsdefizite sowie die Herausforderungen, die sich in naher Zukunft stellen werden, nämlich »die Infrastruktur im Bildungs- und Kulturbereich über die aktuelle Finanzkrise zu retten«. Fuchs weiter: »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.« Richard Stang, Autor der DIE-Publikation »Kulturelle Bildung« (siehe die Vorstellung des Buchs in EB 3/02), thematisiert die Veränderung und Erweiterung kultureller Alltagspraxis. Weiterbildung muss demnach »stärker als bisher 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«. Weitere Beiträge befassen sich mit dem Verhältnis von politischer und kultureller Bildung und mit der Frage der Kompetenzvermittlung. Ein informativer Beitrag von Werner Sabisch über die (potenzielle) Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für den Deutschen Qualifikationsrahmen schließt das Heft ab.

Johannes Schillo

Aktuelle Fachliteratur

PLURALISMUS

Judith Könemann/Adrian Loretan (Hg.)

Religiöse Vielfalt und der Religionsfrieden – Herausforderung für die christlichen Kirchen

Beiträge zur Pastoralsoziologie 11, Zürich (TVZ) 2009, 200 S., 24 €

Die Säkularisierungsthese musste schon vor Jahren modifiziert werden, besondere seit 9/11 ist Religion wieder ein gewichtiges gesellschaftliches und politisches Thema. In der Schweiz wurde 2009 eine – leider erfolgreiche – Medienkampagne zum Minarettverbot gefahren. Atheisten wie Richard Dawkins verkaufen Bestseller und treten in Talkshows auf, wo sie im Namen des Weltfriedens gegen die Religion wettern. In Deutschland bewegt die Zölibatsfrage im Zuge der Skandale zur sexuellen Gewalt viele Menschen. Die genannten Bei-

spiele spiegeln: Religion kommt häufig in negativen Bezügen, in Verbindung mit Krieg, Gewalt und Machtgehabten auf. Deutlich wird jedenfalls, dass Religion von öffentlichem Interesse und nicht lediglich im Privatbereich angesiedelt ist. Freilich ist sie nicht im Singular zu haben, vielmehr von Pluralisierung betroffen. Zum einen etablieren sich neben den christlichen Kirchen andere Glaubensgemeinschaften, zum anderen ist innerhalb der Konfessionen der Grad der Verbindlichkeit pluraler geworden.

Diesem Komplex widmet sich der Band von Judith Könemann und Adrian Loretan. Die beiden Herausgeber – mit christlichem Hintergrund und der Überzeugung, dass Religion ein positives Gewicht für die Gestaltung der Zivilgesellschaft haben kann – werfen die Frage auf, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, »um die Vereinbarkeit von religiöser Vielfalt einerseits und einer nachhaltigen Ermöglichung bzw. Sicherung des Religionsfriedens andererseits gewährleisten zu können« (Vorwort, 7). Angesicht der politischen Bedeutung von Religion sowie der zunehmenden Beheimatung Andersgläubiger in unserer Gesellschaft sei die religiöse Vielfalt mit dem Fokus auf ein konstruktives, friedliches Miteinander zu thematisieren.

In den ersten beiden Teilen des Bandes werden soziologische, philosophische und theologische Grundlagen vorgestellt. Karl Gabriel etwa geht auf das Grundproblem ein, dass Religionsgemeinschaften in der Lage sein müssen, Begegnungen mit anderen Konfessionen und Religionen auszuhalten sowie konstruktiv zu verarbeiten, dass sie sich dem Anspruch moderner Wissenschaft, für das Weltwissen zuständig zu sein, stellen und schließlich zur Aussöhnung mit dem modernen Verfassungsstaat, der sich auf profane Moral gründet, beitragen müssen (vgl. Gabriel, 25 f.).

Michael Bongardt thematisiert die Rolle der katholischen Kirche in der modernen Gesellschaft. Er stellt die anthropologische Spannung zwischen Eigenständigkeit und Gemeinschaftsgebundenheit heraus und sieht einen konstruktiven Beitrag für den Umgang mit religiöser Vielfalt in der kritischen Begleitung des individualisierten Menschen im Vertrauen auf die geschenkte Vernunft und Freiheit. Allerdings betone die katholische Kirche die Gemeinschaftsgebundenheit weitaus stärker als die Eigenständigkeit, denn lehramtliche Texte ließen die Überzeugung erkennen, dass dem Lehramt die Wahrheit über Gott, Welt und Menschen zur Verkündigung gegeben sei (vgl. Bongardt, 95 f.). André Bächtiger u.a. werben angesichts des pluralen religiösen Gefüges für den deliberativen Weg, d.h. für einen rationalen Prozess des Abwägens von Argumenten und Alternativen darüber, welche religiösen Inhalte konstitutiv für eine Gesellschaft sein sollen (vgl. Bächtiger/Pedroni/Ryser, 57 f.).

Saskia Wendel fokussiert ihre Ausführung zu Voraussetzungen friedlichen religiösen Miteinanders auf den Glaubensbegriff. Diesen fasst sie nicht als schwächere Form des Wissens, sondern als ein tiefes Überzeugtsein. Diese Glaubenshaltung sei ein Akt des Vertrauens und der Hoffnung – etwa ein Sichbinden an einen persönlichen Gott – und beziehe sich auf die konkrete alltägliche Lebensführung. Wenn sich die reli-

giösen Akteure dieses Unterschiedes von Wissen und Glauben bewusst seien, führten die universalen Geltungsansprüche der Religionen nicht zu Gewalt, denn man könne sich und anderen zugestehen, auf der Basis von »Glauben« religiöse Überzeugungen zu leben (vgl. Wendel, 67–77).

Toleranz und Gleichheit sind zwei Schlüsselbegriffe, die sich durch die Beiträge des Bandes ziehen. Insbesondere im dritten Teil, der die Stellung der Religion in Gesellschaft und Staat in den Mittelpunkt rückt, geht es darum, wie tolerantes Verhalten unterstützt werden kann. Der Staat müsse, so Daniel Kosch, Rahmenbedingungen schaffen, in denen glaubensgeleitete Menschen friedlich miteinander leben können; das staatliche Interesse gelte dem Gemeinwohl sowie dem Menschenrecht auf Glaubensentfaltung (vgl. Kosch, 186 f.). Die innere Zustimmung zu diesen staatlichen Rahmenbedingungen sei unerlässlich, wenn das Miteinander friedlich sein soll. Um diese Haltung einnehmen zu können, führt Könemann in ihrem resümierenden Beitrag aus, bedürfe es einer interreligiösen Kompetenz. Diese – verortet als Teilbereich der kulturellen Kompetenz – umfasst das Bewusstsein des komplexen Zusammenhangs von Kultur und Religion, eine Wissenskompetenz über die materialen Inhalte, eine affektive Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, sich auf anderes einzulassen und berührbar zu sein, sowie die kommunikative Kompetenz, sich mitteilen zu können (vgl. Könemann, 207 f.). Insbesondere kirchliche Bildungsarbeit könne ein ausgewiesener Ort sein, an dem das Eigene reflektiert, Neues kennengelernt und ins Gespräch gebracht werde (vgl. 217). Kirchliche Bildungsarbeit kann demnach helfen, einen eigenen begründeten, aber toleranten Standpunkt im religiösen Pluralismus zu finden.

