

# Hessische Blätter für Volksbildung

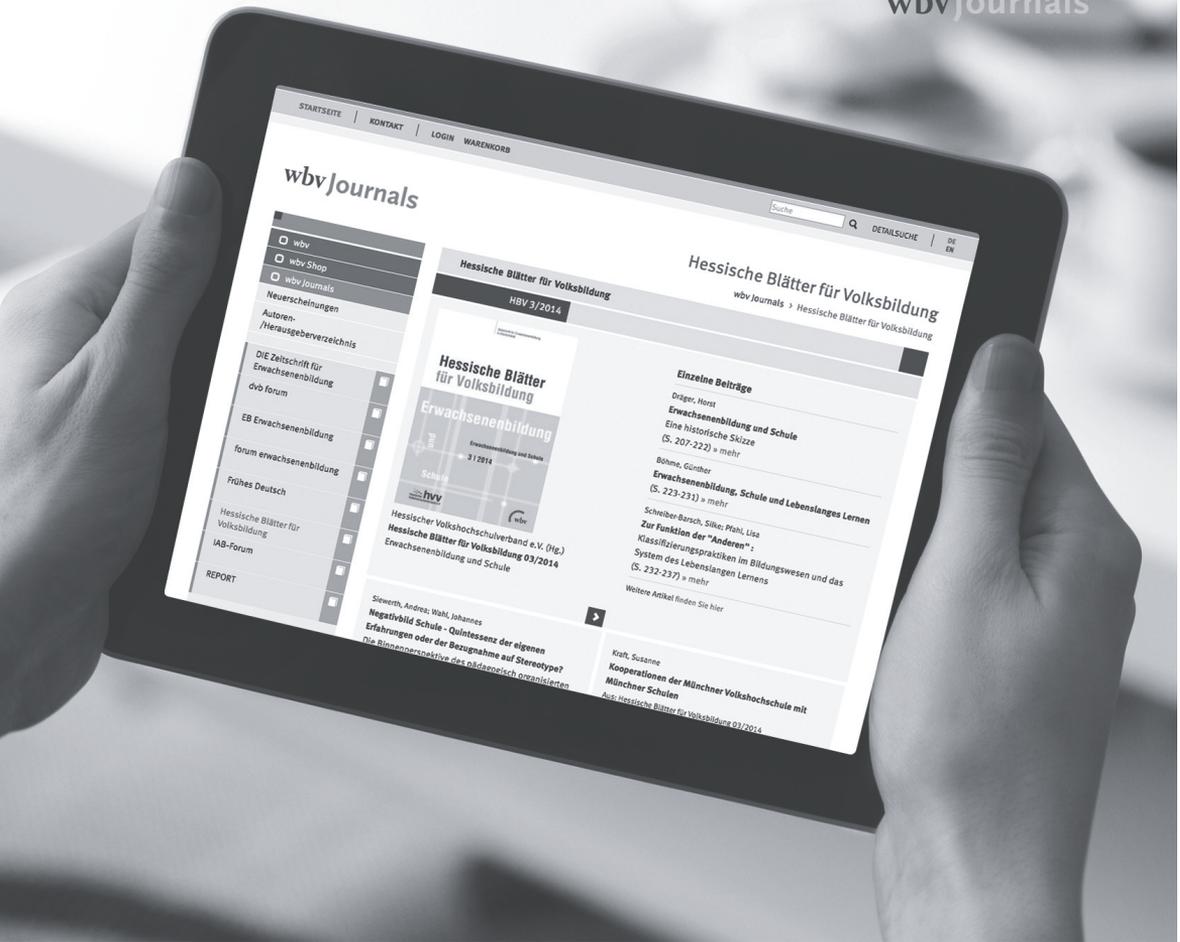
Bildung

und

Bildung und Bilder

4 | 2014

Bilder



# Themenplan 2015

Hessische Blätter für Volksbildung

➔ [wbv-journals.de/hbv](http://wbv-journals.de/hbv)

1/2015 Theorie und Praxis – Dialog?

2/2015 Generationenwechsel

3/2015 Musik und Erwachsenenbildung

4/2015 Inklusion

Das wbv-  
Fachzeitschriften-Portal:  
[wbv-journals.de](http://wbv-journals.de)



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 [wbv.de](http://wbv.de)



Hessische Blätter für Volksbildung 4/2014

---

 Thema | Bildung und Bilder
 

---

	Editorial	
<i>Peter Faulstich</i>	<b>Kultur – Kunst – Bildung: Bildende Kunst</b>	303
	Bildung im Bild	
<i>Peter Faulstich</i>	<b>Bilder als Gestalten der Bildung</b>	306
<i>Erik Haberzeth</i>	<b>Die Kunst der Aneignung Bildlernen zwischen Sinnlichkeit und Begriff</b>	319
<i>Susanne Umbach</i>	<b>Collagen als Lernanlass und –ausdruck</b>	331
<i>Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss</i>	<b>Qualitätsdimensionen ästhetischen Lernens</b>	342
<i>Michael Parmentier</i>	<b>In entgegengesetzter Richtung Sieben Thesen zur Pädagogik in Kunstmuseen</b>	350
<i>Friedhelm Scharf</i>	<b>Vom <i>pictor doctus</i> zur politischen Aufklärung Zum Bildungsgedanken in der Kunst</b>	354

---

 Service
 

---

	Berichte	365
	Personalia	385
	Rezensionen	388
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	400

# Hessische Blätter für Volksbildung – 64. Jg. 2014 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

**Herausgeber:** Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

**Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:**

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

**Mitglieder der Redaktionskonferenz:** Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

**Redaktion des Schwerpunktthemas:** Prof. Dr. Peter Faulstich

**Anschrift:** Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

**Satz und Layout:** Andrea Vath

**Erscheinungsweise:** jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

**Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen:** W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de), Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

**Anzeigen:** sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: [roos@sales-friendly.de](mailto:roos@sales-friendly.de)

**Abo-service, Bestellungen:** Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de), Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

**Bezugsbedingungen:** Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

**Themenhefte im Einzelbezug:** Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

*hbv 1/2014* Situation des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

*hbv 2/2014* Grundbildung

*hbv 3/2014* Erwachsenenbildung und Schule

*hbv 4/2014* Bildung und Bilder

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2014 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

**International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X**

**Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV\_04/2014**

**ISBN 978-3-7639-5338-7**

**DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1404W**

## Editorial

### Kultur – Kunst – Bildung: Bildende Kunst

*Peter Faulstich*

Als Sammelbegriff hat sich „bildende Kunst“ seit dem 19. Jahrhundert im deutschen Sprachraum für die visuell gestaltenden Künste eingebürgert. Wir können der Wortverbindung aber auch eine andere Bedeutung zuweisen: eine Kunst, die bildet. Damit wird eine Gedankenrichtung geöffnet, die dahin geht, zu suchen, was denn Kunst mit Bildung zu schaffen habe – nicht als Besitz der Kenner, sondern als Aneignung durch menschliches Lernen. Dann wird die Frage selbstverständlich auch Thema der Erwachsenenbildung.

Merkwürdig ist jedoch, wie wenig sich die Erwachsenenbildungswissenschaft dieser Aufgabe annimmt. Zwar gibt es einiges zur „Kulturellen Erwachsenenbildung“. Aber zur Rezeptionsästhetik finden wir kaum etwas – jedenfalls verglichen mit „beruflicher Bildung“.

Das Spektrum dessen, was unter „Kulturelle Bildung“ (Grotlüschen 2010) gefasst wird, reicht von den berüchtigten „Ikebana-Kursen“ bis zu „Bilder Kokoschkas in Hamburg“, von der Produktion bis zur Rezeption künstlerischer Werke, von Werkstätten bis Reisen, vom Tanz bis zu Bildhauerei (Gieseke u. a. 2005). Einerseits gibt es einen andauernden Trend, solche „Bastelveranstaltungen“ ins Lächerliche zu ziehen: das „Oh“ und „Ah“ in den Museen oder die Bastel-Töpfer-Batik-Malkurse; andererseits wächst die starke Resonanz und Attraktivität großer Ausstellungen. Wohl sind Konsum und Dilettantismus – in einer abwertenden, elitären Polemik mit unfachmännisch, oberflächlich und stümperhaft gleichgesetzt – fragwürdig, wenn sie als Ersatzbefriedigung oder der Verdummung dienen. Vielleicht ist es aber nicht überzogen, die Tendenzen in der „Kulturellen Bildung“, die über die vorherrschende Dominanz des Ökonomischen und Verwertbaren hinausgehen, als Kennzeichen einer zunehmenden Sinnsuche zu verstehen, als ein Bemühen, die Welt zu begreifen, das über engen instrumentellen Verstand hinausgeht. Bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken öffnen sich die Rezipierenden der kreativen Konstruktion sinnlicher Weltansichten der künstlerisch Arbeitenden.

Das ist die Absicht in den Beiträgen dieses Heftes: Hinsichtlich der Schnittstelle von Kunstproduktion und -rezeption, über die hinweg es selbstverständlich Brücken gibt, wird das Schwergewicht auf Rezeptionsästhetik gelegt. Für mich liegt auf dieser

Wanderung hinter mir ein lang anhaltender und fortzusetzender Erfahrungsweg (zuerst Faulstich u. a. 1980; in den Hessischen Blättern für Volksbildung [1998]). Anlass waren zunächst „Bildergespräche“ mit VW-Arbeitern im Werk Kassel. Nach vielfältigen weiteren Vorhaben, wurden in den letzten Jahren verschiedene Seminare in der Kunsthalle Hamburg durchgeführt, die Kunstaneignung und biographisches Lernen verbinden (*Peter Faulstich* in diesem Heft).

Mittlerweile hat die Devise, die die Kunstwissenschaftlerin Gabriele Sprigath eingebracht hat, „Bilder anschauen – den eigenen Augen trauen“ (Sprigath 1986) ausgestrahlt. Wir haben dies in einem Ablaufvorschlag systematisiert, der von der Wahrnehmung in ihren kognitiven und emotionalen Aspekten ausgeht, formale Strukturen des Bildaufbaus und der Farbgebung herausstellt, narrative Inhalte aufzeigt, kunstwissenschaftliche Kenntnisse über Künstler, Rezeption und Gattung historisch belichtet und dann wieder zu den betrachtenden Subjekten zurückkehrt mit der Frage: Was bedeutet dieses Bild für mich? *Erik Haberzeth* (in diesem Heft) führt als Beispiel das Doppelbildnis Käte und Hugo Perls von Edvard Munch in der Kunsthalle Chemnitz vor. Grundgedanken des Ansatzes sind: Hinzusehen, d. h. auszugehen von der eigenen sinnlichen Wahrnehmung, darüber zu reden, um verschiedene mögliche Sichtweisen aufzuzeigen, aber sich dann auch schrittweise von der Illusion zu befreien, man könne Bilder unmittelbar, ohne Vorwissen begreifen. Dabei tauchen Grundfragen des Lernens auf, wie sie in der Debatte über „selbstbestimmtes Lernen“ artikuliert worden sind und wie sie in der Museumspädagogik als „free choice learning“ diskutiert werden.

Die Arbeit mit Bildern ist aber nicht nur Methode der Vermittlung. Zugleich kann sie eingesetzt werden um Forschungsfragen zu stellen. *Susanne Umbach* zeigt, dass in Collagen eine Verbindung von sinnlichem Erfahren und wissenschaftlichen Erkenntnissen verfolgt werden kann.

Nicht nur die Erwachsenenbildung, sondern auch die Kultur- und Kunstwissenschaften selbst sind durch solche Ansätze gefragt. *Vanessa Isabell Reinwand-Weiss*, Leiterin der Akademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel, sieht sich für ihre Institution herausgefordert, sich der grassierenden Qualitätsdebatte zu stellen – der scheinbar einfachen, aber teuflisch verzwickten Frage: Was ist gute kulturelle Arbeit? *Michael Parmentier* sieht eine veränderte Arbeitsteilung in den Museen für sinnvoll an, bei der die Museumspädagogik aus ihrer Unterordnung als dienende Aufbereitung kunstwissenschaftlichen Wissens heraustritt.

Abschließend geht der Kasseler Kunstwissenschaftler *Friedhelm Scharf* der gesellschaftspolitischen Eingebundenheit von Bildproduktionen in einem weit gespannten kunstgeschichtlichen Bogen nach. Die Verknüpfung des Bildungsgedankens mit der Bildenden Kunst besteht in einem historischen Zusammenhang der Kämpfe um den Gebrauch der Bilder und ihren Stellenwert als Möglichkeit, entfaltende Bildung zu erwerben, als Freiheit gegenüber scheinbar zwingender Macht.

## Literatur

- Faulstich u. a. (1980): Wahrnehmung und Vermittlung von Bildern in der Erwachsenenbildung. Kassel
- Faulstich, Peter (1998): Über die Aktualität des Ästhetischen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 48, H. 4, 316-322
- Gieseke, W. u. a. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. 376-382
- Grotlüschen, Anke (2010): Kulturelle Erwachsenenbildung. EEO. Weinheim
- Sprigath, Gabriele (1986): Bilder anschauen – den eigenen Augen trauen. Bildergespräche. Marburg
- Stang, Richard (2004): Nachrichten aus der Luxusabteilung. Zum Verschwinden der Kulturellen Bildung aus einer ökonomisierten Weiterbildung, in: Politik und Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrats. H. 3/4, 23-24
- Stang, Richard (2010): Kulturelle Bildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. 176 f., 2. Auflage. Bad Heilbrunn

## Bilder als Gestalten der Bildung

Peter Faulstich

### Zusammenfassung

*Das Auseinandersetzen mit Bildern als Anstoß der Forschung und der Vermittlung ist für die Bildungswissenschaft ebenso naheliegend wie trotzdem unüblich. Wissenschaft ist vorrangig verbal fokussiert und kommt ohne Sprache in Wort und Schrift nicht aus. Mit Bildern konfrontiert steht sie vor einem Verbalisierungsdilemma: Wie können wir über Bilder sprechen, deren Wesen gerade darin besteht, über Sprache hinauszugehen? Schwierigkeiten liegen sowohl bei der Aneignung und verstärkt noch bei der Vermittlung, denn die im ästhetischen Ereignis hervorgebrachten Gestimmtheiten und Einsichten sind nicht identisch mit jenen, von denen in verbal-kognitiver Rede gesprochen wird (Mollenhauer 1990, 491). Es gibt unaufhebbare Differenzen zwischen Begrifflichkeit, Sinnlichkeit und Wirklichkeit.*

*Aus dieser Problematik ergeben sich zwei reziproke Missverständnisse: Entweder wird unterstellt, die Bilder „sprächen“ für sich selbst, oder aber sie werden lediglich als Illustrationen zu Texten missbraucht. Die Vermittlungsaufgabe zwischen kulturell Lernenden und bildhaft gestalteter Thematik stellt sich also in besonders schwieriger Weise – sie ist aber auch besonders fruchtbar.*

Bilder und die Aneignung ihrer Bedeutung als ästhetische, sinnlich erfahrbare Produkte gehören zu den wichtigen Bildungsaufgaben, wenn Bildung insgesamt gefasst wird als Aneignung von Kultur durch die einzelnen Menschen. Die prinzipielle Offenheit gesellschaftlich vermittelter Weltsichten und -entwürfe erzeugt einen Überschuss an Gestaltungsvarianten und Erkenntnisperspektiven. Wissenschaft und Kunst können beide als unterschiedliche Versuche angesehen werden, die Komplexität der Welterfahrung zu fassen und zu gestalten. Durch ihre prinzipielle Unbestimmtheit entsteht die Möglichkeit von Freiheiten der Interpretation in unterschiedlichen Sichtweisen.

Es bleibt uns, um unser eigenes Verständnis zu entfalten, nichts übrig, als in diesem Problemfeld einige Kategorien zu klären (1). Darauf aufbauend erst können exemplarische Bilder interpretiert werden (2). Dabei verfolge ich hier nur die Frage, wie biographische Konstellationen sich in ästhetischen Konfigurationen wiederfinden, um (3) Schlüsse für den Umgang der Bildungswissenschaft mit Bildgestalten zu ziehen.

## 1. Kultur – Bildung – Bilder

Wir stoßen bei unseren Versuchen zu Verstehen und – weitergehend – zu Begreifen auf eine ganze Reihe ungelöster Grundfragen im Verhältnis von bildender Kunst, Erwachsenenbildung und Wissenschaft. Sie betreffen die Beziehungen zwischen Wahrnehmung und Aneignung, von Aneignung und Vermittlung sowie von Kunst- und Bildungstheorie.