Fazit: Religion ist nicht per se gewaltförmig, sie kann auch ein konstruktiver Teil der Zivilgesellschaft sein. Nicht Religion an sich ist das Problem, »sondern die Unfähigkeit, das Einnehmen einer religiösen Haltung mit der Anerkennung der Grundprinzipien der Moderne und damit auch des modernen demokratischen Rechtsstaates zu verknüpfen« (Wendel, 77). Alles in allem ein Band, der angesichts der aktuellen Probleme und Kontroversen aufschlussreiche Lektüre bietet und entschieden zu empfehlen ist.

Stefanie Rieger-Goertz

ISLAM

Lydia Potts/Jan Kühnemund (Hg.)

Mann wird man – Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam

Bielefeld (Transcript) 2008, 232 S., 24,80 €

»Schau genauer hin. Wir sind anders.« Das kann als Grundintention einer differenzierenden Soziologie verstanden werden, die sich an sozialer Gleichwertigkeit und Gerechtigkeit orientiert, und bildet die handlungspraktische Klammer der in diesem Band versammelten unterschiedlichen Zugänge zum Thema Migration und Männlichkeit. Lauter Differenzierungen zu Männlichkeit, Kultur, Ethnie, Gender, Geschlecht, sozialem Status, Generationenfolge oder Entwicklung von Ge-

schlechterbildern über die Einwanderergenerationen hinweg treten hervor. Bei aller Unterschiedlichkeit der Theorieansätze eint dabei das Bemühen, kulturalistische Zuschreibungen einer einheitlichen Männlichkeit wie etwa »der türkisch-muslimische Mann« zurückzuweisen. Solche stereotypen Vereinheitlichungen werden eher als Konstruktionen zur Abgrenzung der Mehrheitsgesellschaft gegen marginalisierte Männer gesehen und gewertet.

Leser und Leserinnen erhalten Einblicke in die Gefühlswelten muslimisch-türkischer Homosexueller, migrantischer Hauptschüler oder gewaltakzeptierender Männer. Begriffe wie Metrosexueller, Bastard-Männlichkeit, intersektionelle Analyse oder marginalisierte Männlichkeiten gewinnen Kontur und werden verständlich. Viele Beiträge machen deutlich, dass es nicht das einfache Merkmal »Migrant«, sondern meist damit verknüpfte andere Momente sind, die Erklärungen für Verhalten und damit Handlungsansätze liefern. Dazu gehören Schulbildung, ein permissiver Erziehungsstil gepaart mit elterlicher Gewalt, Verlagerungen von Anerkennungsmustern und Werten über die Generationen hinweg. Praktisch bedeutsam ist dies dann im Umgang mit Gewalt bzw. in der Konzeptentwicklung zu Gewaltausübung, aber auch zu Bildungsaufstieg, Elternarbeit, Jugendkultur und -arbeit. Interessant sind die unterschiedlichen Einschätzungen von Religion und ihren Symbolsystemen für eine befreiende oder einengende soziale Praxis. Dies alles zeigt, dass in diesem Feld theoretisch wie praktisch vieles in Bewegung ist.

Die Beiträge laden jedenfalls ein, Männlichkeiten in ihren sozialen Bedingungen wie Milieu und Generation zu verorten und entsprechend zu kontextuieren. Damit leisten sie einen wichtigen, wenn nicht unverzichtbaren Beitrag zur demokratischen Kultur einer Einwanderungsgesellschaft, die ihr Handeln an den Menschenrechten orientiert und Vorurteilen und Stereotypen, egal ob sexistischer, rassistischer oder sonstiger Provenienz, eine Absage erteilen will. Wer einfache Antworten sucht, sollte das Buch nicht in die Hand nehmen. Für alle anderen ist es ein Gewinn, nämlich eine gute Schule für interkulturelle und männerspezifische Aufmerksamkeiten.

Hans Prömper

WEITERBILDUNGSTRENDS

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010

Bielefeld (wbv) 2010, 183 S., 34,90 €

Das längst überfällige Vorhaben einer Trendanalyse zum Gesamtbereich der institutionellen Weiterbildung in Deutschland hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zu Beginn des neuen Jahrhunderts in Angriff genommen. Für den Mut und den Einsatz in dieser Sache gebühre dem DIE Anerkennung, hieß es in EB 2/08 zur Vorlage der ersten Trendanalyse 2008, und dies gelte umso mehr, so schrieb der damalige KBE-Geschäftsführer Markus Tolksdorf, als Praktiker, Theoreti-

ker oder Politiker aufgrund ihres jeweiligen Blickwinkels eine Menge an ergänzenden oder abweichenden Einschätzungen beizusteuern hätten. Das DIE hat das Unterfangen jetzt zwei Jahre später mit der Trendanalyse 2010 fortgesetzt und die Ergebnisse zum Sommer der Öffentlichkeit präsentiert (s.o. unter Bildung heute).

Bei der öffentlichen Vorstellung der neuen Trendanalyse betonte das DIE, dass leider auch wieder negative Entwicklungen bestätigt wurden, an erster Stelle die Tatsache der hohen sozialen Selektivität, die nicht nur das allgemeinbildende, sondern auch das Weiterbildungssystem in Deutschland prägt. Insofern relativiert sich die positive Feststellung der Analyse 2010, dass die von der Bundesregierung anvisierte Weiterbildungsbeteiligung von 50 % mittlerweile erreicht wird. Als weitere Trends wurden das nach wie vor bestehende West-Ost-Gefälle bei der Anbieterdichte oder die dominierende Rolle von kleinen und Kleinsteinrichtungen in der Weiterbildung herausgestellt. Ferner weist die Trendanalyse darauf hin, dass die Kompetenzmessung ein immer wichtigeres Aufgabengebiet für Weiterbildungler wird.

Die Weiterbildungsanbieter reagieren offensiv auf die schwierige wirtschaftliche Situation – statt mit Kosteneinsparungen mit Innovationen.

Das DIE – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen geht in seiner Publikation auf viele markante Entwicklungen ein, wobei die Eindeutigkeit oft, wie Institutsdirektor Nussl einleitend bemerkt, zugunsten von »Ungleichzeitigkeiten und Gegenläufigkeiten« zurücktreten muss. Die Trendanalyse ist das Resultat einer einjährigen Untersuchung in Zusammenarbeit mit hochrangigen Experten aus Hochschule, Politik und Praxis. Alle zwei Jahre soll die Veröffentlichung mit den aktuellen Ergebnissen erscheinen. Ausgewertet werden aktuelle Trends in den Bereichen Angebots- und Teilnahmestrukturen, Einrichtungen, Personal, Finanzierung. Neu aufgenommen wurden jetzt Darstellungen zu Berichtssystemen der Weiterbildung, Erhebungen von Kompetenzprofilen und Aussagen zu aktuellen Entwicklungen in der Weiterbildungsforschung.

Im Unterschied zur ersten Trendanalyse sind in der neuen Ausgabe die einzelnen Kapitel als Namensbeiträge gekennzeichnet. Eingeleitet werden sie durch einen Text von Dieter Gnahn über die »Wirtschaftskrise als zentrale Rahmenbedingung« der Weiterbildung. Gnahn legt Nachdruck auf die »Systemrelevanz« der Weiterbildung, die gerade angesichts gesellschaftlicher Krisenlagen deutlich werde. Dies dokumentiere sich etwa – auch wenn die Situation durch widersprüchliche Tendenzen (Bedeutungszuwachs versus Nachfrageausfälle, Abbau von Maßnahmen etc.) bestimmt sei – im Geschäftsklimaindex der Weiterbildungsbranche, der bessere Werte aufweise als der übrige Dienstleistungssektor. Insgesamt resümiert Gnahn, dass die Weiterbildungsanbieter auf die schwierige wirtschaftliche Situation offensiv – statt mit Kosteneinsparungen mit Innovationen – reagieren.