- Was sind – verglichen mit systematischer, rationaler Wissenschaft – die besonderen Merkmale ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung?
- Was sind die Aufgaben und Möglichkeiten der Vermittlung bei ästhetischen Figuren?
- Wie ist das Verhältnis von Kunstaneignung und Bildung?
- Welche Rolle kann die Erwachsenenbildung in der Kunstaneignung spielen?

In seinem Text „Möglichkeitsräume“ schreibt der Kulturwissenschaftler Michael Parmentier mit Verweis auf Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“: „Die Geschichte der ästhetischen Bildung in der Moderne beginnt mit einer theoretischen Bruchlandung. Schon die Gründungsurkunde, die ‚Briefe zur ästhetischen Erziehung‘, enthält unter der Glanzfolie ihrer brillanten Rhetorik einen auffälligen Sprung. Er verläuft dort, wo im Zentrum des Programms die ästhetische Theorie mit der Bildungstheorie verknüpft werden sollte.“ (Parmentier 1993, 303) Parmentier sieht die prinzipielle Schwierigkeit, die Interessen an Erziehung und Bildung mit dem unterstellten Anspruch der Kunst auf Autonomie in Einklang zu bringen. „Das Auseinanderbrechen von Bildungstheorie und Ästhetik reißt ein theoretisches Loch auf“ (ebd. 304), das in der ästhetischen Bildungspraxis als Begründungsdefizit droht.

Schon bei Schiller findet sich auch die Einsicht: Bevor der Mensch anfängt, in Wörtern zu denken, nimmt er seine Welt über die Sinne seines Körpers wahr. Eine Möglichkeit, die entstehende Kluft zu überbrücken, ist der verallgemeinernde Rückbezug auf *Kultur*, wie sie in einem Gemeinwesen in je besonderer Art und Weise entstanden ist und sich weiter entwickelt durch einen labilen Konsens über Bedeutungen. Sie konkretisieren sich in Artefakten und Symbolen. Das jeweilige kulturelle Verständnis von Welt ist einbezogen und aufgespannt in die Kategorien universell versus individuell und vernünftig versus sinnlich. Im Ästhetischen erscheint das Allgemeine im Einzelnen als bedeutsam und sinnhaft. Insofern ist der Widerspruch von *Vernunft* und *Sinnlichkeit* konkret aufgehoben. Es geht zunächst eher um den einzelnen Fall, weniger um das allgemeine Gesetz.

In der *Kunst* wird dieses Verhältnis offen gestaltet im ‚freien Spiel‘ der Vernunft- und Gemütskräfte. Dabei gibt es eine ideologische und eine utopische Funktion. Kunst ist Teil hegemonialer Interpretation und zugleich weitertragender Hoffnung auf Freiheit und Entfaltung, sie bewegt sich in den Spielräumen der Kreativität; sie kann jedoch gleichzeitig auch Teil von Verblendung und Dummheit sein, Kunst kann aber auch den Schleier des Scheins, der über gesellschaftlichen Verhältnissen liegt, aufreißen. Im konkreten Werk vergegenständlicht sich dann eine stumme Kritik an

Tauschwert und instrumenteller Rationalität, die ersetzt werden durch unverkäufliche, unverfügbare und eigenständige Sinnlichkeit. *Bildung* als entfaltendes Lernen umfasst Anregung und Verinnerlichung sowohl sinnlicher als auch vernünftiger Einsichten und Gefühle. Menschen sind Kulturwesen. Sie müssen sich entwickeln im Umgang mit anderen und sind durch und durch auf Gesellschaft angewiesen.

Die *Vermittlung* von Kultur und Kunst unterstützt die Aneignung von Einstellungen, Wissen und Können, wie es sich jeweils in der Kultur widerspiegelt. Dies ist geschichtlich aufgebaut und in der Lebensspanne der je Einzelnen nur aneignbar durch Weitergabe von Tradition und Kultur.

Oft verstellt die scheinbare Evidenz des Sichtbaren dessen interpretatives Begreifen. Bildende Künstler auf der Höhe ihrer Zeit produzieren aber nicht schöne Bildchen und Illustrationen, sondern sie suchen nach dem Bild eines darzustellenden Bedeutungszusammenhangs. Insofern betreiben sie Forschung – allerdings nicht in den Gesetzmäßigkeiten des Verallgemeinerbaren und Übertragbaren, sondern im einzelnen Fall, in dem das Allgemeine aufsteht. Sie stellen Situationen als Interaktionskonfigurationen dar, wobei die Betrachter immer schon einbezogen sind.

## 2. Biographische Lebensereignisse und -abschnitte als ästhetische Gestaltungsanlässe



Jan Van Eyck (1390–1441): „Die Madonna des Kanonikus Van der Paele“ (Detail), 1436

Alle bildungswissenschaftlichen Sujets sind auch ästhetische Gestaltungsanlässe: Kindheit, Familie, Generationen, Geschlechterverhältnisse, Alter, Selbstverständnis u. a. Alle diese Themen werden auch von einer biographisch orientierten Wissenschaft behandelt. Es kommt also darauf an, zu klären, was wissenschaftlich-sprachliche Texte und sinnlich bildhafte Gestalt unterscheidet, und was Bilder mehr bzw. zusätzlich begreifen lassen als diskursive Texte.

## Kindheit

Kindheit ist eine Erfindung des beginnenden 19. Jahrhunderts (zur Geschichte vgl. bes.: Aries 2003). Durch das Mittelalter hindurch war das Jesus-Kind ein schmückendes Attribut der Maria. Erst mit dem frühen Bürgertum, z. B. bei Jan van Eyck erhält das Kind eigenständige Züge, die sich bis zu Rembrandt als Exponent einer Kaufmannsgesellschaft im fragenden, selbstsuchenden Blick eines Mädchens weiterentwickelt. Kinder werden Menschen mit einem Bewusstsein von sich selbst. Sie leben ihre Welt. So werden sie vom Besitz der Erwachsenen zu Personen, die über eine unantastbare Würde verfügen.



Rembrandt (1606–1669): Mädchen lehnd auf einer Fensterbrüstung, 1645

Einen Höhepunkt findet die bürgerliche Romantik der Kindheit in Philipp Otto Runge's Bild der „Hülsenbeckschen Kinder“, das eine eigenständige Welt der Kindheit vorstellt und gegen die Erwachsenenwelt abgrenzt.

Wir sehen drei Kinder in einer Gartenwelt. Die Drei spielen vor einem weiß gestrichenen Holzlattenzaun, vor dem auch wilde Pflanzen wuchern. Links wachsen sechs hohe Sonnenblumenblüten, rechts steht – hinter dem Zaun – ein Sommerhaus. Der Gartenzaun trennt die Kinder von der Erwachsenenwelt. Zwischen den beiden größeren Kindern und der Sonnenblume öffnet sich der Blick in eine Wiesenlandschaft. Im Hintergrund sind drei Kirchtürme zu sehen (Es handelt sich um die Turmspitzen von St. Katharinen, St. Nicolai, St. Petri und, etwas verdeckt, St. Jacob gesehen vom damaligen Hamburger Vorort Eimsbüttel).



Philipp Otto Runge (1777–1810): Die Hülsenbeckschen Kinder, 1805/1806

Ein kleiner Junge steht vor den beiden anderen und droht mit erhobener Gerte. Er schützt die Kinderwelt gegen die Erwachsenen. Ein etwas älteres Mädchen zieht einen Spielleiterwagen, in dem ein Kleinkind sitzt, das ein Blatt der Sonnenblume umklammert und seine Augen staunend aufreißt. Der Ältere hat den Griff der Deichsel umfasst und schwingt seine Peitsche, während das Mädchen sich verantwortlich zeigt und mit seiner rechten Hand auf den Kleinen hinweist und ein warnendes Zeichen gibt. Alle drei sind vornehm angezogen: Der Junge mit einem grünen Hosenanzug, das Mädchen mit einem weißen Kleid, der Kleine mit einem hell gepunkteten rosaroten Kinderkleidchen, dass die prallen Ärmchen freilässt. (Dargestellt sind die Kinder des Friedrich August Hülsenbeck, einem Kompagnon von Daniel Runge, dem Bruder des Malers. Im Wagen sitzt der dreijährige Friedrich, der von seinem fünfjährigen Bruder August und seiner sechsjährigen Schwester Maria gezogen wird.) (Träger 1987).

Auffallend sind Größe und Wucht der Kinder. Fast riesenhaft wirken sie vor dem Gartenzaun, klein dagegen neben der Sonnenblume. Die Augenhöhe der Kinder ist

die gleiche wie die des Betrachters. Sie blicken nicht von unten auf, sondern eng und nah aus der Kindersicht. Wir stehen auf ihrer Höhe, und die Sonnenblume ist für uns genauso riesig wie für sie. Es sind – bei genauerem Hinsehen – keine „süßen“ Kinder. Schon der Kleinste verfügt über große Kraft.

Das Festhalten des Kleinkindes an der Sonnenblume und die Drehung des Knaben bremsen den Zug der Kinder. Die Bewegung im Bild geht von der Sonnenblume aus. Mit zunehmendem Alter der Kinder vergrößert sich die Entfernung zur Pflanze. Der Kleinste ist ihr noch körperliche nahe, der Peitschenknabe steht zwischen Pflanzen und Betrachtern. Das Mädchen hat den größten Abstand.

Philipp Otto Runge, geboren als neuntes von elf Kindern der Eheleute Daniel Nikolaus Runge (1737–1825) und Magdalena Dorothea (1737–1818), Tochter des Hufschmieds Daniel Christian Müller, war, als er die „Hülsenbeckschen Kinder“ malte, selbst gerade Vater geworden. Später schrieb er über eines seiner Kinder, es sei „so glatt und rund, dass es eine Lust und Freude ist, und so prall, dass Flintenkugeln von ihm abprallen würden“. Diese Aussage wird durch die Plastizität der Kinderdarstellung untermalt. Mit dem Kindergemälde hat der Künstler im Herbst 1805 begonnen.

In der Darstellung der Kinder wird auch deren spätere gesellschaftliche Rolle schon vorweggenommen. Die Gesellschaft hat Erwartungen an die zukünftige Frau und fürsorgliche Mutter einerseits und an den Mann andererseits, der für eine Familie sorgen, sie beschützen und sichern soll.

## Generationen

Ebenfalls von Runge stammt das Bild „Die Eltern des Künstlers“, auf dem Großeltern und Enkel ohne die Eltern zusammengebracht werden. Nichtsdestoweniger ist es ein Bild zum Thema Generativität: Großeltern, Eltern, Kinder sowie Kindheit und Jugend. Die Kinder wiederholen im Kleinen die Positionen und Rollen der Großen. Sie werden dazu erzogen.

Das Bildnis malte Runge im Sommer 1806 bei einem Besuch in seiner Heimatstadt Wolgast; im Hintergrund sind die Schiffe des Vaters, der Reeder war, zu sehen. Die Kinder stehen vor einem abschließenden Holzzaun und neben zwei hohen Lilienpflanzen – zwischen Vegetation und Steinen. Fest greift der ältere Junge mit der rechten Hand den Arm des Kleineren, der ein rosa Kinderkleidchen anhat. Mit der Linken hält er einen Lilienstengel. Er blickt fragend zurück auf die Großmutter, die sich mit dem linken Arm unter den rechten ihres Mannes eingehakt hat. Der steht überragend in der Mitte vor einer Holzgerahmten grünen Wand. Sie treten aus der Tür des Hauses hinter ihnen.

Ernst und streng blicken die Großeltern. Beide tragen vornehme Kleider: Sie einen dunkelroten, glänzenden Umhang und eine weiße Haube; er einen Ausgehanzug mit gestreifter Hose und weinroter halblanger Jacke, sowie eine braune Perücke. In der linken Hand hält er Spazierstock und Zylinder. Der Stock trennt den Teil der Großeltern von dem der Enkel. Im Hintergrund sieht man eine Bucht und eine Werft.

Sie betrachtend, nehmen wir die Stelle des Sohnes ein. Zusammengebracht werden Jugend und Alter. Die Großmutter hält in der linken Hand eine Pfingstrose entsprechend der Lilien in der Hand des kleinen Kindes. Ihre rechte Hand liegt quer über ihrem Bauch. Beide Großeltern sind vom Alter gezeichnet. (Sie hat elf Kinder geboren.) So – behaupten einige Interpreten – wird der Kreislauf der Natur – Entstehen, Werden und Vergehen, auch in ihrer Gleichzeitigkeit – anschaulich.



Philipp Otto Runge (1777–1810): Die Eltern des Künstlers, 1806

Die Bildauffassung Runges wird getragen von seinen Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Bild und Wirklichkeit, von seiner Naturphilosophie sowie der Entwicklung einer eigenen Bildsprache, die mit der traditionellen bricht und in die Moderne weist. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die von Runge selbst betonte Wissenschaftlichkeit seiner bildnerischen Bemühungen.

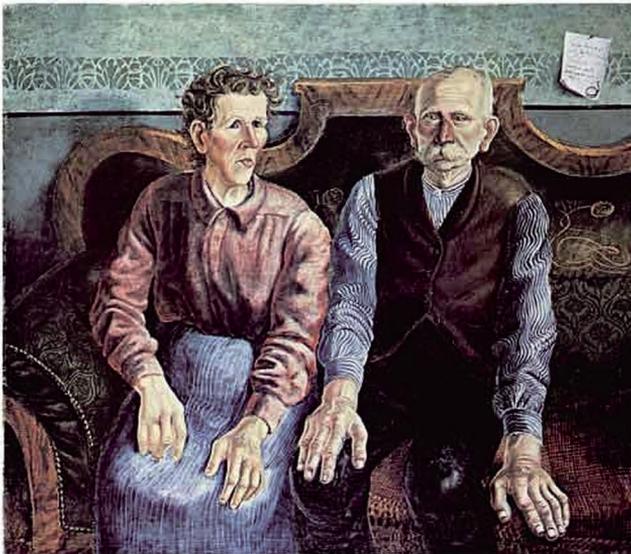
Dass Kunst nicht Natur darstellen, sondern etwas über die Welt enthüllen soll, gilt auch für die botanischen Studien, in denen Runge die Architektonik der Blüten und ihre Geometrie sichtbar macht. Die aus der Naturbeobachtung gewonnenen Einsichten werden mithin im Bild transformiert.

Otto Dix konzentriert sich in einem Elternbild – zweihundertzwanzig Jahre später – auf das Alter. Schonungslos zeigt er seine eigenen Eltern alt und abgearbeitet, als „kleine Leute“.

Auf dem hinter ihnen an die Wand gehefteten Papier wird ihr Alter genannt: Franz ist 62 und Louise ist 61. Ihr Status als Angehörige der Arbeiterklasse (Er Former in einer Eisengießerei; sie Näherin) ist deutlich, gekennzeichnet durch die beiden schweren Handpaare mit Schmutz unter den Fingernägeln.

Die Eltern sitzen auf einem abgewetzten, ehemals schwarz-braunen Sofa mit dicken Polstern und geschwungener barock-ähnlicher Holzfassung. Ihre Arme hängen herunter und die Hände liegen müde auf den Knien. Der alte Mann sieht den Betrachter an, der Blick seiner Frau verliert sich im Raum.

Hinter der Malerei des Otto Dix steht ein neuer Bezug zur Wirklichkeit. Er wollte malen, was er sah: Menschen, obskure Individuen, Prostituierte, grauenhafte Szenen des Krieges, Kabarett, Persönlichkeiten des Geistes oder der Kunst und immer wieder sich selbst und seine Familie. Dix ist Exponent einer veristischen Variante des Realismus, der aber nicht naturalistisch abbilden will, sondern die Wirklichkeit steigert.



Otto Dix (1891–1968): Die Eltern des Künstlers, 1924

Durch das Hineinversetzen des Bildes in vielfältige Kontexte werden die unterschiedlichsten Zugänge aufgerissen: ein erkenntnistheoretischer Blick der „Neuen Sachlichkeit“, eine Sicht auf den gesellschaftstheoretischen Ort der Proletariereltern, eine zeithistorische der Lage der Weimarer Republik, der Bezug des Paares, die Identität der beiden Personen usw.

## Geschlechter

Wir sehen eine junge Frau, die in Unterrock und Mieder in einem Boudoir steht und sich beim Anziehen vor einem kleinen, runden Stehspiegel schminkt. Sie steht im Zentrum des Raumes. Ihr Körper ist nach links gedreht, der Kopf und insbesondere ihr Blick dem Betrachter zugewandt. Bekleidet ist sie mit einem rüschenbesetzten hellblauen Korsett, einem strahlend weißen Unterrock, ebenfalls hellblauen, mit Blumenstickereien verzierten Strümpfen und hochhackigen schwarzen Schuhen. In der rechten Hand hält sie eine Puderquaste, in der linken einen Lippenstift. Vor ihr steht der Schminkspiegel auf einem dreifüßigen, schmiedeeisernen Ständer mit zwei Kerzenhaltern mit herabgebrannten, erloschenen Kerzen. Hinter ihr an der Wand steht ein Sofa im Louis-Philippe-Stil mit geschwungenem, goldbraunen Rahmen und bordeauxrotem Samtbezug. Es füllt einen großen Teil des mittleren Bildraums und grenzt an einen links stehenden Tisch. Zwei große Kissen in Weiß und Lindgrün liegen hinter der Frau auf der linken Seite dieses Sitzmöbels. Sie rahmen die Figur der Frau in der Mitte des Bildes, wo auch ihr Geschlecht unter den Röcken versteckt ist.