Johannes Schillo

FESTSCHRIFT

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hg.)

Werkstatt der Demokratie – 50 Jahre AdB. Beiträge zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Essen (Klartext) 2009, 249 S., 29,90 €

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), der u.a. die Geschäftsführung für den Bundesausschuss Politische Bildung (bap) wahrnimmt, ist einer der größten Zusammenschlüsse von Trägern der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Ende 2009 feierte der Arbeitskreis seinen 50. Geburtstag in Berlin (vgl. EB 1/10) und legte dazu die Publikation »Werkstatt der Demokratie« vor. Sie ist keine bloße Zugabe zur Jubiläumsveranstaltung, sondern ein ausführlicher, fachlich reflektierter Werkstattbericht, dem es, wie AdB-Vorsitzender Peter Ogrzall einleitend schreibt, sowohl um die historischen Linien als auch um die Zukunftsfähigkeit der politischen Bildung, um die Weiterentwicklung und Absicherung des außerschulischen Arbeitsfeldes geht.

In einem ersten Teil widmen sich Politiker, Wissenschaftler und Bildungsverantwortliche der Frage »Wozu brauchen wir politische Bildung?«. Der zweite Teil liefert Beiträge zur Geschichte des Arbeitskreises, während es im dritten Teil um konkrete Praxisfelder geht (historisch-politische Bildung, pädagogische Interventionen gegen rechts, europabezogene Bildungsarbeit, Gender Mainstreaming, Kooperation von Schule und außerschulischer Bildung ...). Im Schlussteil werden dann Herausforderungen der politischen Bildung von sechs Experten aufgegriffen. Hier thematisiert etwa Christoph Butterwegge die aktuellen Entwicklungen in puncto Sozialstaat und sozialer Gerechtigkeit, bei denen es sich »um eine gesellschaftspolitische Richtungsentscheidung von historischer Bedeutung handelt«, oder Franz Nuscheler schreibt über die Herausforderung des Klimawandels, die sich anschicke, die »alten Themen der transnationalen Umweltbewegung« zu verdrängen.

Kernstück der Publikation ist ein historischer Abriss im zweiten Teil, der von Paul Ciupke, pädagogischer Mitarbeiter beim AdB-Mitglied Bildungswerk der Humanistischen Union in NRW, stammt. Der Beitrag steht unter der Überschrift: »Die politische Bildung ... ist Parteinahme für die Verwirklichung der Würde aller Menschen in einem Gemeinwesen, das gerecht zu ordnen eine ständige Aufgabe ist« und zitiert damit ein »Konsenspapier« der Arbeitsgemeinschaft aus den bewegten Zeiten nach 1968. Ciupke setzt den Schwerpunkt seiner Studie, die in vielerlei Hinsicht weiterbildungsgeschichtliche Pionierarbeit leistet, bei der Entstehung und Etablierung der außerschulischen politischen Bildung in der Nachkriegszeit. Dabei wird zwar der erfolgreiche Aufbau einer – pluralen – Bildungsinfrastruktur in Deutschland deutlich, zugleich aber auch einiges an problematischen Punkten, die die populäre Rede von der Erfolgsgeschichte politischer Bildung mit Fragezeichen versehen. Hierzu gehört, dass Ciupke zum Start und Werdegang der Arbeitsgemeinschaft, speziell zur legendären »Stunde null« der Nachkriegszeit, eine Reihe kritischer Anfragen stellt.

Wie Ogrzall resümiert, räumt die Studie mit der lieb gewordenen Vorstellung auf, an Gründung und Aufbau des AdB seien nur lupenreine Demokraten beteiligt gewesen, die sich nach dem Ende des Faschismus zum Aufbruch in eine bessere Zeit zusammengefunden hätten. Dem war nicht so, die Gründung war keineswegs »voraussetzungslos, und einige der daran Beteiligten waren in unterschiedlichem Maß in der Zeit des Dritten Reiches durch Funktionen in verschiedenen nationalsozialistischen Organisationen mit der NS-Diktatur verstrickt« (Ogrzall). Verstrickt war die Bildungsarbeit der Gründerjahre zudem in die antikomunistische Kampfansage des westdeutschen Frontstaates – eine politische Vereinnahmung, die zu »einem der Promotoren politischer Jugend- und Erwachsenenbildung« (Ciupke) wurde. Der Werkstattbericht leistet einen wichtigen Beitrag zur selbstkritischen Bestandsaufnahme der Profession, denn der von Ogrzall angesprochene antifaschistische Gründungsmythos spielte ja nicht nur für den AdB, sondern im Gesamtbereich der politischen Bildung eine zentrale Rolle. Und für eine pädagogische Arbeit, die die politische Urteilskraft ihrer Adressaten stärken und dem totalitären Ungeist wehren will, stellt die Reflexion auf die eigene Herkunft eine Aufgabe dar, die nicht ausgeklammert werden kann.

Johannes Schillo

POLITISCHE BILDUNG 1

Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hg.)

Kritische politische Bildung. Ein Handbuch

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2010, 544 S., 49,80 €

Mit insgesamt 44 Beiträgen von Autoren aus unterschiedlichen Fachdisziplinen – der Sozial- und Erziehungswissenschaft, der Sozialpädagogik/sozialen Arbeit sowie der politischen Bildungsarbeit – soll das von Bettina Lösch und Andreas Thimmel herausgegebene Handbuch auf über 500 Seiten laut Verlagsankündigung den aktuellen Stand einer kritischen politischen Bildung darlegen. Dieses ambitionierte Vorhaben entstand aus der Idee, so die Herausgeber in ihrer Einleitung, andere etablierte Handbücher für die politische Bildung zu ergänzen und einen Transfer zwischen aktuellen Themen der kritischen Gesellschaftsforschung und der außerschulischen und schulischen politischen Bildung zu leisten. Kritik als den zentralen Topos des Handbuchs verstehen die Herausgeber vor allem im Sinne einer Abgrenzung gegenüber anderen Ansätzen sowie als programmatische Ausrichtung, ohne dabei einen einheitlichen Kanon zu postulieren. Ihnen geht es eher darum, die »Vielfältigkeit kritischer Ansätze in der politischen Bildung einem breiten Fachpublikum« (9) zu präsentieren.

Eingeteilt ist das Handbuch in vier Kapitel: Grundlagen und Erfordernis kritischer politischer Bildung; Kritische Sozialwissenschaften als theoretische Bezugspunkte; Reflexiver Blick auf didaktische und pädagogische Praxis; Institutionelle Kontexte politischer Bildung. Die Vielzahl der Beiträge und

die Breite der theoretischen Ansätze kann in einer Rezension nicht ausreichend wiedergegeben werden. Deshalb an dieser Stelle nur einige Hinweise. Das erste Kapitel eröffnet K.-P. Hufer vor dem Hintergrund eines zunehmend instrumentellen, wettbewerbsorientierten Denkens mit einem lesenswerten Plädoyer für die Beibehaltung einer an Emanzipation und Demokratisierung orientierten politischen Bildung. Erwähnt seien auch die Beiträge von G. Steffens, A. Demirovic, A. Bernhard und R. Ptak, die sich – bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – mit den Grundlagen und Elementen einer kritisch-emanzipatorischen Bildung in einer Gesellschaft befassen, die zunehmend von einer neoliberalen Ideologie durchtränkt ist, in der Bildung als vierter Produktionsfaktor dem Primat der Ökonomie unterworfen wird. Daran anschließend werden in dem mit 220 Seiten umfangreichsten zweiten Kapitel zuerst die theoretischen Bezugspunkte aus den Sozialwissenschaften im Sinne einer kritischen politischen Bildung interpretiert. Hier stehen Referenzgrößen wie z.B. M. Foucault, P. Bourdieu oder A. Gramsci im Fokus. In den folgenden Abschnitten werden Fragen zur sozialen Ungleichheit (Gender, Rassismus) sowie die politische Handlungsfähigkeit bestimmter Zielgruppen (Migranten, Bildungsferne, Kinder und Jugendliche) erörtert. Im Reigen der Beiträge fallen insbesondere die Ausführungen von A. Scherr über die Grundlagen einer subjektorientierten politischen Bildung auf. Dass der daran anschließende Beitrag von C. Bünger die »Politische Bildung nach dem Tod des Subjekts« ohne Bezug auf den vorherigen Beitrag behandelt, lässt den geneigten Leser schon etwas ratlos zurück.