Édouard Manet (1832–1883): Nana, 1877

Auf der rechten Seite, vom Bildrand abgeschnitten, sitzt ein älterer Mann in schwarzem Frack, weißem Hemd und hohem Zylinder auf dem Kopf. Er hält einen kleinen Spazierstock über sein linkes, über das rechte geschlagene Bein. Er trägt einen nach unten hängenden Schnauzbart. Der Blick seiner kleinen runden Augen geht nach links, auf die eingeschnürte Taille der Frau bzw. an ihr vorbei. Der Hintergrund wird von einer blauen Bildtapete abgeschlossen, die einen an einem Gewässer stehenden Ibis zeigt und mit Holzleisten von dem ansonsten braunen Hintergrund abgesetzt ist. Am linken Bildrand stehen weitere Einrichtungsgestände, abgeschnitten ein Stuhl, auf dem ein weiß-blau quergestreiftes Kleid liegt, dahinter ein Tisch im gleichen neobarocken Stil wie das Sofa, darauf ein Blumentopf mit einer blühenden Pflanze.

Zweifellos dominiert die Figur der Frau das Bild. Sie nimmt selbstbewusst und zugleich unsicher das Zentrum ein und zieht den Blick des Betrachters auf sich.

Dagegen ist der Mann an den Rand gedrängt – vielleicht auch später erst dazu gemalt. Der schicke Galan erhält die Rolle einer Randfigur zugewiesen, obwohl formal das Geld des wohlhabenden Bürgers die Szene beherrscht. Abstrakt ist die Prostitution die reine Form des im Kapitalismus auf ein Tauschverhältnis reduzierten Geschlechterverhältnisses. Faktisch aber scheint die Frau die Überlegene. Das Nutzen der Ware bricht sich im Gebrauch der Sinne. Das einfache Bild der Courtisane, der Kokotte, der Hure, die Sex gegen Geld verkauft, wird umgedreht. Der Mann ist erstarrt und ihrer Sinnlichkeit unterworfen. Das Geschlechterverhältnis als Geld-Ware-Tauschverhältnis erniedrigt auch die Männer.

Eigentlich geht es um ein Dreiecksverhältnis: Sie bietet sich mit herausforderndem Blick dem Betrachter an.



Emil Nolde (1867–1956): Verlorenes Paradies, 1921

Vorkapitalistisch hat das Geschlechterverhältnis seine Urform im Bild von Adam und Eva gefunden. Emil Nolde als einer der Letzten, die dieses Sujet noch bedienten,

zeigt die beiden mit aufgerissenen Augen, indem sie erkannt haben, dass sie nackt sind. Die giftgrüne, rot gezackte Schlange sexueller Begierde hat sie getrennt und der Baum der Erkenntnis ist ein nackter, violetter Pfahl geworden. Jetzt – und das ist das Sinnenfeindliche an diesem Bild – wird auch der Löwe, der im Hintergrund auftaucht, gefährlich und drohend. Frau und Mann werden aus dem Paradies vertrieben. Sie sitzen beide ratlos, stupide blickend, vereinsamt in ihrer Hälfte der Welt – getrennt durch den Pfahl der Sexualität. Im jeweiligen Zusammenspiel von Augen und Mund erscheint die Frau entsetzt, der Mann ernüchtert.

### 3. Vermitteln von Sichtweisen und „Lesarten“

Die Bilder der Runge, Manet oder Dix verkünden nicht glatte Bildbotschaften, wie sie auch im obigen Text noch zu eindeutig durchschlagen (Das macht Karikaturen nach dem ersten Sehen manchmal beim zweiten Blick langweilig: man hat die Nachricht verstanden und das war's.). Bilder verfügen nicht über einen, sondern über mehrere vom Bezugsfeld abhängige Stellenwerte (Hofmann 1999, 16). Dadurch entstehen Brüche beim Begreifen. Ästhetische Produkte auf der Höhe ihrer Zeit entziehen sich der Eindeutigkeit, lassen verschiedene „Lesarten“ und „Sichtweisen“ zu und schwingen zwischen Ebenen und Blickwinkeln der Konstruktion und Interpretation. Sie überlassen den Betrachtenden ihre eigenen Spielräume der „Sinn-Suche“: Bei Runges Kinderbildnis zwischen Eigenständigkeit und Gesellschaftlichkeit, bei seinem Großelternbild zwischen Alter und Kindheit, bei Manet zwischen Käuflichkeit und Sinnlichkeit – um nur jeweils eine Bildebene zu nennen; es gäbe noch viele andere. Das macht auch „Bildergespräche“ so anregend (Faulstich 1980; Sprigath 1986), weil dabei unterschiedliche Sichtweisen aufbrechen.

Es geht exponierten bildenden Künstlern um „Einsichten in das bildhaft Dargestellte“ (Gruschka 2004, 250) – bzw. Gestaltete: als „Sinn-Bilder“. Insofern nehmen sie im Spiel mit Form und Farbe eine forschende Haltung ein: am deutlichsten Philipp Otto Runge in seinen Studien zur Geometrie und zur Farbkugel, mit denen er seine Bilder überhöhte. Ästhetische Praxis besteht aber nicht in der Exemplifizierung abstrakter Theorie, sondern im sowohl kognitiven als auch emotionalen Einlassen auf die Situation des einzelnen Falls. Dix malt nicht, was er über seine Eltern weiß (Alter, sozialer Status usw.), sondern das Bild strahlt auch seine emotionale Hinwendung und Zuneigung aus.

In Kunstwerken liegen ästhetische Konstruktionen möglicher Weltbezüge vor (Goodmann 1990, 1997), die über Begrifflichkeit hinausgehen und Sinnlichkeit einbeziehen. Ihnen unterliegt eine nicht-begriffliche, sinnliche Erkenntnisweise. Dies enthüllt das Problem Bildung, die immer eine leibliche Person meint. Bildung ist als Entfaltung gebunden an Körperlichkeit, die Bewusstheit und Sinnlichkeit verbindet. Mollenhauer nennt dies die „Leibhaftigkeit aller Bildung“ (1988, 445). Hier wird ästhetische Rezeption unverzichtbar unter dem Aspekt sinnlicher Erfahrung, weil sie die Spracharmut in der Dominanz des Kognitiven aufhebt. Es gibt einen unaussprechlichen Rest von Welterfahrung, der nur über ästhetische, eben sinnliche Erfah-

rung zugänglich wird. Wenn das so ist, wird ästhetische Aneignung unverzichtbare Dimension von Bildung. „Das Problem ästhetischer Bildung bestünde demnach immer noch in der Frage, ob überhaupt und wie, unter gegebenen historischen Umständen, die Leibhaftigkeit unserer historischen Existenz in ein Verhältnis zu den Formen ästhetischer Produktion unserer Kultur gesetzt werden kann“ (Mollenhauer 1988, 457).

Begreifen von Bildern braucht also, das ist unser Ergebnis, sowohl genaues Hinsehen, als auch begriffliches Einordnen. Klaus Mollenhauer hat gefragt: „Ist ästhetische Bildung möglich?“ (Mollenhauer 1988). Die Frage, so grundsätzlich gestellt, öffnet einen angemessenen Horizont. So stoßen wir auf die Aufgabe ästhetischer Bildung: „Alles Ästhetische, ob im Alltag oder in der Kunst, bleibt ohne bemühte Bewegung des Aufnehmens, Nachspürens, Vorstellens, Erinnerns, Vergleichens, Verbindens und Bewußtmachens unentdeckt oder mißverstanden. ... Solche Tätigkeiten können geübt werden.“ (Selle 1990, 20).

So stehen wir immer wieder neu vor Problemen einer ästhetischen Hermeneutik, die sich in Thesen nur vorläufig schließen lassen:

- Aneignung und Vermittlung von Kunst ist eine wichtige Aufgabe der Bildungswissenschaft.
- Die Themen der Kunst, z. B. als Bildgattungen (Porträt, Landschaft, Historie, Genre, Stilleben) sind auch Aspekte der Bildung (Person, Natur, Geschichte, Gesellschaft).
- Ästhetische Produkte können ein gegenüber wissenschaftlichen Ergebnissen erweitertes Wissen umgreifen.

Es bleibt aber immer die Offenheit verschiedener Sichtweisen und die unabschließbare Spirale von Sehen, Auslegen und Begreifen.

## Literatur

- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 1978, Neuauflage 2003.
- Bätschmann, Oskar: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Darmstadt 1992 (4. aktualisierte Ausgabe)
- Belting, Hans u. a.: Kunstgeschichte. Berlin 1985
- Belting, Hans (Hrsg.): Bildfragen: Die Bildwissenschaften im Aufbruch. München 2007
- Berger, John: Sehen. Das Bild der Welt in der Bildwelt. Reinbek 1974
- Faulstich, Peter: Wahrnehmung und Vermittlung von Bildern in der Erwachsenenbildung. Kassel 1980
- Faulstich, Peter: Suche nach dem Selbst im Bild - Selbstbildnisse Philipp Otto Runge – Identitätsprobleme in der Romantik. In: Magazin erwachsenenbildung.at (2012)
- Goodmann, Nelson: Sprachen der Kunst. Frankfurt/M. 1997
- Goodmann, Nelson: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M. 1990
- Gruschka, Andreas: Gemälde als Ausdrucksgestalten des sozialen Sinns der Erziehung; in: Sozialer Sinn 2004/2, S. 247-271
- Mollenhauer, Klaus.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim 1983
- Mollenhauer, Klaus: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim 1986

- Mollenhauer, Klaus: Ist ästhetische Bildung möglich? In: ZfPäd (1988) 443-461
- Mollenhauer, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: ZfPäd. (1990) 481-494 (a)
- Parmentier, Michael: Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. In: Neue Sammlung, Heft 2, 1993, 303 – 314.
- Selle, Gert (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. Reinbek 1990
- Sprigath, Gabriele: Bilder anschauen – den eigenen Augen trauen: Bildergespräche. Marburg 1986
- Träger, Jörg: Philipp Otto Runge, Die Hülsenbeckschen Kinder. Frankfurt am Main. 1987

## Die Kunst der Aneignung – Bildlernen zwischen Sinnlichkeit und Begriff

Erik Haberzeth

### Zusammenfassung

*Am Fall eines eindrücklichen Gemäldes von Edvard Munch aus den Kunstsammlungen Chemnitz werden in diesem Beitrag lerntheoretische Überlegungen zur Aneignung von Bildern und im Prinzip auch anderer musealer Exponate angestellt. Grundlage ist ein subjektwissenschaftlicher Ansatz, der in der museumsbezogenen Diskussion bislang kaum rezipiert wurde (Ausnahme: Faulstich 2008). Im Fokus steht der Lernprozess im engeren Sinn, der im Kern als ein Übergang von der sinnlichen Wahrnehmung von Bildern zu deren systematischem Begreifen konzipiert werden kann (vgl. Sprigath 1986; Faulstich 2008; Haberzeth 2009). Bezogen auf – auch den Bildern angemessene – Lernprozesse wird einerseits auf die Notwendigkeit einer Aneignungskompetenz auf Seiten der Betrachter verwiesen, insbesondere die Geduld, den Mut und die Kompetenz, sinnliche Erfahrungen zuzulassen, Bilder genau zu betrachten und sie gezielt zu befragen. Andererseits wird die Bedeutung von Vermittlung als Aufgabe der Erwachsenenbildung begründet. Kritisch diskutiert werden international verbreitete Ansätze, die den Lernprozess in musealen Settings vor allem mit „free-choice“ (Falk/Dierking 2000), „learning for fun“ (Packer 2006) oder „curiosity-driven“ (Rounds 2006) in Verbindung bringen.*

### 1. Das Chemnitzer Doppelporträt von Käte und Hugo Perls

In den Räumen der Kunstsammlungen Chemnitz hängt ein von dem norwegischen Maler Edvard Munch (1863–1944) im Jahr 1913 gemaltes Doppelporträt einer Frau und eines Mannes. Wir sehen in der linken Bildhälfte einen Mann im Profil, der die Frau in der rechten Bildhälfte offenbar ansieht. Er trägt ein Jackett mit Hemd und einer Art Fliege. Die Haltung ist aufrecht, seine Haare sind ordentlich frisiert, der Blick scheint fokussiert und eher ernst. Die Lippen sind geschlossen. Die Frau ist hingegen im Dreiviertelprofil dargestellt und blickt offenbar an ihm vorbei. Ihr Kopf ist leicht gesenkt und ihr Blick ist eher ernst, vielleicht sogar etwas traurig; sie wirkt in sich gekehrt, gedankenverloren. Sie trägt ein Kleid mit breitem Kragen und eine hoch abschließende Bluse. Ihre wohl langen Haare sind nach hinten zusammengebunden.

Auch sie steht gerade, allenfalls leicht nach vorne gebeugt mit etwas hängenden Schultern, die Arme anliegend. Verbale Kommunikation findet zwischen den beiden Personen offenbar nicht statt.



Käthe und Hugo Perls, 1913, Öl auf Leinwand, 68,5 x 90,7 cm, Kunstsammlungen Chemnitz

Erkennbar und auch bildstrukturell auffällig ist weiterhin, dass die beiden Personen vor unterschiedlichen Hintergründen dargestellt sind, die durch eine scharfe vertikale Linie etwas rechts von der Bildmitte getrennt werden. Der Mann steht wohl vor einem Fenster, ein Teil der inneren Fensterbank ist zu erkennen. Die Frau scheint vor einer (leeren) Wand zu stehen. Ihr Körper bzw. ihr nach unten hängender rechter Arm verlängert die Kante zwischen dem Fensterausschnitt und der Rückwand der Frau gerade nach unten bis zum unteren Ende des Bildes, so dass die Linie das Bild von oben nach unten gewissermaßen einmal komplett teilt. Auffällig sind noch zwei Art Striche am Hals der Frau, von denen einer sich nach oben hin teilt. Es sieht aus wie ein Pflanzentrieb; womöglich handelt es sich um ein Schmuckstück um den Hals der Frau.

Hervorstechend sind die Farben bzw. ist die besondere Farbgebung des Malers. Das Jackett des Mannes ist in Dunkelgrün gehalten mit türkis- und blaugrünen Nuancierungen vor allem am Ärmel. Das weiße Hemd ist stellenweise hellgrün gefärbt, der Kragen enthält Tupfer von Altrosa. Die Fliege ist in einem dunklen Rotviolett. Der Kopf ist gewissermaßen in drei Bereiche geteilt: die Haare sind in einem Braun, am Hinterkopf teilweise mit Lilatönen durchsetzt; die Partie um das rechte Ohr herum ist rötlich mit weißen und gelben Aufhellungen, das Ohr selbst leuchtend rot,

ebenso wie die Lippen; die Vorderseite des Gesichts von der Stirn über das Kinn bis zum Hals ist dunkelgrünlich. Dasselbe Grün findet sich am Ärmel. Die Augen liegen in dunklen Augenhöhlen. Dunkle Bereiche auf der Nase und am Kinn erzeugen scharfe Kanten. Die Pupille ist nur als ein kleiner schwarzer Punkt erkennbar. Das Fenster – besonders prägnant – ist in altrosa und lila abgemischten Farbtönen gemalt. Die vertikale Bildkante wird durch einen breiten braunen Strich gesetzt bzw. betont. Das Kleid der Frau ist dunkelblau mit weißem Kragen, der mit hellgrünen Pinselspuren durchsetzt ist. Ihre Haare sind orangerot bis in ein dunkleres Rot gehend, ihr Gesicht ist ebenso rötlich-rosa-orange. Der Hals ist in einem helleren und dunkleren Gelb. Die Augen sind grün, wobei die Pupillen allenfalls angedeutet sind. Der Hintergrund der Frau steht in einem krassen Gegensatz zu dem des Mannes: Er ist zum einen gelblich mit weißen Spuren, zum anderen – um den Kopf der Frau herum – grün- und bräunlich.