Im dritten Kapitel reicht der reflexive Blick auf das breit gefächerte Spektrum didaktischer und pädagogischer Praxis von Fragen zur Methodenwahl im Politikunterricht (M. Lapp) über die Integration erweiterter ökonomischer Bildungsinhalte (T. Engartner) bis hin zu einer kritischen Bestandsaufnahme der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz (G. Hentges). Interessant auch der Beitrag von I. Scheurich zum gesellschaftskritischen Potenzial der heutigen historisch-politischen Bildung in NS-Gedenkstätten, der verdeutlicht, wie antizipierte »Selbstverständlichkeiten« den Blick für die Realität trüben können. Mit den institutionellen Kontexten politischer Bildung befasst sich das abschließende vierte Kapitel. Nachdem F. Nonnenmacher anschaulich fünf Kernthesen für einen kritischen schulischen Politikunterricht formuliert und begründet hat, führen die weiteren Aufsätze in verschiedene Felder, z.B. in die nonformale politische Bildung, die internationale Jugendarbeit, den Aufbau eines globalen Netzwerkes von gewerkschaftlicher Bildung oder in die Bildungsarbeit von Attac, ein. Nicht direkt auf einen institutionellen Kontext bezogen ist der engagierte Beitrag von J. Bürgin zur Entwicklung einer eigenständigen pädagogischen Perspektive auf die »Konflikte um Arbeit«, die bisher in der politischen Bildung fehlt.

Insgesamt betrachtet ermöglicht das Handbuch Überblicke über recht verschiedene Themen, denen gemein ist, dass sie sich von einer affirmativen, positivistischen politischen Bildung abheben, indem sie unter normativen Aspekten Perspektiven zur Gestaltung und Veränderung einer zukünftigen Gesellschaft eröffnen wollen. Diese Renaissance des Norma-

tiven in der politischen Bildung ist in einer Gesellschaft, die immer mehr das Machbare in den Mittelpunkt ihrer Politiken stellt, sehr positiv zu bewerten. Aber ob diese Sammlung von Texten wirklich das ist, was sie vorgibt zu sein, nämlich ein Handbuch, das eine geordnete Zusammenstellung eines Ausschnitts von Wissen für Praktiker und Wissenschaftler in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung bietet, muss mit einem Fragezeichen versehen werden. Hierfür fehlt auch, ohne ein geschlossenes Paradigma einzufordern, an manchen Stellen einfach der »rote Faden«, der seitens der Herausgeber die Einzelbeiträge in einen stärkeren Zusammenhang stellt und vielleicht auch noch expliziter von anderen Richtungen abgrenzt. Trotz solcher Kritikpunkte ist der Band ein notwendiger Impuls, um allzu oft unterdrückte Diskussionen in der Fachdisziplin zu befördern.

Jens Korfkamp

POLITISCHE BILDUNG 2

Wolfgang Sander

Über politische Bildung – Politik-Lernen nach dem »politischen Jahrhundert«

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2009, 57 S., 14,80 €

»Die hier und da zu hörende Meinung, politische Bildung sei vielleicht in Krisen- und Übergangszeiten notwendig, gerade in etablierten Demokratien aber weniger wichtig, weil deren Verfassung, politische Kultur und politische Sozialisation ihren Bestand schon sichern werde (korrekt: würden, J. S.), ist eine gefährliche Illusion« (48). Diese Bemerkung Wolfgang Sanders, der im Wintersemester 2008/09 eine Professur für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Wien antrat, findet sicher Zustimmung in der Profession schulischer und außerschulischer politischer Bildung, auch wenn die anlaufende Sparpolitik den pädagogischen Glauben an die dauerhafte Notwendigkeit möglicherweise bald als Illusion entlarvt. Eine weitere Aussage Sanders aus dem Ausblick seiner Schrift, die die gleichnamige Wiener Antrittsvorlesung von 2009 dokumentiert, dürfte ebenfalls zustimmungsfähig sein, dass nämlich »kollektive Identitäten« in der heutigen Bildungsarbeit nicht mehr »in erster Linie national grundiert« (52) sein sollen.

Mit diesen Feststellungen ist allerdings der Konsenscharakter der Veröffentlichung erschöpft – was kein Nachteil sein muss. Theorie und Praxis der politischen Bildung leben ja von der Kontroverse, und Texte, die in gestanzten Formeln den demokratischen Konsens beschwören, gibt es genug. Doch ist der Sachverhalt insofern bemerkenswert, als Sanders Schrift einen Überblick über Grundlinien der einschlägigen Bildung vom 19. bis zum 21. Jahrhundert geben und vor allem unter Berufung auf den Beutelsbacher Konsens die Politikdidaktik als eine »Normalwissenschaft« vorstellig machen will, die mittlerweile, aufbauend auf einem gemeinsamen Paradigma, keine grundsätzlichen und speziell keine politischen Kontroversen mehr kennt. Dass Sanders Position von denjenigen, die sich

mit didaktischen Fragen des politischen Lernens auseinandersetzen, nicht geteilt wird, ja dass in grundlegender Hinsicht Streit über die Bedeutung der eher informellen Beutelsbacher Übereinkunft von 1976 herrscht, hat die Zeitschrift »Erwägen – Wissen – Ethik« (2/09) vor Kurzem gezeigt: Sie wurde mit einem Beitrag Sanders über »Kontroversität und Indoktrinationsverbot« eröffnet, darauf folgten rund 30 unterschiedliche Statements, beginnend mit Klaus Ahlheims harscher Kritik an Sander (siehe auch die Auszüge in Praxis Politische Bildung 2/10).

Sachlich eine Randfrage ist die Bezugnahme Sanders auf den Vortrag des ehemaligen Wiener Universitätsrektors Adolf Exner, dessen Inaugurationsrede 1891 ebenfalls den Titel »Über politische Bildung« trug. Doch bringt Sander dies nicht nur als Captatio Benevolentiae des lokalen Publikums, sondern spinnt aus dem Bezug den roten Faden seiner Abhandlung: Exner habe den »Begriff der politischen Bildung« überhaupt erst in die akademische Diskussion im deutschsprachigen Raum eingeführt« (8), er habe die Grundlinien des folgenden Jahrhunderts erkannt, wobei seine Vision des »politischen Jahrhunderts« weiterhin Bestand habe; ja sie »gilt auch für das 21. Jahrhundert« (54) und stehe so für eine jahrhunderteübergreifende Kontinuität. Diese Wiener Entdeckung stellt allerdings eine gewagte Interpretation dar – um das Mindeste zu sagen. Die Bezeichnung »politische Bildung« wurde jedenfalls nicht von Exner in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt. Sie war schon der Hegelschule bekannt, Karl Rosenkranz z.B. beklagte in seiner Hegelbiografie aus dem Vormärz, dass im Deutschland der Restaurationsepoche ein »Mangel an politischer Bildung« bestanden habe.