Bei den Dargestellten handelt es sich um Käte und Hugo Perls (zum Folgenden: Huber 2003). Käte ist auf dem Bild 24 Jahre, Hugo ist 27 Jahre alt. Zum Zeitpunkt des Porträts (1913) sind die beiden erst seit drei Jahren verheiratet und wohnen in einer Villa in Berlin-Zehlendorf. Hugo arbeitet nach seinem Studium als Jurist im deutschen Außenministerium. Beide sind zunächst Kunstsammler, ab 1921 Kunsthändler. Anfang März 1913 reist das junge Ehepaar nach Moss in Norwegen. Ihre Reise führt sie zu dem norwegischen Maler Edvard Munch. Dieser hatte nach einem Briefwechsel zugesagt, ein Porträt von Käte zu malen. Am Ende des Aufenthalts entstehen jedoch mindestens fünf Gemälde – drei Porträts der Käte und zwei Doppelporträts des Paares. Letztere sollen an einem einzigen Tag gemalt worden sein und sich aus einer spontanen Gesprächssituation ergeben haben. Hugo sei aus dem Garten gekommen und wollte Käte, die für ein Porträt saß, vom Fenster aus etwas draußen zeigen. Als die beiden standen und sich Hugo umdrehte, soll Munch geschrien haben: „Stehe Sie still, ein Augenblick!“ (Perls 1962, nach Huber 2013, 18). Es holte eine Leinwand und begann, die beiden Porträts anzufertigen. Das eine Porträt befindet sich im Munch-Museum in Oslo, bei dem zweiten handelt es sich um das Chemnitzer Doppelporträt.

Um 1930/1931 wird das Paar getrennte Wege gehen – und es scheint so, als habe der Maler die Gegensätzlichkeit und vielleicht Unvereinbarkeit der beiden schon früh erkannt, obwohl er die Perls vor dem Norwegen-Besuch nicht kannte. Die Distanz der Dargestellten auf dem Bild könnte kaum größer sein. Ihre Blicke gehen aneinander vorbei, sie befinden sich am selben Ort, scheinen sich aber in unterschiedlichen Räumen zu bewegen. Die dominante vertikale Linie separiert die beiden äußerlich und könnte so auf die unterschiedlichen inneren Lebenswelten verweisen. Blickt man das Bild aus einer größeren Entfernung an, könnte man fast meinen, es seien zwei Bilder. Die Linie wird mit keinem Körperteil, nicht einmal mit einem Haar überschritten. Durch die Farbgebung interagieren die Personen miteinander und werden durch sie zugleich separiert. Die zum Teil selben Farben an unterschiedlichen Stellen der beiden Personen stellen Verbindungen her (z. B. die Augen der Frau und der Ärmel des Mannes in demselben Grün). Zugleich stehen die vier Hauptfarben des Bildes (Blaugrün und Lila auf der linken Seite, Dunkelblau und Orangerot rechts) gegeneinander und die entsprechenden Flächen sind relativ klar voneinander abgesetzt.

Folgt man einer Bildinterpretation von Huber (2003), zeigt sich Munch mit diesem Porträt als meisterhaft in der psychologischen Charakterisierung von Personen – in diesem Fall der Darstellung der Differenzen von Käte und Hugo und ihrer Entfremdung nach nur drei Jahren der Ehe. „Er sieht sie schweigend an, sie blickt gedankenverloren an ihm vorbei“ (2003, 21). Hat Munch schon 1913 geahnt, welche Spannungen in der Ehe bestehen, die schließlich zur Trennung um 1930/1931 führen? Eingordnet wird das Gemälde in ein Hauptthema des Malers, „nämlich die Visualisierung des komplizierten Geschlechterverhältnisses zwischen Mann und Frau“ (2013, 21). Zudem sieht Huber im Chemnitzer Doppelporträt eine verblüffende Übereinstimmung der Biografien der Personen und der durch die Farben vorgenommenen Charakterisierung. Auf der einen Seite Hugo, „einen angespannten Typus voller innerer Unruhe und einem Bedürfnis nach Unabhängigkeit, der später einmal Kunsthändler und Platoforscher werden wird, der noch zweimal heiratet und am 14. August 1977 im Alter von 91 Jahren hoch betagt in New York stirbt“ (Huber 2013, 22). Fast vollständig umhüllt von Lila, steht Hugo vor einem Fenster, „das den Blick nach draußen, in die Freiheit, in die Welt, oder auch in die Zukunft freigibt“ (ebd., 24). Käte hingegen, dominiert von den Farben Dunkelblau und Rotorange, stehe in einem anderen Raumszenario: „Der Hintergrund ist eine geschlossene, häusliche Welt aus Grün- und Gelbgrüntönen, aus der kein Blick nach draußen freigegeben wird (...) Die Welt der Käte Perls ist ein Gefängnis der Beharrung, aus der es keinen Weg ins Freie gibt, anders als für Hugo Perls das geheimnisvolle, lilafarbene Fenster“ (ebd., 24). „Ihn zieht es, wenn man dem Titelvorschlag von Edvard Munch folgen will, in die Ferne. Sie möchte gerne hier bleiben“ (ebd., 24). Munch hatte als Titel für das Porträt vorgeschlagen: „Sie fährt nach Norwegen, er nach Italien.“

Als Betrachter des Bildes muss man der weitreichenden symbolischen Interpretation von Huber (2003) nicht unbedingt folgen. Aber schon allein zum Thema der Entfremdung zweier Personen oder auch nur der (zeitweiligen) Fremdheit und Distanz in Beziehungen kann das Bild einen ästhetischen Zugang bieten. Dieses vielleicht allgemein menschliche Gefühl wird hier prägnant in einem Bild ausgedrückt bzw. verdichtet dargestellt, wie es möglicherweise mit Worten der „Distanz“, „Fremdheit“ oder „Gegensätzlichkeit“ ungleich schwieriger wäre bzw. allenfalls umschrieben werden kann.

Käte und Hugo Perls verkörperten den Typus des Ehepaares aus gehobenem Bürgertum. Wie Hugo wanderte auch Käte 1931 nach Paris aus, wo sie eine Galerie betrieb; die Ehe zerbrach um 1930/1931. Gemeinsam aber gehörten sie dem Emergency Rescue Committee an, einer Organisation von Emigranten, die Juden zur Flucht aus Nazi-Deutschland verhalf. In den vierziger Jahren gingen beide nach New York, wo Käte schon 1945 und Hugo erst viel später 1977 starb.

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts gab es eine relativ enge Verbindung zwischen Edvard Munch und Chemnitz (vgl. Mössinger 2003). Im Jahre 1908 gelang es dem Museum, ein Bild von Munch zu erwerben, das allerdings später zur entarteten Kunst erklärt und 1937 von der Stadt Chemnitz verkauft wurde. „Das Bild gehörte zu den schmerzlichsten unter den fast tausend Verlusten des Hauses während des Hitler-Regimes“ (Mössinger 2003, 4). Mit dem aufwändigen und finanziell schwierigen An-

kauf von „Käte und Hugo Perls“ im Jahre 2003 besitzt das Museum nun wieder ein Gemälde von Munch und konnte damit eine Lücke schließen und Kontinuität herstellen.

## 2. Anforderungen des Bildes an den Betrachter

Bleiben wir bezogen auf die Frage nach der Aneignung von Bildern zunächst noch eng an diesem Fall. Es lassen sich – versuchsweise – mindestens drei Kompetenzen benennen, die das Bild erfordert, um seinen „Gehalt“ angemessen erfassen zu können und um so Lernen in einem anspruchsvolleren Sinn anzustoßen. Die Basis ist dabei die Geduld und der Mut, das Bild tatsächlich anzuschauen und das eigene sinnliche Erleben zuzulassen: „den eigenen Augen trauen“ (Sprigath 1986). Was sehe und empfinde ich, und was löst das Bild in mir aus? Ein solches erstes „spontanes Sehen“ (Sprigath 1986, 89) ist intuitiv und mehr oder weniger impulsiv, geprägt durch persönliche Geschmacksurteile und Wertungen sowie subjektive Assoziationen. Empirisches Material zur Bildwahrnehmung Erwachsener in Form von Tonbandaufnahmen von Bildergesprächen zeigt solche Reaktionen (vgl. Sprigath 1986, 88 ff.). Entsprechend wäre das erste Sehen im Grunde auch nicht als „spontan“ zu bezeichnen, sondern wäre durch typische Muster geprägt. Aus diesem sinnlichen Kontakt entsteht ein ästhetisches Erlebnis, dessen wesentliches Charakteristikum Emotionalität ist, zwischen Bewunderung und Ablehnung, Begeisterung und Gleichgültigkeit, Sympathie und Antipathie (ebd.). Das Bild ist nicht nur ein Träger von Bedeutungen, ein Zeichen für etwas, sondern hat eine eigene ästhetische Qualität. Die hervorgerufene Emotionalität ist eine wesentliche Grundlage dafür, Interesse an einem tiefergehenden Begreifen des Bildes zu entwickeln. Sprigath hebt deshalb die Bedeutung dieser „subjektiven Beziehung zum Bild“ (1986, 89) hervor. Aus dem sinnlichen Erlebnis heraus können sich Fragen entwickeln, welche eigene Lebenserfahrungen aufnehmen und zur weiteren Aneignung anstoßen.

Ein umfassenderes Verständnis des Bildes erfordert es, das eigene Erleben zu überprüfen, entsprechend das Bild genauer wahrzunehmen und diese Wahrnehmung zu verbalisieren. Eine erste Kompetenz bezogen auf dieses Doppelporträt könnte dann darin bestehen, die beiden dargestellten Personen als Hauptelemente des Bildes intensiver zu betrachten, dabei ihre spezifischen Positionierungen zu erkennen und vor allem ihre Blicke zu sehen, die für ein Verstehen der Bildaussage zentral sind. Gefordert ist ein mehr oder weniger einfühlsames Beschreiben der Blicke als Ausdruck ihres Inneren und als ein Verweis auf ihre (vermutlich schwierige) Beziehung. Warum blickt er sie an und sie mit leicht gesenktem Kopf an ihm vorbei? Warum ist dabei sein Gesicht dunkelgrünlich dargestellt, fast so als hätte er eine Maske auf, und ihr Gesicht leuchtend rotorange? Warum ist er im Profil und sie im Dreiviertelprofil dargestellt?

Eine zweite Kompetenz besteht darin, die Struktur des Bildes zu erkennen und die Bildelemente in ihrer Beziehung zueinander wahrzunehmen. Notwendig wird ein vergleichendes, relationierendes Sehen. Bildstrukturell muss die äußerst wichtige vertikale Linie rechts von der Bildmitte wahrgenommen werden sowie die entsprechend

unterschiedlichen Bildhintergründe der Dargestellten. So wird erst erkennbar, dass zwei separate Räume gebildet werden, die zwei getrennte, vielleicht gegensätzliche oder doch zumindest konfligierende (Innen-)Welten der Dargestellten symbolisieren. Drittens ist die Fähigkeit gefordert, die Farben als wichtige Elemente der Sinnkonstitution des Bildes wahrzunehmen und die einzelnen Farben bzw. farbigen Bereiche und Flächen in Beziehung zueinander zu setzen. Die Spannung des Bildes resultiert wesentlich auch aus der Interaktion sowie dem gleichzeitigen Gegeneinanderstehen der Hauptfarben des Bildes (vgl. Huber 2003, 19 ff.).

Eine solche unmittelbar vom Bild ausgehende Betrachtung erfordert Zeit und Kompetenzen. Studien der Besucherforschung verweisen aber auf eine eher kurze Verweildauer vor den einzelnen musealen Exponaten. In einer jüngeren Studie von Tröndle u. a. (2012, 97) wird eine durchschnittliche Verweildauer der Besucher von elf Sekunden berechnet. Es wäre ein Irrtum zu meinen, in dieser kurzen Zeit sei ein Kunstwerk unmittelbar und angemessen zu begreifen (vgl. Faulstich 2012, 4 f.) und sein „Gehalt“ zu entschlüsseln. Gerade weil Kunstwerke „ästhetisch verschlüsselt“ sind, müssen sie „gelesen“ werden können.

### 3. Vermittlung zwischen Sinnlichkeit und Begriff

Mollenhauer forderte entsprechend schon vor längerem ein „Programm einer ästhetischen Alphabetisierung“ (1990, 9). Er geht von andersartigen Anforderungen ästhetischer Produkte aus und wirft die Frage auf, „ob die Zeichenwelten ästhetischer Ereignisse etwas zur ‚Sprache‘ bringen, das in anderen Zeichensystemen *nicht* so ohne weiteres ausdrückbar ist, und ob in den verschiedenen ästhetischen Medien nicht gar je besondere ‚Weisen der Welterzeugung‘ ins Werk gesetzt werden...“ und entsprechend „die gerade *verschiedenen* Sprachen ästhetischer Darstellung entschlüsselt werden müssen“ (1990, 10). Um dabei aber einer kognitiven Reduktion zu entgehen, verweist er auf die Bedeutung einer gleichzeitig kognitiven wie emotionalen Aneignung. Bilder können „zwar immer Träger kulturell eingespielter Bedeutungsfelder, also kultureller Zeichen, also kognitiv lesbar sein. Sie sind aber *zugleich* auch empfunden, mittels unserer Wahrnehmungsorgane, die nie vollständig und vor allem nicht von Anfang an in den dominanten kulturellen Codes, den gegebenen Zeichenformationen gefangen sind“ (1990, 13). Die Bildungsbedeutung ästhetischer Ereignisse sei demnach nicht mit deren semiotischen Lesbarkeit identisch, sondern sie resultiere auch aus einer „Konfrontation des Zeichens mit der Selbstempfindung“ (1990, 15). Dieses Selbstempfinden sei aber nur bedingt verbalisierbar. Mollenhauer folgend, geht es bei der Bildaneignung um eine Vermittlung von Sinnlichkeit und Begriff und das dadurch „in Bewegung gesetzte Spiel der Einbildungskraft“ (ebd., 16).

Faulstich führt diesen Ansatz lerntheoretisch weiter, indem er das Subjekt der Aneignung stärker mit einbezieht. Wahrnehmung erfolge demnach nicht als „passive Spiegelung durch isolierte Individuen“, sondern sei „aktive Aneignung durch gesellschaftlich situierte Menschen“ und sei damit „abhängig von deren vorgängiger Biografie und dem erlebten Kontext“ (Faulstich 2012, 5). Wir beziehen das Bild auf un-

sere eigene Erfahrung und unsere Lebenswelt. Rittelmeyer/Parmentier (2006, 3) verweisen hierbei aber darauf, dass Verstehen z. B. eine Bildes nicht vollständige Integration desselben in das eigene vertraute Milieu bedeuten darf, sondern das „Fremde“ bewahren muss, um einen Bildungsprozess anstoßen und neue Perspektiven anregen zu können.

Von Faulstich wird eine „visuelle Hermeneutik“ skizziert, die ihren Weg, Werke bildender Kunst zu begreifen, immer beim Bild beginnt. „Das Bild wirkt, bevor es interpretiert ist. Erzeugt wird ein spontaner Eindruck, der vor dem systematischen, rationalen Erklären da ist. Dies ist eine Aktivität der RezipientInnen, welche Perzeption verbindet mit Imagination. Nicht nur das Abgebildete wirkt, sondern auch das Eingebildete. Es gibt nicht das blanke Bild, sondern das Sehen stellt es immer schon in den Zusammenhang von Vorerfahrungen und Sinnvermutungen. Ein angemessenes Verfahren der Deutung muss also berücksichtigen, dass Wahrnehmen nicht Spiegeln ist, aber auch Sinnlichkeit nicht zu einer Begrifflichkeit abgemagert werden darf“ (Faulstich 2012, 5). Bezogen auf die Aneignung ästhetischer Produkte geht es dann einerseits darum, nicht nur bei beliebigen subjektiven Projektionen und Vorstellungen stehen zu bleiben, andererseits die Produkte nicht nur historisch und analytisch einzuordnen und sie damit lediglich auf einen Platz in einer wissenschaftlichen Systematik zu verweisen (vgl. auch Parmentier 2005).

Die Aneignung von Bildern erfordert einen – ggf. wiederkehrenden – hermeneutischen Prozess von Erleben, Auslegen und Verstehen (vgl. Hooper-Greenhill 2000; Faulstich 2008). Anregungen kann hierfür eine wissenschaftliche Hermeneutik insbesondere in der Form einer Bildhermeneutik (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2006) liefern, die verschiedene Dimensionen der Interpretation unterscheidet und als Auslegungshilfen anbietet (z. B. struktural, kontextuell, komparativ, psychologisch, experimentell). Diese wäre im Sinne einer hermeneutischen Grundkompetenz der Bildaneignung zu übersetzen. Der Erwachsenenbildung kommt die professionelle Aufgabe der Vermittlung zu, um Aneignungsprozesse zu unterstützen und eine solche Grundkompetenz auszubilden.

#### **4. Museales Lernen als „free-choice learning“?**

Die aktuell dominierenden Beiträge in der internationalen museologischen Diskussion setzen bezogen auf die Aneignung musealer Exponate einen deutlich anderen Fokus. Lernen im Museum wird primär in Verbindung gebracht mit Begriffen wie „learning for fun“ (Packer 2006) oder „free-choice learning“ (Falk/Dierking 2000) und der Besucher wird als „curiosity-driven“ (Rounds 2006) konzipiert. Dabei kann der Eindruck gewonnen werden, diesen Ansätzen mit ihren Erkenntnisinteressen und ihren entsprechend entwickelten Begriffsstrategien gehe es auch immer noch darum, überhaupt Lernen im Museum nachzuweisen und dann die (einzigartig positive) Besonderheit und Vielfältigkeit von musealen Lernprozessen aufzuzeigen. Gesehen werden muss dies wohl auch vor dem Hintergrund bildungspolitischer Diskussionen um den Nutzen von Museen, in denen öffentliche Ausgaben für diese Institutionen legitimiert werden müssen (vgl. Noschka-Roos/Lewalter 2013).

Nach Packer ist „learning for fun (...) a unique and distinctive offering of educational leisure experiences“ (2006, 329), wie sie gerade in Museen und anderen „educational leisure settings“ (Zoos, Aquarien etc.) gemacht werden können. Die Museumsbesucher würden nach einer (Lern-)Erfahrung streben, die sich durch „discovery, exploration and adventure“ auszeichnet und in der sie sich engagieren, „because they value and enjoy the process of learning itself, rather than for any instrumental reasons, such as the attainment of specific learning outcomes“ (ebd.). Hergestellt werden Verbindungen zu Konzepten wie intrinsische (und damit gegenstandslose) Motivation „zu lernen“ und Flow. Diese Lernerfahrungen sollen vor allem unter vier Bedingungen auftreten: (1) „A sense of discovery or fascination“, (2) „Appeal to multiple senses“, (3) „The appearance of effortlessness“ und (4) „The availability of choice“ (Packer 2006, 337 f.). Wahlfreiheit und Mühelosigkeit der Erfahrung werden demnach u. a. als zentrale Bedingungen hervorgehoben.

Rounds argumentiert in eine ähnliche Richtung und behauptet, dass Museumsbesucher in der Regel nicht das Ziel hätten, sich Wissen anzueignen, sondern „to have curiosity piqued and satisfied“ (2004, 389). Er geht von dem Befund aus, dass Besucher typischerweise nur 20 bis 40 Prozent einer Ausstellung anschauen würden. Diese Teilnutzung wird nicht negativ gesehen, sondern im Gegenteil als eine „intelligent and effective strategy“ von Besuchern bezeichnet, die eben das Ziel hätten, Neugier geweckt und befriedigt zu bekommen. Sie werden als „curiosity-driven visitor“ bezeichnet, die versuchen würden, den „Total Interest Value“ zu maximieren, d. h. mit möglichst geringem Aufwand und einem „set of simple heuristics“ ihre Interessen maximal zu befriedigen (ebd.). Unterschieden wird dabei ein „narrow but deep learning“ von einem „wide but shallow learning“ (ebd., 394). Da die gesellschaftliche und individuelle Zukunft überraschend und unvorhersehbar sei und verschiedenes Wissen erfordern könne, sei gerade Letzteres wichtig. Die Rolle von Museum wird dann so gesehen: „Visiting museums can be an excellent way of making that investment in wide-but-shallow learning“ (ebd.). Abschließend werden Regeln aufgestellt (search rules, attention rules, quitting rules etc.), wie die Besucher eine solche Curiosity-Handlungsstrategie noch verbessern können.

Falk und Dierking (2000), deren Ansatz überaus intensiv rezipiert wird, beabsichtigen, „the unique and special nature of the learning that occurs in museums“ zu charakterisieren (2000, xii). Auf den Punkt gebracht wird diese Natur mit dem Begriff des „free-choice learning“. Ein solches Lernen trete auch beim Fernsehschauen, Zeitunglesen, bei Gesprächen mit Freunden, beim Surfen im Internet oder beim Besuch eines Theaterstücks auf. „Free-choice learning tends to be nonlinear and personally motivated and to involve considerable choice on the part of the learner as to when, where, and what to learn“ (ebd., 13). Behauptet wird weitergehend, dass „much of what people know is constructed through free-choice learning experiences“ (ebd., xiv). Einem Begriff von Lernen entziehen sich die Autoren weitestgehend. Lernen müsse generell „holistically“ gedacht und Lernen im Museum als eine „whole-body, whole-experience, whole-brain activity“ verstanden werden (ebd., 9 f.). Zur Untersuchung musealen Lernens wird ein „Contextual Model of Learning“ vorgeschlagen. Es handelt sich dabei im Grunde nicht um ein Modell (vgl. Falk/Storksdiack 2005), son-

dern eher um einen Rahmen („framework“), der es erlauben soll, Lernen in solchen free-choice settings zu untersuchen. Lernen wird demnach von drei Kontexten beeinflusst (personal, sociocultural, physical), welche mittlerweile insgesamt zwölf Schlüsselfaktoren beinhalten. Das „Contextual Model“ lässt sich als Versuch einer Allgemein-Modellierung von Lernen in informellen Settings im Geiste einer quantitativ-empirischen Lernforschung begreifen, der einem faktorenanalytischen Ansatz folgt: „The Contextual Model of Learning provides the large-scale framework with which to organize information on learning. (...) The total number of factors that directly and indirectly influence learning from museums probably number in the hundreds, if not thousands“ (ebd., 747). Um diese vermutete Komplexität zu reduzieren, werden die erwähnten zwölf Faktoren herausgehoben und jeweils in ihrem Einfluss auf Lernen untersucht.

Die genannten Ansätze zeichnen sich zum einen dadurch aus, dass das Lernen nicht isoliert thematisiert und untersucht wird, sondern kontextualisiert bezogen auf die besonderen Bedingungen in musealen Umgebungen. Einbezogen werden z. B. die Exponate, didaktische Unterstützungsleistungen oder die Mitbesucher. Zum anderen werden die Handlungs- und Aneignungsstrategien der Besucher selbst unabhängig von den Intentionen der Ausstellungsmacher beachtet und empirisch untersucht.

Erkennbar ist aber auch die Tendenz, Lernen mehr oder weniger dem Zufall zu überlassen und diese Zufälligkeit im Grunde als Stärke des Museums herauszuheben: sei es durch den Verweis auf Spaß, ein Flow-Erleben und eine irgendwie geartete Freude allein am Lernen selbst (Packer), sei es durch den Fokus allein auf Neugierbefriedigung und die Hochachtung eines wide-but-shallow learning (Rounds). Offen bleibt dabei, wodurch die Neugier letztlich befriedigt wird oder worin die Freude eigentlich besteht. Auch wenn von den Autoren auch andere Aneignungsstrategien der Besucher anerkannt werden (z. B. die Absicht, konkret etwas wissen und lernen zu wollen), wird das Museum zu einem Feld des Lernens mit Freude, Spaß, Abenteuer, Entdeckung, Kreativität, Unverbindlichkeit etc. stilisiert, wobei der genutzte Lernbegriff im Grunde jedwede positive Erfahrung oder Veränderung umfasst. Das hervorgehobene hohe Potenzial des Museums als Ort vielfältigen Lernens und dessen zentrale Funktion als Ort des Vergnügens soll hier nicht abgestritten werden. Wird die Betonung von Freude, Spaß etc. aber zu weit getrieben, besteht die Gefahr, dem Museum einen am Rande oder gar außerhalb der Erwachsenenbildung liegenden Sonderplatz zuzuweisen und dann bezogen auf Lernen nicht mehr richtig ernst zu nehmen.

## 5. Perspektiven einer lerntheoretischen Fundierung

Darüber hinaus ist beobachtbar, dass der Lernprozess im engeren Sinn, der hier als Übergang zwischen Sinnlichkeit und Begriff konzipiert wurde, in der museologischen Diskussion nach wie vor erstaunlich wenig thematisiert wird. Die übliche Methodik der empirischen Museumsforschung (v. a. standardisierte Eingangs- und Ausgangsbefragungen, Beobachtungen, Tests, Bewegungs- und physiologische Messungen) und ihr Fokus auf beobacht- und messbaren Daten ohne einen Einbezug konkreter Lern-

gegenstände verfehlt den genuinen Lernprozess (z. B. Tröndle u. a. 2012; Falk/Storksdieck 2005; Falk/Dierking 2000). So stellt sich etwa bei Falks und Dierkings Faktoren-Modell die Frage, ob man auf diese Weise die Sache selbst erfassen kann, also an das Problem des Lernens bzw. der Aneignung von Gegenständen tatsächlich herankommt. Es besteht ein Unterschied zwischen der Erfassung und Systematisierung von Faktoren, die beim Lernen (im Museum) wirken können, und einem Begreifen des Wirkungszusammenhangs selbst im Sinne einer Eigenstruktur ästhetischer Aneignung, wie sie etwa von Mollenhauer (1990) skizziert wird.

Eine wesentliche Herausforderung besteht deshalb darin, die Frage zu bearbeiten, wie die Aneignung von Bildern und anderer Exponate in einem anspruchsvolleren Sinn zu begreifen ist und wie diese didaktisch unterstützt werden kann – und damit auch, wie generell die Funktion des Museums als öffentliche Bildungsstätte zu stärken ist (vgl. Parmentier 2008; Haberzeth/Kulmus 2011). Ein Bild ist, so sollte das Fallbeispiel „Käte und Hugo Perls“ demonstrieren, keineswegs spontan zugänglich und unmittelbar angemessen zu begreifen. Es „spricht“ nicht von selbst und bleibt, wie Faulstich (2008, 26) es ausdrückt, stumm, wenn es nicht gezielt befragt wird. Dem Lernenden stellt sich das Problem, einen Übergang von sinnlicher Erfahrung zu systematischem Begreifen zu leisten.

Einen solchen Übergang beschreibt und analysiert Holzkamp (1995) in seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie sehr detailliert und in einer ausgesprochenen Tiefe und Komplexität. Wesentlich ist dabei, dass der Erschließungsprozess nicht abstrakt, etwa einer gegenstandsunabhängigen Gesetzmäßigkeit folgend konzipiert wird, sondern als lernende Durchdringung konkreter inhaltlicher Gegenstände, die spezifische Anforderungen an das Lernen stellen. Holzkamp nutzt hierfür das Beispiel der Aneignung einer Orchestervariation von Schönberg, also eines ästhetisch-symbolischen Gegenstands. Dieser Aneignungsprozess wird als „Fortschreiten von (relativer) *Flachheit* zu wachsender *Tiefe* des Gegenstandsaufschlusses“ beschrieben, genauer: „als Durchdringung der *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* der Erfahrung in Richtung auf die Erfassung immer *vermittelterer* gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen“ (Holzkamp 1995, 221). Holzkamps Lernprozess besteht nicht nur in einem wachsenden Verständnis von Zwölftonmusik, sondern auch in einer qualitativen Veränderung der sinnlichen Wahrnehmung. Die anfangs als sperrig, chaotisch und nervig empfundene Musik kann Holzkamp schließlich mit Genuss und gar Begeisterung hören (ebd., 197 ff.).

Spigath folgend lässt sich dieser Prozess bezogen auf Bildaneignung als Übergang von einem „spontanen zum bewußten Sehen“ (1986, 89) charakterisieren. Insofern das Bild eine gewisse Tiefe besitzt – hervorgebracht z. B. durch die Symbolsprache und die Bildstruktur –, ist es dem Betrachter zunächst meist nur in naheliegenden, oberflächlichen Beschaffenheiten zugänglich. Erst durch die Aktivierung von vorhandenem oder die Aneignung von neuem Wissen können die bildlichen Verweisungen auf umfassendere Bedeutungsstrukturen erkannt werden. Schließlich kann sich durch Wissen sogar die ästhetische Empfindung erweitern und qualitativ differenziertere Formen annehmen.

Holzcamp weist darauf hin, dass der Aspekt der Flachheit – Tiefe je nach Lerngegenstand unterschiedlich spezifiziert werden kann, also auch hier keine allgemeingesetzmäßigen Stufen, Phasen, Prinzipien o.Ä. angenommen werden können. Beispielfhaft bietet er die Dimensionen Zufälligkeit – Gesetzmäßigkeit, Globalität – Differenziertheit, Isoliertheit – Zusammenhang und Fixiertheit – Prozesshaftigkeit an (vgl. Holzcamp 1995, 223). Begreift man die Aneignung von Bildern als typische Lernproblematiken, wäre es Aufgabe empirischer Forschung, den Aspekt der Flachheit – Tiefe vom Subjektstandpunkt aus näher zu bestimmen: Welche Schwierigkeiten treten bei der Bildaneignung typischerweise auf? Welche Wahrnehmungs- und Reaktionsmuster zeigen sich? Welche Fragen stellen sich dem Betrachter? Welcher Art ist die Flachheit, die typischerweise auftritt? Welche Wege zu mehr Tiefe und zu welcher Art von Tiefe werden gegangen? Welche Aneignungsweisen lassen sich erkennen? Welches Wissen wird über den sinnlichen Umgang mit Bildern erworben? Und schließlich: Welches Wissen ist erforderlich, um sich die Bilder tiefergehend anzueignen? Forschungsmethodisch bietet es sich an, sich auf einzelne ausgewählte Exponate zu konzentrieren und die lernende Aneignung über vor allem Gruppensprache, aber auch Beobachtungen zu erfassen. So können typische Probleme beim Erschließungsprozess sichtbar werden und Aufgaben für Vermittlung benannt werden.

## Literatur

- Falk, J. H./Dierking, L. D. (2000): *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Lanham: AltaMira.
- Falk, J. H./Storksdieck, M. (2005): *Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition*. In: *Science Education*, vol 89, Issue 5, pp. 744–778.
- Faulstich, P. (2008): *Museen der Naturwissenschaft, Technik und Arbeit und die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen*. In: *DGWF Hochschule & Weiterbildung*, H. 2, S. 26–33.
- Faulstich, P. (2012): *Suche nach dem Selbst im Bild. Selbstbildnisse Philipp Otto Runge – Identitätsprobleme in der Romantik*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 15, S. 1–10.
- Haberzeth, E. (2009): *Lernen im Museum. Museumsgespräche als Vermittlungsansatz zwischen sinnlicher Erfahrung und systematischem Begreifen*. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): *Lernorte*. Hamburg: VSA, S. 65–76.
- Haberzeth, E./Kulmus, C. (2011): *Öffentliche Wissenschaft im Museum. Perspektiven einer dialogisch-experimentellen Vermittlungsstrategie*. In: Möller, S./Zeuner, C./Grotlüschchen, A. (Hg.): *Die Bildung der Erwachsenen*. Weinheim: Juventa, S. 116–123.
- Holzcamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt und New York: Campus.
- Hooper Greenhill, E. (2000): *Learning in art museums: strategies of interpretation*. In: Horlick, N. (ed.): *Testing the water: young people and galleries*. Tate Gallery Publications and Liverpool University Press, pp. 136–145.
- Huber, H. D. (2003): *„Sie fährt nach Norwegen, er nach Italien.“ – Edvard Munch porträtiert Käte und Hugo Perls*. In: *Kulturstiftung der Länder/Kunstsammlungen Chemnitz* (Hg.): *Edvard Munch. Käte und Hugo Perls, 1913*. Berlin und Chemnitz, S. 7–40.

- Noschka-Roos, A./Lewalter, D. (2013): Lernen im Museum – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: ZfE, Sonderheft 21, S. 199-215.
- Mollenhauer, K (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, D. (Hg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 3–17.
- Mössinger, I. (2003): Vorwort und Dank. In: Kulturstiftung der Länder/Kunstsammlungen Chemnitz (Hg.): Edvard Munch. Käte und Hugo Perls, 1913. Berlin und Chemnitz, S. 4-5.
- Packer, J. (2006): Learning for Fun: The Unique Contribution of Educational Leisure Experiences. In: Curator, vol 49, Issue 3, pp. 329-344.
- Parmentier, M. (2005): Die Kunst und das Museum. In: ZfPäd, 51. Jg., H. 6, S. 756-773.
- Parmentier, M. (2008): Agora. Die Zukunft des Museums. In: Standbein-Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Nr. 81, S. 34-40
- Rittelmeyer, C./Parmentier, M. (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rounds, J. (2006): Strategies for the Curiosity-Driven Museum Visitor. In: Curator, vol 47, Issue 7, pp. 389-412.
- Sprigath, G. (1986): Bilder anschauen, den eigenen Augen trauen. Bildergespräche. Marburg: Jonas.
- Tröndle, M./Wintzerith, S./Wäsppe, R./Tschacher, W. (2012): Ein Museum für das 21. Jahrhundert. Wie Sozialität die Kunstrezeption beeinflusst und welche Herausforderungen dies für die kuratorische Praxis mit sich bringt. In: Beckmeier-Feuerhahn, S. u. a. (Hg.): Zukunft Publikum. Jahrbuch für Kulturmanagement 2012. Bielefeld: Transcript, S. 75–106.