Und Sanders Ausführungen geben auch gar nicht Exners Argumentation wieder. Dieser wird »übersetzt«, und zwar »in eine modernere Sprache« (23). Der Politikdidaktiker aus dem 21. Jahrhundert greift das »Thema Exners« so auf, wie es sich ihm »aus heutiger Perspektive darstellt« (14). Wo die Position des monarchistischen Gelehrten nicht zum modernen Verständnis passt – er beabsichtigte »eine Hinführung zum Patriotismus« (21) –, wird sie umgedeutet: Das Bekenntnis zur Nationalerziehung soll nur ein Trick des alten Österreicherers gewesen sein, Zustimmung für seine neue Definition der Bildungsaufgabe zu finden. Die bestehe darin, den Sensus Politicus der Gebildeten zu schärfen. Wozu das gut sein soll, wird bei Exner zwar auch angegeben und von Sander zitiert; auf diese Weise sollte der Boden für »Staatsgefühl und Vaterlandsliebe« (22) bereitet werden, was eine klare Auskunft über den Auftrag dieser Bildungsbemühung darstellt. Doch liest Sander das wieder als Distanzierung, »erzeugen könne die Universität diese (patriotischen Einstellungen, J. S.) nicht« (22), eben nur vorbereiten. Exner soll also auf Biegen und Brechen als Kronzeuge eines modernen politikdidaktischen Programms gerettet werden, und weil in seiner Idee von Nationalerziehung einzelne Bildungselemente von der finalen Einschwörung aufs Vaterland unterschieden werden, hat angeblich das eine mit dem anderen nichts zu tun.

Wenn die Argumentation des k.u.k. Nationalpädagogen auch etwas im Nebulösen bleibt, so ist die Interpretation dennoch

aufschlussreich für Sanders Position. Diese will ja der Nationalerziehung keine Absage erteilen, sondern dafür sorgen, dass der moderne Staatsbürger nicht »in erster Linie« national orientiert oder grundiert ist; er soll genau so die europäische oder globale Dimension im Blick haben. Um diese Zielsetzung zu bestimmen, entdeckt Sander zunächst bei Exner den Sinn fürs Politische (I. Teil) und charakterisiert dann das 20. Jahrhundert (»zwischen totaler Politik und Politikflucht«) durch eine ziemlich brutale, totalitarismustheoretische Gleichsetzung von Faschismus und Sozialismus (II. Teil); anschließend soll der professionelle Stand der heutigen Politikdidaktik dargelegt werden (III. Teil), während der abschließende Teil (IV.) darauf hinweist, dass im gegenwärtigen Globalisierungszeitalter ebenso wie damals, als der Erste Weltkrieg vorbereitet wurde, die Politik in internationalen Bezügen steht. Im Folgenden einige Anmerkungen zu den »Grundannahmen« von Teil III. In den totalitären Systemen des 20. Jahrhunderts erfolgte politisches Lernen laut Sander »in Form einer systematischen Indoktrination der Jugend« (31). Dagegen ist es hier und heute – einer manichäischen Denkweise folgend – das genaue Gegenteil: Man versteht Bildung »in der Tradition der Aufklärung als eine reflexive Auseinandersetzung mit der Politik« (36) und orientiert sich an »Mündigkeit im Sinne selbstständigen Urteilens und Handelns« (36). Diese Selbstständigkeit steht aber nicht für sich, sondern in »Bezug auf die Demokratie als wünschenswerte politische Ordnung« (36). Grundlage moderner Politikdidaktik, die nicht mehr infrage gestellt, nur noch unterschiedlich ausgelegt werden darf, ist das Bekenntnis zu einer bestimmten Herrschaftsform, zur Demokratie. Dies ist das Heilsversprechen, das Sanders Politikdidaktik durchzieht. Dabei wird das Bekenntnis nicht als Einschwörung wie in den totalitären Systemen verlangt – das führt ja zu »Politikflucht«, wie man in Teil II erfahren hat, ist also unproduktiv –, sondern soll als Eigenleistung von den Adressaten der Bildungsarbeit »mündig« erbracht werden.

Mit dem Beutelsbacher Konsens, der seinerzeit die politische Kontroverse der Didaktiker verträglich machte, sei dann die Leitlinie gegeben, wie das zu geschehen hat: Kontroversität soll gelten, sodass in der konkreten pädagogischen Arbeit »die Vermittlung erwünschter politischer Einstellungen« (43) entfällt. Erwünscht ist nur der positive Bezug auf die politische Ordnung – und damit auf deren Standpunkt, alles zu exkommunizieren, was stört. »Populismus, Extremismus, religiöser Fundamentalismus, die Sehnsucht nach einfachen Lösungen für komplexe Probleme, manichäische Weltbilder und Feinderklärungen gegen Minderheiten, die Identifikation mit Heilsversprechen und scheinbar (sic!) starken Führern, dies sind ständige und wiederkehrende Gefahren für die demokratischen Gesellschaften« (48). All dies ist explizit unerwünscht. Aufgabe der politischen Bildung ist es, dem entgegenzutreten, das heißt, »als Gegengift gegen die Versuchungen politischer Heilsversprechen zu wirken« (48).

In der Liste der unerwünschten Ismen kann man unschwer die von der real existierenden politischen Herrschaft in Deutschland (und auch in Österreich) gebrandmarkten Positionen erkennen, die als politikunfähig ausgegrenzt sind und

die von der Bildungsarbeit entsprechend behandelt werden sollen. Dafür gibt es dann Fördermittel. Die Politikdidaktik tut so, als würde sie sich ganz frei den Auftrag erteilen, diesen (un-)politischen Alternativen entgegenzutreten, wobei ihr eigener demokratischer Charakter darin liegt, über die Wege und Mittel, dies zu leisten, einen munteren Streit zu entfachen. Und sie tut so, als ob dies eine prinzipielle Differenz zur staatsbürgerlichen Verpflichtung konstituiere, wie sie etwa in der politischen Pädagogik des realen Sozialismus gepflegt wurde. Dabei hat sich auch die DDR auf die Aufklärung berufen, das humanistische Erbe in Ehren gehalten und versucht, möglichst selbstbewusste, mündige Parteigänger ihres Regimes heranzubilden. Man könnte Sanders Negativliste zudem auf die derzeit praktizierte Politik selber anwenden – und im Parteienstreit sind dies ja genau die Vorwürfe, mit denen man sich gegenseitig traktiert. Wichtiger ist jedoch, sich die Logik dieses Programms zu vergegenwärtigen: Auf der abstrakten Ebene sieht eine solche Aus- und Abgrenzung dieselbe Leistung vor, wie sie die totalitäre Politisierung des Lernens, die Sander als Negativfolie gilt, durch Indoktrinierung erbringen soll. Auch in der demokratischen Politikdidaktik gibt es Dinge, die nicht zur Diskussion und in der Kontroverse stehen, sondern ein Gift sind, das es unschädlich zu machen gilt.

Johannes Schillo

REFORMPÄDAGOGIK

Dennis Shirley

Reformpädagogik im Nationalsozialismus – Die Odenwaldschule 1910 bis 1945

Weinheim (Juventa) 2010, 272 S., 28 €

Der amerikanische Pädagogik-Professor Dennis Shirley hat als dezidiertem Bewunderer der reformpädagogischen Odenwaldschule und ihres Gründers Paul Geheeb eine merkwürdige, letztlich unentschiedene Publikation vorgelegt. Das Schulerperiment in Heppenheim an der Bergstraße, »eines der Vorzeigebjekte der internationalen Reformschul-Bewegung« (9), wurde ja jüngst, im Zuge der aktuellen Debatten über sexuellen Missbrauch, einer größeren Öffentlichkeit als abschreckendes Beispiel von Eliteerziehung bekannt. Shirleys Fallstudie, die sich speziell mit der Situation der Schule im Jahr der nationalsozialistischen Machtergreifung beschäftigt, erschien zuerst 1992, konnte also die aktuellen Enthüllungen nicht berücksichtigen. Sie fördert aber auch so viel Unappetitliches und Unrühmliches zutage über dieses mustergültige Reformprojekt einer »Pädagogik vom Kinde aus«.

Als Erstes wäre die bemerkenswerte Tatsache zu nennen, dass sich die alternativpädagogische Einrichtung, 1910 im wilhelminischen Deutschland gegründet, über zwei Weltkriege sowie die wechselnden Regime von Monarchie, Weimarer Republik, NS- und Adenauerstaat bis in die Gegenwart behaupten konnte, also eine erstaunliche Anpassungsfähigkeit aufwies. Geheeb fand genügend einflussreiche Gönner in Aristokratie und liberaler Bourgeoisie, die ihm sein Schulinternat

finanzierten. Und Shirley berichtet auch offen von Geheeb's egozentrischem Verhalten oder seinem rücksichtslosen Vorgehen, eine Tochter aus reichem Hause zu heiraten, um sich eine Orchideenexistenz im langweiligen Schulbetrieb zu sichern. Bei dem Schulgründer muss es sich, alles in allem, um einen begnadeten Konjunkturritter und Projekteschmied gehandelt haben, der anderen die Arbeit aufbürdete und selber mit idealistischen Phrasen hausieren ging; bei einem Schultreffen zur Vergangenheitsbewältigung in der frühen Nachkriegszeit wurde Geheeb seine Phrasendrescherei von ehemaligen Schülern auch explizit zum Vorwurf gemacht (vgl. 245 ff.). Verwunderlich ist nur, dass dieser pädagogische Kauz dem Autor als »Beispiel ›humanisierten‹ Heldentums« (262) gilt.

Zweitens handelte es sich in Heppenheim um eine Eliteschule, der ihre »Klassenexklusivität« (86) auf die Stirn geschrieben war – und diese abgeschottete Exklusivität spielte ja auch, wie die neueren Enthüllungen erbracht haben, eine maßgebliche Rolle dabei, dass die Missbrauchsserie nach 1945 möglich wurde und immer wieder laut werdende Vorwürfe abgeblockt werden konnten. Shirley zitiert zum elitären Charakter der Schule etwa Klaus Mann, den Sohn Thomas Manns, der in den 1920er-Jahren Odenwaldschüler war. Der schrieb von einer Art »Zauberberg«-Atmosphäre der Schule, in der man mit einer »mitleidigen Fremdheit« auf die Armen »drunten im Flachland« herabsah (87). Der elitäre Charakter war übrigens keine unschöne Begleiterscheinung (vgl. 69, 85), sondern passte zu Geheeb's Gründungs-idee, mit seiner Schule den Beweis zu führen, »was Erziehungskunst unter den günstigsten Bedingungen mit dem besten Kindermaterial zu leisten vermag« (45 f.). Ohne das Interesse schwerreicher Eltern, ihre mehr oder weniger auffälligen Sprösslinge in einer entlegenen Anstalt unterzubringen, wäre das Vorhaben nie in Gang gekommen und geblieben.

Dazu passt drittens, dass bei Gründung der Odenwaldschule im Jahr 1910 kein pädagogisches Konzept vorhanden war. Geheeb hatte eifrig Schüler aus der preußischen Aristokratie geworben und bei seinem jüdischen Schwiegervater Geld für eine Immobilie beschafft, aber es war überhaupt nicht klar, »welche Art Lehrplan für die neue Schule geschaffen werden sollte« (50); der Gründer hatte »wirklich kein Programm, als die Odenwaldschule eröffnet wurde« (53). Neben der Beschwörung einer schulischen »Lebens- und Arbeitsgemeinschaft« (52) bestand eine Besonderheit in der Einführung eines flexiblen Kurssystems. Angeblich wurde auch die Bedeutung der Notengebung relativiert, wobei natürlich feststand, dass die Schule den Kindern aus besseren Kreisen zum Abitur verhelfen musste. Die eigentlich herausragende Neuerung der Schule war laut Shirley die Koedukation. In Verbindung damit wurden »religiöse und kulturelle Bräuche« gepflegt, z.B. »Luftbäder«, »Übungen, die die Schüler nackt im Freien durchführten« (54), was viel zum alternativen Nimbus der Schule beitrug und sie in konservativen Kreisen verhasst machte.

Merkwürdig ist Shirleys Schrift deshalb, weil sie die Kompatibilität von reformpädagogischer Praxis und NS-Pädagogik unübersehbar deutlich macht, gleichzeitig aber, wie das unschlüssige Schlusswort festhält, auf die Unverträglichkeit

beider hinauswill. Die Nazis, das wird klar, hätten die Schule mit Geheeb als Leiter gerne fortgeführt. Selbst in der zentralen Frage der Koedukation, mit deren Praktizierung sich die Odenwaldschule als Ausnahmepädagogik positionierte, machten sie Konzessionen; unter NS-Regie wurde »die koedukative Seite der Schule nie völlig abgeschafft« (226). Selbst als Geheeb in die Schweiz emigrierte und sein ehemaliger Freund Sachs als NSDAP-Mitglied die Schule leitete, zeigte sich laut Shirley, der Sachs nicht einfach als NS-Kollaborateur verdammen will, dass dieser »auch weiterhin viel vom Geist der alten Schule bewahrte« (253). Nicht zu vergessen, dass Geheeb sich vorher in vielfacher Weise bei den NS-Behörden angedient hatte – »und als der endgültige Bruch mit Deutschland erfolgte, ging dieser vom Dritten Reich und nicht von ihm aus« (250). Zu diesem Zeitpunkte lebte Geheeb übrigens schon seit Jahren in der Schweiz, der Gedanke einer Rückkehr nach Deutschland war aber nie ganz vom Tisch.

Neben dem pädagogischen Einblick gibt das Buch noch in anderer Hinsicht Aufschluss. Das betrifft die Faschismustheorie, etwa die Frage, »inwieweit der Nazistaat totalitär war – was eine vollständige, alles erfassende Kontrolle aller Sektoren der Zivilgesellschaft bedeutet – oder ›polykratisch‹ – das heißt, in rivalisierende Orte der Macht und Kontrolle unterteilt, die miteinander im Wettstreit liegen und eine gesellschaftliche Gesamtheit schaffen, die mehr durch interne Konflikte als durch zentralisierte Vorschriften des Staates angetrieben wird« (251). Auch hier ist Shirleys Position etwas unentschieden, doch bestätigen seine Analysen den »polykratischen« Charakter des NS-Staates (vgl. 253), also eine Theorie, wie sie erstmals Franz Neumann in seinem »Behemoth« (Erstausgabe 1942) entwickelte. Auf jeden Fall bekräftigt seine Analyse die Kritik an der Totalitarismustheorie, die sich seit dem Kalten Krieg in den westlichen Demokratien besonderer Beliebtheit erfreut, denn hier werden durch die Konstruktion einer formalen Gemeinsamkeit, der monopolisierten, zentralisierten und umfassenden Herrschaftsausübung, faschistische und sozialistische Herrschaft gleichgesetzt, um die eigene Position im Wettstreit der Systeme und Regime aufzuwerten.