## Collagen als Lernanlass und -ausdruck

Susanne Umbach

### Zusammenfassung

*Collagen als Erhebungsinstrument in der Erwachsenenbildung sind facettenreicher als das ihre Auswertung auf der Grundlage eines spezifischen Forschungsinteresses sichtbar machen kann. Sie sind nicht nur Ausdruck eines individuellen und kollektiven Verhältnisses zur Welt, sondern auch und vielleicht vor allem ein Ort der Auseinandersetzung mit diesem Verhältnis. Im Folgenden werden Collagen und vor allem der Prozess ihrer Entstehung aus ästhetischer und medientheoretischer Perspektive betrachtet und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten befragt, Forscher\_innen einen Zugang zu Lernvorstellungen und Alltagslerntheorien erwachsener Lernender zu bieten.*

Die diesem Text zugrundeliegenden Beobachtungen und die aus diesen Beobachtungen entstehenden Fragen wurden im Kontext eines Forschungsprojekts möglich, in dessen Rahmen erwachsene Lerner\_innen mit Hilfe von Collagen zu ihren Lernvorstellungen und Alltagstheorien des Lernens befragt wurden. Die Wahl eines visuell-ästhetischen Zugangs basiert auf der Grundannahme, dass dieser, indem er sinnlich-sinnhafte Weisen der Reflexion und des Ausdrucks unterstützt, Hinweise auf „Lernverhältnisse“ freilegen kann, die in der verbal-sprachlichen Auseinandersetzung mit einem Thema verborgen bleiben (müssen).

Bilder sind eine besondere Art visuellen Ausdrucks, die der Kommunikation dienen und sie zugleich vor Herausforderungen stellt (Sowa/Uhlig 2006). Collagen wiederum sind eine besondere Form von Bildern, die verschiedenartige Materialien zu einer Ausdrucksgestalt verbinden und in dieser Verbindung neue Deutungen vorhandener und verwendeter Bilder oder Materialien möglich machen und zwar sowohl auf Seiten der Rezipient\_innen als auch auf Seiten der Produzent\_innen. Das macht sie interessant für einen Forschungszugang, der die Prozesse befragt, in denen Menschen sich zu ihrer Lebenswirklichkeit verhalten und sich immer wieder neu in ihr verorten.<sup>1</sup> Die hier verwendete Bezeichnung „Collage“ bezieht sich zum einen auf den Vorgang des Klebens (franz. coller – kleben, leimen), der die technische Grundlage der hier betrachteten Collagen darstellt. Zum anderen wird hier auf den Begriff der Collage Bezug genommen wie er z. B. von Max Ernst geprägt wurde: „Collage-Technik ist die systematische Ausbeutung des zufälligen oder künstlich provozierten

Zusammentreffens von zwei oder mehr wesensfremden Realitäten auf einer augenscheinlich dazu ungeeigneten Ebene – und der Funke Poesie, welcher bei der Annäherung dieser Realitäten überspringt.“ (Ernst, zit. n. Mosch 2013, S. 114) Collagen werden hier als Orte der Rekonstruktion und der Konstruktion von Sinn und Bedeutung unter Zuhilfenahme ungewöhnlicher Materialien verstanden.

Ästhetische Erfahrung und ästhetischer Ausdruck, die sich in Collagen verschränken, sind in ihrer Betonung des sinnlichen Zugangs zur Welt jedoch keinesfalls als eine nur-sinnliche und damit einem verstehenden Zugang prinzipiell verschlossene Sphäre der Wirklichkeit zu verstehen. Ästhetische Wahrnehmung und der Ausdruck dieser Wahrnehmung in ästhetischen Formen ist immer auch eine Form sinnhafter bzw. sinnsuchender Auseinandersetzung mit der Welt (vgl. Seel 2007; Vogel 2001) Um diesem Prozess der Bedeutungssuche nachzugehen, werden im Folgenden einige Besonderheiten der Datenerhebung mit Collagen betrachtet, um dann einen detaillierten Blick auf die Vorgänge bei der Entstehung von Collagen im Kontext eines Forschungsprojekts in der Erwachsenenbildung zu werfen.



Unperfekt heart

### Lernwerkstätten als Räume „ästhetischer Forschung“<sup>62</sup>

Die Analyse von Collagen ist kein neuer Forschungszugang. So kommen Collagen in der Marktforschung seit langem als sogenannte „projektive Verfahren“ zum Einsatz,

mit deren Hilfe Un- oder schwer Sagbares, Unbewusstes oder sozial Unerwünschtes sichtbar gemacht werden soll. Vor diesem Hintergrund sind sie in der Erwachsenenbildung von Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler mit unterschiedlichen Fragestellungen im Rahmen von Gruppenwerkstätten eingesetzt worden (vgl. z. B. Bremer/Teiwes-Kügler 2013), Petra Grell hat zur Frage von Lernwiderständen in Forschenden Lernwerkstätten mit Collagen gearbeitet (vgl. Grell 2006, 2008) und in einem aktuellen Kooperationsprojekt der Universitäten Duisburg-Essen und Hamburg beschäftigen sich Jessica Vehse und Christel Teiwes-Kügler in einem Projekt zu Gesellschaftsbildern und Lernen mit Collagen als Teil der Datenerhebung (Teiwes-Kügler/Vehse 2013). Diese Arbeiten mit dem Medium Collage zeigen, dass in Collagen Aspekte des Alltagswissens ebenso wie Grundhaltungen und Einstellungen sichtbar(!) wurden, die in Gruppengesprächen oder Interviews verborgen blieben.

Die Collagen, die die Grundlage für die hier entwickelten Gedanken bilden, sind in Lernwerkstätten entstanden, die sich in ihrer Form an den von Peter Faulstich und Petra Grell im Rahmen des Projektes SELBER durchgeführten „Forschenden Lernwerkstätten“ orientieren (Faulstich/Grell 2005): Erwachsene Lernende<sup>3</sup> haben die Möglichkeit, sich einen Vormittag lang in einer Gruppe mit ihren Vorstellungen von Lernen auseinanderzusetzen und zwar auf eine Weise, die nicht die übliche, nämlich sprachliche Form des Ausdrucks in den Mittelpunkt stellt, sondern den Schwerpunkt auf visuell-ästhetische Ausdrucksformen legt. Im Rahmen der Lernwerkstätten werden auf der Basis von zur Verfügung gestellten Zeitschriften, buntem Papier und ebensolchen Stiften in Kleingruppen Collagen erstellt, die sich mit der Frage beschäftigen „Was bedeutet Lernen für mich?“. Die Produkte werden im Anschluss in der Gesamtgruppe befragt und besprochen.

### **Collagen als forschender Zugang zu Alltagswissen**

Collagen werden nicht nur in der Kunst und der ästhetischen Bildung thematisiert. Jede Alltagssituation kann als vom „Prinzip Collage“ (Zacharias 1991) durchzogen verstanden werden, das darauf verweist, dass ständig Verschiedenartiges, Unverbundenes, Widersprüchliches nebeneinander existiert und aufeinander trifft, so dass die Einzelne beständig mit der Aufgabe konfrontiert ist, aus dem Vielen Eins, nämlich eine Person, eine Identität, eine Bedeutung zu schaffen und zu erhalten und zugleich die pluralen Bestandteile nicht verschwinden zu lassen.

Das „Prinzip Collage“ als Forschungszugang ermöglicht es, die Collage-Artigkeit des Denkens und Begriffe-Bildens (vgl. Pazzini 1986) sichtbar werden zu lassen und dieses zugleich als eine Art des Zugangs zur Welt in seiner Eigenwertigkeit zu sehen und zu nutzen. Den Produzent\_innen von Collagen wird nicht von außen ein fertiges Gedankengebäude unterstellt, das die Forscherin aus den laienhaften Ausführungen heraus extrahieren kann bzw. muss. Stattdessen gehe ich davon aus, dass Haltungen, Meinungen, Wissen, (innere) Bilder sich in der Kommunikation über einen Gegenstand zuallererst formieren. Sie warten nicht in einer Art Galerie oder Archiv darauf, gesucht, entdeckt und schließlich ausgestellt zu werden (vgl. Wiesing 2000, Peez 1997). Sie aktualisieren sich in der jeweiligen Situation je neu und entsprechend dem

gegebenen Kontext. Außerdem wird davon ausgegangen, dass Begriffe keine monolithischen Blöcke darstellen, abgeschlossene Gedankenkreise, die widerspruchsfrei und ohne Reste oder Überlappungen existieren. Begriffe, Gedanken, Haltungen, Wissen sind eng verwoben mit den Kontexten ihres Erwerbs, mit der jeweiligen Situation ihrer Träger\_in, mit den Möglichkeiten ihres Ausdrucks und mit den in der jeweiligen Situation gegenwärtigen Anderen und deren Meinungen, Haltungen, Wissen und den eigenen Annahmen darüber. Begriffe als Vorstellungen und Zugang zur Welt sind unabgeschlossen, voll loser Enden, widersprüchlicher Anteile, Lücken und offener Fragen – in sich und im Verhältnis zu anderen Begriffen –, ohne dass dieser Aspekt immer präsent wäre oder gar offen zum Ausdruck gebracht würde (vgl. z. B. Mitchell 1994; Wiesing 2000, Kämpf-Jansen 2012). Das Erstellen von Collagen im Forschungsprozess versucht, diesen Aspekt von Wissen im weitesten Sinne – über die eigenen Person, die Welt, die eigene Person im Verhältnis zur Welt – anzuerkennen, indem ihm explizit eine Ausdrucksmöglichkeit gegeben wird, und die sich ergebende Form als ein legitimer<sup>4</sup> und „vollständiger“<sup>5</sup> Ausdruck von Welterfahrung bewertet und ernst genommen wird. Die Gleichzeitigkeit von Vollständigkeit und Unvollständigkeit, Stimmigkeit und Widerspruch sind Qualitäten, die in Collagen als visuelle Ausdrucksformen besonders zum Tragen kommen. Wo verbale Sprache eine Linearität und Sequenzialität der Argumentation oder der Erzählung nahe legt –, „was vorbei ist, ist vorbei“ –, und eine Vollständigkeit von Sätzen fordert, bietet das Bild als Medium die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit gleichzeitig anwesenden/sichtbaren und einzeln wahrnehmbaren Details, die zugleich als Teile einer Gesamtheit zu verstehen sind.

### Alltagswahrnehmung und ästhetische Erfahrung

Der alltägliche Blick, das alltägliche Sehen ist von dem geprägt, was Imdahl wiedererkennendes Sehen nennt (z. B. Imdahl 1994). Es ist eine Form der Wahrnehmung, die weniger die spezifisch ästhetischen Qualitäten eines Wahrnehmungsgegenstands berücksichtigt und ins Bewusstsein bringt, sondern ihn einordnet in die Welt des Alltags, der Ordnung der Gewohn- und Gewissheit. Dieses alltägliche Sehen bestätigt uns die Welt, wie wir sie gewohnt sind. Die Sehgewohnheiten des wiedererkennenden Sehens stellen die Basis dar, auf der die/der Einzelne Darstellungsweisen und Ausdrucksmöglichkeiten entwirft. Alltagsworte werden für Alltagsdinge verwendet, Alltagsbilder für Alltagserfahrungen, so könnte man meinen, wenn man darüber nachdenkt, welche Bedeutungen in Collagen dargestellt werden können. In gewisser Hinsicht ist das richtig: Collagen-Macher\_innen finden in (den meisten) Zeitungen und Zeitschriften Bilder, die schon daraufhin ausgewählt sind „für etwas“ zu stehen, die optimiert sind auf eine Alltagsleser\_innenschaft; Bilder, die bekannt sind, die sich in die Welt ihrer Rezipient\_innen ohne größeren Aufwand einpassen lassen. Bilder, besonders die in Zeitschriften und anderen öffentlichen Medien, sind bekannt als zu konsumierende Objekte der Wahrnehmung. Sie werden gesehen und wiedererkannt, ohne „erblickt“, das heißt in ihrer Vielschichtigkeit als ästhetische Objekte wahrgenommen zu werden. Im Kontext der Aufgabenstellung der Collage enthalten diesel-

ben Bilder einen Aufforderungscharakter. Die Aufgabe besteht nun nicht mehr darin, sie zu sehen und in bekannte Kategorien einzuordnen. Die Aufgabe ist nun, in den Bildern das zu erblicken, *was sie auch noch sein/wofür sie auch noch* stehen können. Die Bilder werden so zu einer Seh-Aufgabe, die sowohl den gewohnten Umgang mit Bildern als auch den mit Sprache aussetzt. Denn: hinter den ausgewählten Bildern stehen, wie sich in den Gesprächen *nach* der Produktionsphase zeigt, durchaus Begriffe, Wörter, Gedanken oder Geschichten. Sprache in ihrer „diskursiven Symbolisierung“ (vgl. Breckner 2010) ist also nicht völlig ausgesetzt. Es werden Bilder ausgewählt und diskutiert, die *für* einen Gedanken oder eine Vorstellung stehen, die in Wortsprache gefasst werden können. Sie werden zu Symbolen, die auf etwas anderes als sich selbst verweisen. Dieses andere ist jedoch nicht ein Wort, so dass quasi ein Bilderlexikon der Bedeutung von Lernen entsteht, sondern häufig ein komplexer Sachverhalt, der wiederum in Bezug steht zu anderen, die ebenfalls als Bilder Sichtbarkeit erlangen und ihre Bedeutung auch aus ihrem räumlichen Verhältnis zu anderen Bildausschnitten erlangen.

Zugleich, und meines Erachtens ist das die Crux der Collage als Erhebungsmethode, werden die Macher\_innen der Collagen aus ihrer gewohnten Ausdruckswelt, der Welt der verbalen Sprache durch die Aufgabenstellung „ausgesperrt“. Das gesprochene Wort ist ihnen als primäres Ausdrucksmittel verwehrt; es kann nachträglich als Hilfsmittel der Vermittlung dienen, hat jedoch in der Collage selbst keinen Ort. Wörter, ausgeschnitten aus dem Zeitungsmaterial, sind möglich, werden jedoch, indem sie fixiert und sichtbar sind, zu einem Teil des Bildes und verlieren damit spezifische Qualitäten der gesprochenen Sprache wie Tonqualität, ihre Bedeutung als Teil eines Satz- und Textkontextes und ihre Sequenzialität. Die Collagemacher\_innen sind damit auf eine Ausdrucksform zurückgeworfen, die den „natürlichen“, üblichen Umgang mit einer Frage, wie der hier gestellten „Was bedeutet ‚Lernen‘ für Dich?“, außer Kraft setzt. Sie sind konfrontiert mit einer Aufgabe, die sie nur bewältigen können, indem sie ungewohnte Wege gehen. Die Möglichkeiten des Ausdrucks sind nicht mehr dominiert von der Wortsprache, in der man als erwachsene Person durchaus heimisch ist, die wohlgeübte Ausdrucksformen und Ausdrucksweisen umfasst und, wenn nichts schief geht, keinerlei Verunsicherung oder Irritation befürchten lässt (vgl. Kämpf-Jansen 2012).

In dem Moment, in dem der „normalisierende“ Alltagsblick durch den Einsatz ästhetischer Materialien irritiert wird, werden Prozesse denkbar, die Horst Rumpf unter dem Stichwort „Erfahrungswiderstand“ als wichtige Vorgänge des Fremd-Werdens, des sich etwas Unvertraut-Machens im „Interesse einer Stärkung der Subjektivität von Menschen“ (Rumpf 1991, S. 129) bezeichnet. Gegen eine Tendenz „Erfahrungswiderstände auszuräumen und wegzuglätten“ (ebd.), die er in traditionellen Lernkontexten verortet, macht er Zugänge u. a. in der Kulturarbeit stark, die verwirrende, erschütternde, fremd machende Begegnungen mit der Welt ermöglichen und damit auch Begegnungen mit sich selbst und der eigenen Positionierung in dieser. Rumpf bezeichnet „Unvertrautheit als kostbare Größe, die der sich gar zu schnell einstellenden Vertrautheit und Nähe mühsam abzurufen ist.“ (ebd.) Diese Art von Erfahrungs- und Lernprozessen dienen nicht der Lösung von Problemen und der fi-

nenalen Erklärung der Welt durch Experten, sondern, so Rumpf, sie ermöglichen die Öffnung hin auf eine Nichterklärbarkeit, eine Fremdheit der Welt, die Fragen überhaupt erst zulässt. In den Collagen besteht die Möglichkeit, dass in der „Verfremdung“ der Ausdrucksmittel ein Moment der Irritation entsteht, der fruchtbar ist im Hinblick auf eine Reflexion des Lernens und zwar sowohl, was die Teilnehmer\_innen der Lernwerkstätten betrifft als auch die Forscher\_innen, die sich mit einem Material konfrontiert sehen, das sich nicht ohne Bruch in die Sprachlichkeit der Wissenschaft einfügen lässt.