Johannes Schillo

KINDER

UNICEF-Report 2010. Kinder – Die Vergessenen der Finanzkrise

Hg. vom Deutschen Komitee für UNICEF. Frankfurt/M. (Fischer Taschenbuch) 2010, 239 S., 10,95 €

Der Friedensnobelpreisträger Muhammad Yunus, Begründer der berühmten Grameen-Bank, die Mikrokredite vergibt, bringt das Thema des neuen UNICEF-Reports auf den Punkt: »Für die Industrieländer ist die Finanzkrise ein Schock, aus dem man hoffentlich lernen wird. Für die Armen ist sie ein Tsunami!« Als Konsequenz der Finanzkrise ist die Zahl der gestorbenen Kinder sprunghaft gestiegen, ebenfalls die Zahl der Hungernden weltweit, die jetzt, nach einem Anstieg von 100 Millionen, bei mehr als einer Milliarde liegt. Banker und

Börsianer sind durch aufwendige Unterstützungsmaßnahmen gerettet worden und machen ihre Geschäfte, als sei nichts geschehen; die hungernden Kinder und die ärmsten Familien in den Entwicklungs- und Schwellenländern aber sind die großen Verlierer des Crashes.

Sie bezahlen als Unbeteiligte die Zeche. In den armen Ländern leiden sie unter chronischer Mangelernährung, sie müssen die Schule verlassen und landen oft in ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen, gravierende Entwicklungsrückstände nehmen erschreckend zu. Die Spätfolgen der Finanzkrise sind »stumme Leiden«, die Zunahme von Krankheiten und weitere Verelendung. Der UNICEF-Report enthält Analysen, Einzelberichte aus besonders betroffenen Ländern und Forderungen an die Weltgemeinschaft. Er macht deutlich, dass gerade die Banken dringend einen globalen Wertkonsens brauchen. Die Situation in Südasien zeigt, wie die Krise vor allem Frauen und Kinder trifft. An einem Fallbeispiel (Bangladesch) wird dargestellt, dass »Sozialunternehmen« als Instrument gegen die Armut eingesetzt werden können. Ein weiterer Beitrag hebt hervor, dass die Krisenentwicklung nicht nur die armen Länder betrifft. Wichtig sind darüber hinaus die UNICEF-Perspektiven und -Projekte.

Am schlimmsten ist die Situation der Kinder laut UNICEF in Afrika und Asien. Negative Werte weisen hier alle Bildungs- und Sozialindikatoren auf (Kindersterblichkeit, fehlender Impfschutz, HIV-Infektionen, Abbruch der Schulbildung ...). Dabei sind Mädchen in vielen Ländern dieser Regionen immer noch stark benachteiligt. Ein Symptom ist die Zunahme des Analphabetismus. Grundindikatoren des Berichts sind: Ernährung, Gesundheit (Aids), Bildung, Geburten und ökonomische Entwicklungsaspekte.

Nach UNICEF-Schätzungen würde es ca. 16 Mrd. Dollar kosten, um endlich allen Kindern eine Grundbildung zu garantieren – verglichen mit den Summen, die zur Rettung des Bankensektors bereitgestellt wurden, ein geringfügiger Betrag. Entscheidend ist also der politische Wille! Wenn wir mit unserem Geld Banken retten können, dann können wir auch die Rechte der Kinder verwirklichen und ihnen eine bessere Zukunft eröffnen. Erforderlich sind universelle Kategorien einer Wirtschafts- und Finanzethik. Dabei muss das Einhalten der Kategorien nicht nur überwacht, sondern Fehlverhalten entsprechend hart bestraft werden.

J. Heraeus, seit 2008 Vorsitzender des Deutschen UNICEF-Komitees, antwortet auf die Frage, ob die Finanzkrise als Anlass zum Umdenken in der Wirtschaft wirkt, mit einer gewissen Skepsis. Viele in unserer Gesellschaft glaubten, dass fehlende Werte durch juristische Klauseln und Gesetze ersetzt werden könnten. Gerade die Krise auf den Finanzmärkten habe deutlich gezeigt, dass die immer wieder beschworene Selbstregulierung und Selbstkontrolle nicht funktioniere. Wir wissen heute aus Erfahrung, so Heraeus, dass es ohne einen universellen Wertkonsens nicht geht: Geld- und Machtgier sind nicht nur inhuman, sie können auch ein Kapitalverbrechen sein.

Gottfried Kleinschmidt

SOZIALREPORTAGE

Markus Breitscheidel

Arm durch Arbeit – Ein Undercover-Bericht

Berlin (Ullstein) 2010, 219 S., 8,95 €

Markus Breitscheidel hat eineinhalb Jahre von Hartz IV und Minilöhnen gelebt und daraus – im Stil von Günter Wallraffs Undercover-Literatur – eine Sozialreportage gefertigt, die einen ungeschminkten Einblick in die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Working Poor gibt. Die Kategorie der arbeitenden Armen ist in Deutschland eine junge Errungenschaft. Noch vor zehn Jahren brachte ein deutscher Verlag die berühmte US-Reportagensammlung »Arbeit poor« von Barbara Ehrenreich heraus, gedacht als Warnung vor amerikanischen Verhältnissen. Mittlerweile ist Deutschland beim Niedriglohnssektor selber Marktführer, nämlich in Euroland, wo dieser Zustand von Politikern konkurrierender Staaten auch beklagt wird, weil er die deutsche Wettbewerbsposition stärkt. Im Endeffekt legen jedenfalls alle Länder ähnliche Sparprogramme mit lohndrückender Wirkung auf, die dann wiederum den Marktführer herausfordern.

Die Resultate einer solchen Arbeitsmarktpolitik sind eindeutig, es findet eine Verarmung auf breiter Front statt. Breitscheidel zitiert anerkannte Experten, so den Düsseldorfer Wirtschaftsprofessor Gustav Horn, der von einer definitiven Spaltung der Gesellschaft und dem »Weg in eine Gesellschaft mit festen Klassen« (61) spricht. Die Reportage, die erstmals 2008 erschien, macht diesen Zustand anschaulich – vom Kampf mit den Behörden und den Arbeitgebern bis zum alltäglichen Kampf um die Einteilung der kümmerlichen Haushaltsmittel oder mit den Hemmungen, die man hat, wenn man als ehemaliger Mittelschichtangehöriger Pfandflaschen aus Abfalleimern sammelt. Auch dies übrigens in Deutschland eine Tätigkeit, die nicht an jedem Ort erlaubt ist und die streng genommen beim Jobcenter gemeldet werden muss, damit der Erlös auf den Betrag fürs soziokulturelle Existenzminimum angerechnet werden kann!

Günter Wallraff hat zu Breitscheidels Reportage ein Vorwort beigesteuert, das Bericht und Beschreibung politisch zuspitzt. Er erinnert an die Verantwortlichkeit von sozialdemokratischen Politikern wie dem ehemaligen Superminister Wolfgang Clement, der inzwischen als »Chairman« eines der weltweit größten Zeitarbeitsunternehmen tätig sei. Nun mag ja Clement ein direkter Profiteur seines eigenen Reformwerks sein, großen Aufschluss bringt eine solche personenbezogene Enthüllung nicht. Wie der europäische und der internationale Trend zeigen, geht es hier nicht um das Fehlverhalten einzelner Politiker, sondern um eine systemgemäße, in gewisser Weise sachzwanghafte Entwicklung, die im harten Standortwettbewerb – speziell zu Krisenzeiten, aber nicht nur dann – die Senkung des nationalen Lohnniveaus erforderlich macht.