### **Collagen als Medien – von Boten und Spuren**

Die in den oben kurz umrissenen Lernwerkstätten entstandenen Collagen sind mehr als visuelle Artefakte: sie sind Darstellungen, die darauf angelegt sind, etwas sichtbar zu machen, das sonst nicht sichtbar ist, und damit einen Zugang für andere zu etwas zu ermöglichen, das ihnen sonst verschlossen ist. Das ist der Auftrag, der ihrer Entstehung zugrunde liegt.

Dieser Umstand der Vermittlung eines Zugangs zu etwas, das sonst nicht wahrnehmbar ist, macht die Collagen neben ihrer Qualität als Bilder auch zu visuellen Medien. Sybille Krämer macht in ihren medientheoretischen Überlegungen eine Doppelgestalt sichtbar, die für die Forschung mit ästhetischen hier insbesondere visuellen Produkten fruchtbar gemacht werden kann (für das folgende vgl. Krämer 2008). Hergeleitet aus dem postalischen Prinzip, das Medien vor allem die Funktion von Informationsträgern zuspricht, entwickelt sie die Figur des *Boten*, Träger einer Nachricht, der vollkommen hinter dieser zurücktritt, um sie unverfälscht überbringen zu können. Nur unter Verlust seiner Botenfunktion wird der Bote selbst sichtbar. In der Figur des Boten rückt das Medium als Kommunikationsmittel in den Vordergrund.

Die zweite Figur, die Krämer ausarbeitet, ist die der *Spur*, die die Kehrseite der Figur des Boten darstellt und deren Charakteristikum darin besteht, verursacht, aber nicht beabsichtigt zu sein. Die Spur ist ein Effekt von etwas, das anwesend war und eine Spur hinterlassen hat, ohne diese Spur absichtsvoll zu gestalten. Die Spur ähnelt dem Boten insofern als sie ebenfalls etwas zu Wahrnehmung bringt, und sie unterscheidet sich darin, dass Spuren, anders als Boten, keine Auftraggeber haben. Spuren wiederum müssen, anders als die meisten Botschaften, überhaupt erst als solche erkannt werden. Die Tätigkeit einer Spurenleserin „macht“ die Spur erst zu einer Spur, indem sie sie unter spezifischen Fragestellungen und mit einem interessierten Blick betrachtet, Indizien für ihre Spurhaftigkeit und die Herkunft des Sichtbaren sammelt und diese zu einer plausiblen „Geschichte“ zusammensetzt. An dieser Stelle wird die Funktion von Medien, Kommunikation zu ermöglichen, erweitert um Aspekte der Kognition. Die Rezeption von Medien als Spuren überschreitet die reine und möglichst unverfälschte Informationsweitergabe hin zu der Aufgabe, Medien zu lesen, indem man in ihnen Spuren sucht und findet. Die Suche nach einer Spur stellt zugleich die Transparenz des Mediums zurück, das im Interesse seiner Funktion als Botschafter unsichtbar bleibt, denn die Spur als solche muss zunächst in ihrer Sichtbarkeit be-

trachtet werden, um Rückschlüsse darauf zuzulassen, um welche Art von Spur es sich handeln und worauf sie verweisen könnte (vgl. auch Wiesing 2008).

Im Umgang mit Collagen und dem Versuch, sie in hermeneutischer Perspektive zu „lesen“, kommt dieser Aspekt der Spur deutlich zum Tragen: Collagen als Medien, die von ihren Produzent\_innen so gestaltet wurden, dass sie eine Botschaft zu übermitteln in der Lage sind, sind gleichzeitig keine Gegenstände, die nur das Gemeinte übermitteln, sondern sie bringen dieses Gemeinte auf eine spezifische Art und Weise zur Erscheinung (vgl. Wiesing 2000). Auf dieser Grundlage kann die Gestalt und Form des Mediums Collage in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden, um sie als Spuren zu lesen, die von den Produzent\_innen zeugen, die ihrer Sicht auf die Welt, in diesem Fall auf Lernen als Teil ihrer Erfahrungswelt, in der Collage einen spezifischen Ausdruck verliehen haben (vgl. Breckner 2010; Wiesing 2000).

### **Die Entstehung einer Collage – mit Fremdheit umgehen**

Wenn erwachsene Lerner\_innen den Auftrag bekommen, die Bedeutung des Lernens für sich selbst zu erforschen, dann ist das kein Auftrag, den sie sich selbst geben. Man kann zwar annehmen, dass die Frage ein Thema sein könnte, das sie etwas angeht, da sie sich in einem als Lernsituation definierten Kontext befinden und als Lernende angesprochen werden, dennoch ist es eine Frage aus einer Welt – der Welt der Wissenschaft – die nicht dem Alltagsumgang mit Lernen entspricht. In der „Lebenswelt des Alltags“ (Wittpoth 2014, S. 264) wird Lernen von den Lernenden selbst nicht befragt: Lernen tut man oder nicht, man kann es oder nicht, es fällt schwer oder leicht ... aber man denkt nicht darüber nach, was es bedeuten könnte, was das Wesen des Lernens ist etc. Diese Fragen sind anderen Kontexten vorbehalten. Zwischen bekannt („kenne ich aus eigener Erfahrung“) und unbekannt („habe ich nie drüber nachgedacht“), nah („wichtig“) und fern („nicht mein Problem“) ist Lernen für die Nicht-Forscherin/-Wissenschaftlerin ein Alltagsbegriff mit allen Attributen der Alltäglichkeit, die ein Befragen des Begriffs unwahrscheinlich machen. Nach der Bedeutung eines solchen Alltagsbegriffs zu fragen heißt, ihn aus der Alltäglichkeit herauszuholen und ihn der Befremdung zu öffnen (vgl. a. a. O., S. 274).

Lernende, nach der Bedeutung von Lernen *für sie* befragt, werden zudem in eine Situation versetzt, die ungewohnt ist, insofern als es bei der Frage nicht darum geht, fertiges Wissen abzufragen, das sie in anderen Kontexten „gelernt“, das heißt vermittelt bekommen haben. In der Lernwerkstatt, daher der Name, besteht das Ziel darin, in einem gemeinsamen und zugleich individuellen Prozess dem Bedeutungsfeld von Lernen *auf die Spur zu kommen*. Diese sprachliche Wendung weist darauf hin: Lernen *ist* nicht – noch weniger als viele andere Dinge – es geschieht, es wird angestrebt, aber man kann es nicht herstellen oder „dingfest“ machen. Was es hinterlässt sind Spuren, die die Begegnung mit etwas Neuem und die Auseinandersetzung mit Fremdheit hinterlassen haben.

Wie also wird eine solche Aufgabe angenommen? Was tun Lernende, die mit ihr konfrontiert sind? Sie fangen an zu suchen – sichtbar und unsichtbar. Die Suche wird sichtbar beim Blättern in den zur Verfügung stehenden Zeitschriften, beim Überflie-

gen von Bildern und Texten auf der Suche nach Hinweisen und Ideen und in der Kommunikation untereinander – und zwar sowohl über das Was als auch über das Wie der Darstellung. Dieser Prozess ist vielgestaltig: einige Teilnehmer\_innen sammeln sofort los, indem sie Bilder und Textausschnitte ausschneiden und zwar möglichst viele möglichst schnell. Alles was irgendwie zu „Lernen“ zu passen scheint, wird ausgeschnitten oder -gerissen. Diese Sammlung wird im Nachgang kommunikativ bewertet und dabei erneut gesiebt. Dabei reduziert sich die Anzahl der Objekte und wird zugleich gegebenenfalls um neue Objekte, d. h. Aspekte erweitert. Die gesammelten Objekte entsprechen dabei Aspekten des Lernbegriffs, sie stehen *für etwas*, das die Teilnehmer\_innen mit Lernen verbinden. Diese Aspekte klären sich, werden geschärft in der Interaktion mit andern – das kann eine verbale Kommunikation sein, aber auch die Wahrnehmung der Bild-/Text-Auswahl der anderen. Andere Teilnehmer\_innen lassen sich zunächst Zeit, beobachten, was die anderen tun, und beginnen dann zielstrebig und mit Bedacht Objekte auszuschneiden, die offenbar zu dem von ihnen gedanklich entwickelten Konstrukt „Lernen“ passen<sup>6</sup>.

An die Phase des Sammelns schließt sich eine Phase des Sortierens und Ordners an, die auch das Aussortieren von Ausschnitten oder eine erneute Suche nach bestimmten Motiven beinhaltet. In dieser Phase einigt sich die Gruppe auf ein gemeinsames Vorgehen (wenn das nicht schon vorher geschehen ist), das zu einem (später) fixierbaren Gesamtbild führen soll. Im Zuge des Aushandlungs- und Einigungsprozesses werden Anordnungen der Bilder und Textausschnitte ausprobiert und probe-weise auf der Collagenbasis angeordnet, teilweise oder vollständig wieder verworfen, um neuen Versuchsanordnungen Platz zu machen. In dieser Phase wird verhandelt, welche Aspekte die gemeinsame Darstellung der Bedeutung von Lernen beinhalten soll, das heißt welche Aspekte der individuellen Sammlungen berücksichtigt werden, welche verworfen werden und welche evtl. noch gänzlich fehlen. Außerdem wird das Verhältnis der Aspekte zueinander ausprobiert, indem sie in einem bestimmten Abstand zueinander, im Zentrum oder in der Peripherie, allein oder als Gruppe angeordnet werden. Manches bleibt nach dem ersten Versuch stehen, anderes wird mehrfach umgeordnet und damit umgedeutet(!). Während dieser Phase werden die Bedeutungen der einzelnen Objekte/Darstellungen kommunikativ immer wieder erneuert, (imaginäre) Verbindungen hergestellt, verworfen, verändert und erneut betont. Es macht den Eindruck als schritten die Teilnehmer\_innen das Feld der Bedeutungen des Lernens allein und gemeinsam ab und markierten zentrale/wichtige Punkte ihrer Wanderung mit Bildern bzw. Textausschnitten.

In diesem Prozess der „Befremdung“ und der Bedeutungsfindung und -aushandlung durchlaufen die Collagen-Produzent\_innen Phasen, die denen des „Lernen als Erfahrung“ ähnlich sind: Eine Fragestellung bringt das bisher als gegeben Angenommene ins Wanken, es werden Versuche unternommen mehr über das Fragliche in Erfahrung zu bringen, es werden Hypothesen ent- und wieder verworfen und schließlich wird eine neue Annahme über den Sachverhalt formuliert. Dewey formuliert das sehr prägnant, indem er die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Objekt der Erfahrung deutlich macht<sup>7</sup>: „Die aktive Seite ist der Versuch, man *macht* Erfahrung. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. (...) Wir wirken auf den Ge-

gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben besteht die besondere Verbindung der Elemente. (...) Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir mit den Dingen *tun*, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen“ (Dewey 1993, S. 186, zit. n. May 2007, S. 106) *Während* des Entstehens einer Collage können tradierte Annahmen über die Welt (hier unter dem Aspekt „Lernen“) reformuliert und neue Annahmen über die Welt formuliert werden und in den Collagen zum Ausdruck kommen. Die Collage wird so zu einem Ort visueller Kommunikation, der Lern-Anlass und Lern-Ausdruck in sich vereint.

## Fazit

Die in einer Lernwerkstatt entstandenen Collagen gleichen einem jener Kippbilder, die zum Beispiel als Darstellung eines Hasen und zugleich einer Ente gesehen werden können (vgl. Mitchell 1994). Aus der Perspektive der Befremdung, die ein Lernanlass ist, sind die Collagen, mit deren Hilfe eigene Vorstellungen vom Lernen befragt werden, ein Unterfangen, das bei den Teilnehmer\_innen Vorstellungen, die scheinbar klar sind, in Bewegung bringen kann. Die Erfahrung von Unsicherheit, die mit der Aufgabenstellung, eine Collage zu erstellen einhergeht, wird noch verstärkt von der ungewohnten Perspektive auf ein Bildmaterial, das nicht mehr eine vorgegebene Bedeutung „hat“, sondern diese Bedeutung durch die Betrachtung erst erhält. Die eigenen Vorstellungen von Lernen müssen neu in eine Ordnung gebracht werden, die wiederum nur eine vorläufige, eine mögliche ist. Horst Rumpfs „Erfahrungswiderstand“ wird spürbar, der Lernen im Sinne einer Erweiterung der *Fragemöglichkeiten* erst denkbar macht.

Aus der Perspektive ihrer Medialität, die den Ausdruck befragt, tragen die so entstandenen Collagen, die *auch* als Medium verstanden werden können, das der Kommunikation *über* Lernen dient, Spuren in sich, die Rückschlüsse darauf möglich machen, *wie* die Produzent\_innen über Lernen nachdenken. Im Forschungsprozess gilt es diese Spuren in einem Prozess des interessegeleiteten Fragens freizulegen und die sichtbar werdenden Hinweise auf Alltagsvorstellungen und -theorien zum Lernen „lesbar“, d. h. plausibel zu machen.

Ein Verständnis von Collagen als Lernanlass und zugleich Ausdruck von Lernvorstellungen erlaubt es, die Prozesse des Fremd-Werdens und der (Wieder)Aneignung als Bestandteile des Materials und seines Zustandekommens zu betrachten, die ihre Qualität des Prozesshaften an die Lernvorstellungen weitergeben. Die Vorstellung eines monolithischen „inneren Bildes“ vom Lernen bricht auf und macht den Blick frei für Brüche und Widersprüche.

## Anmerkungen

- 1 Es wäre zu kurz gegriffen diese Forschung als „Lernforschung“ zu bezeichnen. Bei der Erstellung von Collagen handelt es sich um Vorgänge, die Bildungsprozessen durchaus ähnlich sind.

- 2 Vgl. Kämpf-Jansen 2012
- 3 Als „erwachsene Lernende“ werden hier Personen bezeichnet, die die Schule abgeschlossen haben und sich dennoch (wieder) in Lernsituationen befinden. Die Lernsituationen sind von der Forscherin als solche bezeichnet worden, inwiefern die Lernenden dem folgen bleibt offen. Die Lernwerkstatt wurde in zwei Lernkontexten durchgeführt: a) in einer Gruppe von 18 jungen Frauen, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Freiwilligen Sozialen Jahr und im Rahmen dessen zur zweiten von fünf gemeinsamen Fortbildungswochen in einem Seminarhaus waren, und b) eine Gruppe von sechs Umschüler\_innen, die ein halbes Jahr zuvor ihre Umschulung bei einem Hamburger Bildungsträger begonnen hatten.
- 4 Legitim insofern als die Teilnehmer\_innen/Produzent\_innen als Expert\_innen für Ihre Sicht auf die Welt und ihre Art des Ausdrucks als Ausdruck dieser Welterfahrung/dieses So-Seins-in-der-Welt angesehen werden.
- 5 Vollständig im Sinne von Bättschmann, der den Sinn eines Bildes nicht dahinter oder außerhalb sucht, sondern ihm im Bild selbst nachgeht (vgl. Bättschmann 2001)
- 6 Dieser innerliche Teil der Suche bleibt „unsichtbar“; er ist nicht beobachtbar und lediglich aus den sichtbar werdenden Ergebnissen abzuleiten.
- 7 Diese Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt ist z. B. aus einer phänomenologischen Perspektive heraus kritisiert worden, da sich das Subjekt in der Interaktion mit dem Wahrgenommenen bzw. dem Erlebten überhaupt erst konstituiert. Die Trennung von „Innen“ und „Außen“, ähnlich der Trennung von Körper und Geist, wird damit problematisch und könnte im Hinblick auf die Folgen dieser Trennung für das Verständnis von Lernen durchaus befragt werden (vgl. u. a. Faulstich 2014, S. 19; Laner 2010, S. 59).