Und diese Notwendigkeit ist der eigentliche Skandal, den man aufdecken und angreifen müsste. Da täuscht sich Wallraff berufsbedingt. Er schreibt, dass die »Zustände« im Niedriglohnssektor »kaum bekannt sind«, und greift das Interesse an, »das

der Öffentlichkeit den Blick auf das wirkliche Leben und Arbeiten der über sieben Millionen sogenannten Niedriglöhner verstellen will« (9). Dabei sind hierzulande arme Menschen Dauergäste in Talkshows, und der Spiegel widmet den neuen deutschen Tagelöhnern oder der Generation Praktikum immer mal wieder eine Titelstory; nicht zu vergessen die regierungs-offizielle Reichtums- und Armutberichterstattung, die über das verbreitete Elend detailliert Buch führt. Einen persönlichen Einblick in die sozialen Notlagen zu schaffen mag da der Sensibilisierung für das Problem dienen, Aufklärung fängt aber erst an, wenn die angebliche Unausweichlichkeit solcher Entwicklungen unter die Lupe genommen wird.

Renate Dillmann

POLITISCHER ROMAN

James Ellroy

Blut will fließen

Dt. von Stephen Tree. Berlin (Ullstein) 2009, 783 S., 24,90 €

James Ellroy, »der Triebtäter der amerikanischen Literatur« (SZ), der die »blutigsten Krimis Amerikas« schreibt (Die Zeit), wollte schon immer mehr sein als ein Krimiautor. Als ihn ein deutscher Krimifan auf Quentin Tarrantino ansprach, empörte er sich über diese »kulturelle Kakerlake, die nichts zu sagen hat«. Ellroy dagegen hat etwas zu sagen, nämlich dass die Welt schlecht ist und einer durchgreifenden Säuberung bedarf. Er stilisierte god's own country und speziell seine Heimat, die Stadt der Engel, als eine Ausgeburt des Bösen und wechselte, nachdem er mit »Die schwarze Dahlie«, »Blutschatten«, »White Jazz« und »L.A. Confidential« eine Serie über große Kriminalfälle im Los Angeles der 1940er- und 1950er-Jahre vorgelegt hatte, Anfang der 1990er ins Genre politischer Enthüllungsromane – frei nach dem egozentrischen Motto, zu dem er sich jüngst in einem FAZ-Interview (10.04.2010) bekannte: »Die Geschichte der Vereinigten Staaten existiert für mich nur, damit ich meine Romane schreiben kann.«

Konkret nahm er sich vor, in einer groß angelegten US-Underworld-Trilogie das mörderische Jahrzehnt von 1958 bis 1968, also die drei großen politischen Morde am US-Präsidenten Kennedy, am Bürgerrechtler Martin Luther King und am Präsidentschaftskandidaten Robert Kennedy, abzuhandeln. Der Originaltitel des ersten Bands, »American Tabloid«, in Deutschland als »Amerikanischer Thriller« (1995) erschienen,

war dabei ganz ehrlich: Es ist keine gediegene Literatur, man wird vielmehr wie im Revolverblatt lärmend und Schlag auf Schlag unterhalten. Das Stakkato der Sätze erzeugt einen kolportagehaften, fast parodistischen Eindruck – das Gegenteil übrigens von der Weitschweifig- und Geschwätzigkeit, mit der heutzutage die Ellroy-Nachahmer, etwa der Schwede Stieg Larsson bzw. sein Ghostwriter, dem sagenhaften Wirken der Serienkiller nachsteigen und dem Publikum ihre Hausmacherblutwürste auftischen.

Ellroys Epos beginnt 1958 mit dem Aufstieg der smarten Kennedys in die oberste Etage der Politik. Es begleitet den Präsidenten bis zu seinem abrupten Ende durch die Schüsse von Dallas, die schon so viel an US-Fiction und Verschwörungstheorie hervorgebracht haben. In Oliver Stones Film »JFK« wurde ja exemplarisch vorgeführt, wie das US-Nationalbewusstsein die Klage kultiviert, mit dem Attentat sei das Ende des amerikanischen Traums zu verzeichnen. Seitdem sollen irgendwelche dunklen Kräfte das Land regieren. Ellroy dreht den Spieß um. Bei ihm ist der Siegeszug der Kennedys selber Teil eines Geflechts aus Korruption, organisierter Kriminalität, Machtgier und Geheimdienstintrigen. John F. glänzt als Womanizer mit hohem Frauenverschleiß, sein Vater Joe als altgediente Mafiagröße, nur Johns Bruder Bobby erscheint halbwegs integer, freilich aufs Tiefste in den Morast verstrickt. Erfunden ist übrigens gar nicht viel an der Geschichte. Sie bedient sich bei den neueren Enthüllungen über FBI- & CIA-Operationen, über den toleranten staatlichen Umgang mit Mafia oder Ku-Klux-Klan, über die US-Überfälle auf Kuba, Vietnam etc.

Fortgeschrieben wurde die Trilogie 2001 mit dem »Amerikanischen Albtraum« für die Jahre 1963–68 und jetzt Ende 2009 mit »Blut will fließen« abgeschlossen. Der dritte Teil ist ein Art Abgesang auf die politkriminellen Machenschaften des dargestellten Jahrzehnts, er endet mit dem Tod des berühmten FBI-Chefs J. Edgar Hoover und mit Nixons Vorbereitungen zum Watergate-Einbruch, der bekanntlich den Präsidenten das Amt kostete. Eine große Aufklärungsleistung bedeutet diese alpträumerhafte Kriminalgeschichte der US-Politik nicht – gerade auch, wenn man sie mit den Zeitromanen eines Gore Vidal oder Philip Roth vergleicht. Die Romane Ellroys (der natürlich Obama gewählt hat) sind jedoch ein eindrucksvolles Dokument für die Selbstbezeichnung und -bespiegelung des US-Nationalgefühls, die mittlerweile en vogue ist und an der sich die ganze Welt erbauen soll.

Johannes Schillo

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Renate M. Goretzki, Katholisch-Soziales Institut, Selhofer Straße 11, 53604 Bad Honnef; **Anja Hoffmann**, Westfälisches Landesmuseum für Industriekultur, Grubenweg 5, 44388 Dortmund; **Prof. Dr. Judith Könemann**, Wilhelms-Universität Münster, Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik, Hüfferstraße 27, 48149 Münster; **Dr. Sebastian Lerch**, **Harald Scherer**, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Kapuzinerstraße 16, 96047 Bamberg; **Janine Mahler**, **Petra Kabus**, Internationale Bauausstellung (IBA) Fürst-Pückler-Land, Seestraße 84–86; **Dr. Felicitas Janson**, Akademie des Bistums Mainz – Erbacher Hof, Grebenstraße 24–26, 55116 Mainz; **Dr. Michael Schlagheck**, Katholische Akademie DIE WOLFSBURG, Falkenweg 6, 45478 Mülheim an der Ruhr; **Prof. Dr. Hermann Sollfrank**, Katholische Stiftungshochschule München, Preysingstraße 83, 81667 München; **Prof. Dr. Gisela Weiß**, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Postfach 30 11 66, 04251 Leipzig