## Literatur

- Bättschmann, Oskar (2001): Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern. 5. aktualisierte Aufl., Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Breckner, Roswitha (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld: transcript.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: ZQF. 14. Jahrgang. Heft 2/2013, S. 199-219.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2014): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, Peter; Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter; Forneck, Hermann J.; Knoll, Jörg u. a. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 18-93.
- Grell, Petra (2008): Im Bild erinnert – aus der Sprache gefallen? Bild-Text-Collagen als Forschungs- und Reflexionsinstrument. In: Dörr, Margret; von Felden, Heide; Klein, Regina; Macha, Hildegard; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Opladen: VS, 173–193.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Imdahl, Max (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? 4. Aufl. München: Wilhelm Fink, S. 300–324.
- Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum.
- Krämer, Sybille (2008): Medien, Boten, Spuren. In: Münker, Stefan und Roesler, Alexander (Hrsg.): Was ist ein Medium? Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 65-90.

- Laner, Iris (2010): Anderes sehen als anders sehen. Zur Zeitlichkeit des Bildes bei Jacques Derida und Maurice Merleau-Ponty. In: Philosophie des Bildes – Philosophie de l'image (2010). 1. Aufl. Basel: Schwabe (Studia Philosophica, 69), S.
- May, Michael (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 26).
- Mitchell, W. J. T (1994): Picture theory. Essays on verbal and visual representation. Chicago: University of Chicago Press.
- Pazzini, Karl-Josef (1986): Collage. Eine Art – wenn nicht die Art – zu leben, zu fühlen, zu denken, wahrzunehmen, zu handeln. In: Kunst und Unterricht 100, S. 20-24.
- Peez, Georg (1997): „Ich verarbeite Erlebtes zu sehr dichten inneren Bildern“, in: Gründewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Seelze/Velber: Erhard Friedrich, S. 49 – 52.
- Rumpf, Horst (1991): Erfahrungswiderstand. In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen: Klartext, S. 129–144.
- Seel, Martin (2007): Die Macht des Erscheinens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Hermeneutik. In: Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS, S. 107–119.
- Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2013): Gesellschaftsbild, Weiterbildung und politische Sozialisation. In: Journal für politische Bildung, Heft 3/2013, S. 14–23.
- Vogel, Mathias (2001). Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf der Grundlage einer Theorie der Medien. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wiesing, Lambert (2000): Phänomene im Bild. München: Wilhelm Fink.
- Wiesing, Lambert (2008): Was sind Medien? In: Münker, Stefan; Roesler, Alexander (Hrsg.): Was ist ein Medium? Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 235-248.
- Wittpoth, Jürgen (2014): Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 259-282.
- Zacharias, Wolfgang (1991): Du siehst etwas, was ich nicht weiß, du weißt etwas, was ich nicht seh... In: Ders. (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen: Klartext, S. 12-27.

## Qualitätsdimensionen ästhetischen Lernens

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

### Zusammenfassung

*Bevor Kulturelle Bildung gelingen kann, muss ästhetisches Lernen erfolgreich sein. Die Qualitäten ästhetischer Lernprozesse im Sinne der ursprünglichen Wortbedeutung<sup>1</sup> als „Besonderheiten“ oder „Merkmale“ zu bestimmen, scheint zunächst einmal leicht zu fallen. So kann man ästhetisches Lernen als ein Lernen im Medium der Künste beschreiben, als Aneignung künstlerischer Fertigkeiten, als aktives Lernen und als ein Lernen mit allen Sinnen, das leibbezogen stattfindet. Ästhetisches Lernen geschieht durch ästhetische Erfahrungen, ist Lernen durch Reflexion, ist Veränderung und Transformation und ist ein Lernen mit offenem Ausgang und Hindernissen. Ästhetisches Lernen braucht Übung, Scheitern, aber auch Anerkennung und nicht zuletzt ein reflektiertes Sich-Selbst-Wahrnehmen.*

*Doch was, wenn man diese Aufzählung genauer betrachtet, unterscheidet letztlich dann ästhetisches Lernen von Lernen allgemein? Stellt ästhetisches Lernen – so betrachtet – nicht eine Grundform von Lernen oder gar Lernen in seiner anthropologisch ursprünglichsten Form dar?*

### Vom ästhetischen Lernen zur Kulturellen Bildung

Vielleicht kommen wir den ästhetischen Lernprozessen näher, wenn wir vom Ergebnis her denken. Betrachten wir ästhetisches Lernen als die Art und Weise, wie kulturelle Bildung zustande kommt (vgl. Fuchs, M. 2011), wird klarer, was diese Prozesse so besonders macht: ästhetisches Lernen führt dazu, dass wir durch die besondere sinnliche und reflexive Beschäftigung mit dem Gegenstand ästhetische Erfahrungen machen, die aus dem Strom der üblichen Alltagserfahrungen herausragen. Ästhetische Erfahrungen lassen uns aufmerken, lassen uns Differenzen erkennen, uns unserer Selbst bewusst werden. Es sind Erfahrungen des „Anderen, auf die das Subjekt eine Antwort finden muss.“ (Zirfas 2005:74). In der produktiven wie rezeptiven Auseinandersetzung mit künstlerischen Gegenständen gelingen uns ästhetische Erfahrungen besonders leicht, da Kunstpräsentationen eine Verdichtung und Konzentration von menschlichen Erfahrungen inne wohnt, die uns auffordert aktiv zu sein, Zusammenhänge neu zu bewerten und Stellung zu nehmen. Künstlerische Gegenstände sind losgelöst von ihrer Alltagsbedeutung und verweisen daher auf etwas, das außer-

halb des bisher bestimmten und bestimmenden Bedeutungsrahmens liegt. Kunstwerke können uns daher (Bedeutungs-)Horizonte eröffnen und neue Möglichkeitsräume sehen und nutzen lassen. Wenn dies gelingt, bezeichnen wir das mit kulturellen Bildungsprozessen.

Diese sind wiederum charakterisiert durch die Veränderungen in biografischen „Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen“ (vgl. Fuchs, T. 2011), die sich nicht nur in Wandlungsprozessen, „sondern auch Neuentdeckungen, Weiterentwicklungen oder auch Tilgungen eines zuvor „Fürwahrgehaltenen“ oder unproblematisch Empfundene(n“ (a. a. O., S. 391) ausdrücken können. Auslöser für solche Veränderungen können unterschiedlicher Art sein; liegen sie allerdings in der rezeptiven und/oder produktiven Beschäftigung mit ästhetischen Gegenständen, können sie kulturelle Bildungsprozesse genannt werden.

Das Ergebnis, aber auch die Realisierung von kulturellen Bildungsprozessen ist – zumindest in der Theorie – die kulturelle Bildung. Sie bezeichnet einen Zustand, indem das Subjekt bereits gebildet ist bzw. sich gebildet hat und gleichzeitig auch einen Prozess, der zu diesem Zustand führt. Da Bildung einen lebenslangen Prozess beschreibt, der immer wieder zu neuen (Bildungs-)Gestalten, aber niemals zu einem Ende kommen kann, ist auch kulturelle Bildung kein absolutes Ziel, das beschreibbar und final erreichbar wäre.

Die Ziele kultureller Bildung lassen sich damit in Bezug auf das Individuum nur subjektiv-biografisch oder allgemein gesellschaftlich normativ bestimmen. An einer solchen Norm, genauer an der jeweiligen Idee kultureller Bildung, kann man dann jedoch spezifische Qualitäten festmachen. Im Folgenden soll daher eine Idee kultureller Bildung für die Gegenwart skizziert werden, um daran anschließend spezifische Qualitätsdimensionen zu dieser Zielerreichung auszuformulieren.

## **Der Begriff Kulturelle Bildung im 21. Jahrhundert**

Kulturelle Bildung lässt sich angesichts der heutigen Bildungsrealitäten und -ansprüche sehr vielfältig umschreiben (vgl. Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012). Die folgende Definition geht von einem Begriff Kultureller Bildung aus, der sich aus der politischen Bewegung der 1970er Jahre entwickelt hat. Kulturelle Bildung wird weder einseitig als künstlerische Bildung, d. h. als Ausbildung in künstlerischen Fertigkeiten, noch als ästhetische Bildung, als rezeptive und produktive Schulung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit angesehen. Vielmehr gewinnt der Begriff Kultureller Bildung an Handlungskraft, indem er auch sozial und politisch konnotiert wird. Kulturelle Bildung ist mehr als die ästhetisch-expressive Auseinandersetzung des Selbst mit der Welt, sondern impliziert im historischen Rückgriff auf beispielsweise Denker des deutschen Idealismus und Humanismus (Schiller, Humboldt) die Vorstellung der Entwicklung einer humanen Lebensweise für alle Menschen durch vernünftiges Handeln.

Praktischen Ausdruck fand diese Idee z. B. in dem Slogan der 1970er Jahre „Kultur für alle und von allen“ (vgl. Hoffmann 1979), in dem die Abkehr von der Praxis einer durch eine kleine Gruppe bestimmten Hochkultur deutlich wird und im Gegen-

satz dazu eine demokratische und partizipative Grundhaltung in der Nutzung und Gestaltung der kulturellen Güter durch alle propagiert wird. Dass der Anspruch einer „Kultur für alle“ noch längst nicht aufgegeben scheint und auch heute noch als politisches Ziel präsent ist, machen Programme wie „Kultur macht stark“ des Ministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) deutlich, die sich gezielt an „bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche“ richten, oder ehrenamtliche Initiativen wie die in vielen Städten entstehenden „Kulturlogen“, die z. B. nicht verkaufte Theater- oder Konzertkarten an einkommensschwache Personen verteilen.

Nicht nur kulturpolitisch, sondern auch pädagogisch ist Kulturelle Bildung nicht wertfrei zu betrachten. Kultur- und Kunstvermittler\_innen fühlen sich häufig einer reformpädagogischen Grundhaltung verpflichtet (Kettel 2013), die davon ausgeht, dass Bildung weitestgehend selbstbestimmt, durch selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und durch eine anregungsreiche Umgebung gefördert wird. Kulturelle Bildung kann also mit einem Blick in die Praxis nicht nur als eine gegenstandsspezifische Bildung *in* den Künsten verstanden werden, sondern auch als Bildung *durch* die Künste mit dem Ziel einer humanen Lebensweise und produktiven Lebensgestaltung im Sinne Erich Fromms<sup>2</sup>. Man könnte dieses Ziel auch als „Lebenskunst“ in Rückgriff auf die Schrift „Philosophie der Lebenskunst“ von Wilhelm Schmid beschrieben. Dieser Anspruch richtet sich an Lehrende wie an Lernende in kulturellen Bildungskontexten. Indem ein solcher Anspruch an das oben beschriebene Konzept Kultureller Bildung aber definiert ist, können in Hinblick auf diese Zielerreichung Qualitätsdimensionen ästhetischen Lernens, die zu einer „guten“ Kulturellen Bildungspraxis im o. g. Sinne führen, beschrieben werden.

Im Folgenden sollen vier Dimensionen vorgeschlagen werden, die m. E. mindestens beachtet werden müssen, um ein qualitativ hohes ästhetisches Lernen zu ermöglichen, das der Idee einer kritischen und humanen Kulturellen Bildung stand hält. Die vorgeschlagenen Qualitätsdimensionen lassen sich auf unterschiedliche Praxiskontexte Kultureller Bildung übertragen: für das Lernen in Kindertagesstätte und Schule, außerschulisch, in der Erwachsenenbildung oder in informellen Kontexten. Die Dimensionen sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern ergeben in der Gesamtheit das Koordinatensystem, in dem sich die Qualität eines Angebotes Kultureller Bildung verwirklichen lässt. Natürlich lassen sich diese Dimensionen in weitere Aspekte ausdifferenzieren, verfeinern und eventuell auch durch weitere Dimensionen ergänzen.

### **Qualitätsdimension „Akteure“**

Um ästhetische Lernprozesse gelingend zu gestalten, ist nicht nur die Ausbildung, sondern auch die Haltung der beteiligten Akteure, lehrend wie lernend, von Bedeutung. Betrachtet man kulturelle Bildungsprozesse empirisch – und zahlreiche Praxisevaluationen der letzten Jahre geben uns Gelegenheit dazu – lässt sich oft eine Auflösung der starren Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden feststellen. Die Lehrenden werden selbst zu Lernenden, sie benutzen ihren Wissensvorsprung, um zu begleiten und zu unterstützen, bleiben aber selbst offen für die Umgestaltung von

Prozessen. „Lehrende“ – Künstler\_innen, Pädagog\_innen, Kulturvermittler\_innen oder andere Praktiker im Feld Kultureller Bildung – agieren meist ohne strenges Curriculum. Es besteht ein Angebot, eine Idee oder eine Herausforderung, die ästhetisch ausgefüllt oder bewältigt werden muss. Die Einzelschritte werden meist von den Lernenden selbst bestimmt – das ist zumindest der Anspruch vieler Praktiker\_innen. Damit kommt dem Prinzip der (Selbst-)Bildung im Gegensatz zu Konzepten wie dem der Erziehung eine hohe Bedeutung zu. Wertschätzung, Vertrauen und gegenseitige Verantwortungsübernahme bilden die Grundlage für solche gemeinsamen Lernprozesse. Selbstbildungsprozesse können nur durch eine emotionale Beteiligung und durch Anerkennung der eigenen Leistungen durch andere gelingen. Es ist notwendig, dass durch die Lernprozesse eine Anbindung an bisherige Wissensbestände und an bereits existierendes Können, d. h. an den Lebensalltag der Beteiligten geschieht. Der Begriff der „Lebensweltorientierung“ nach Alfred Schütz bringt dies sehr deutlich zum Ausdruck. Dabei sind die (Wahl-)Freiheit in den konkreten Inhalten und die biografische Kompetenz des Individuums, das Erlebte in bisherige Lernzusammenhänge einzuordnen, elementar, um ästhetisches Lernen erfolgreich zu machen.

Diese oben skizzierte Lehr- und Lern-Haltung verlangt den Beteiligten einiges an Übung ab und fordert die Lehrenden mit dem Anspruch eines professionell situativen Handelns in besonderer Weise heraus. So müssen diese über vielfältige Kompetenzen verfügen, um ästhetisches Lernen anzuleiten. Neben gegenstandsspezifischen Kompetenzen wie künstlerischem und akademischem Fachwissen, müssen sie praktische pädagogische Fähigkeiten, Management- und Organisationswissen anwenden können, und gerade in interdisziplinären Zusammenhängen wird ein ausgeprägtes interprofessionelles Verständnis immer wichtiger. Das heißt, als Künstler\_in muss ich über das System und die pädagogischen Haltungen von Lehrer\_innen in Schule Bescheid wissen, um dort erfolgreich arbeiten zu können. Als Lehrer\_in muss ich bereit sein, mich auf künstlerisches Arbeiten einzulassen. Neben dem theoretischen Wissen ist in all diesen Bereichen das praktische Können entscheidend.

Wie an diesem Anforderungskatalog, der weiter auszudifferenzieren wäre, schon deutlich wird, ist wohl kaum eine Aus- und Weiterbildung in der Lage, passgenaue Personen für das breite Feld der Kulturellen Bildung „herzustellen“. Die Akteure, die ästhetische Lernprozesse ermöglichen, müssen vielmehr vorher selbst ästhetische Lernprozesse durchlaufen und in Auseinandersetzung mit ihren eigenen Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen bildungsbedeutsame Erfahrungen machen, die sie befähigen, als Anleiter\_in tätig zu werden. In die Bundesakademie nach Wolfenbüttel kommen beispielsweise professionell ausgebildete Menschen, die ihre Art und Weise, Multiplikatoren im Feld der Kulturellen Bildung zu sein, überprüfen und weiterentwickeln möchten. Sie arbeiten im Rahmen des Akademieprogramms an ihren künstlerischen, akademischen, pädagogischen und managerialen Fähigkeiten und Fertigkeiten und erfahren sich selbst in ästhetischen Kontexten.

Die Qualitätsdimension der „Akteure“ ist von zentraler Bedeutung für das Gelingen von ästhetischen Lernprozessen, da Bildung immer in der Auseinandersetzung mit Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen stattfindet. Neben der besonderen Bedeu-

tung der Akteure werden jedoch m. E. die künstlerischen Ausdrucksformen oft unterschätzt.

### **Qualitätsdimension „künstlerische Ausdrucksformen“**

Die Qualität ästhetischer Lernprozesse steht und fällt mit der Qualität der künstlerischen Ausdrucksformen. Die Möglichkeit, Differenzerfahrungen zu machen, etwas Neues zu entdecken, ist umso größer, je genauer und ernsthafter künstlerische Arbeitsweisen angewandt werden. Ein schnell hingekritzelt Bild, ein stümperhaft aufgesagter Text, ein schlecht vorgetragenes Musikstück oder ein ästhetisch schlampig konstruierter Film überzeugen uns nicht und können uns nicht in einem Maße in Auseinandersetzung mit den Inhalten bringen, um in uns etwas zu bewegen. Das lange und mühevoll Üben eines Musikstückes, die Auseinandersetzung mit einem störrischen Material oder die Dichte und Kompliziertheit eines Textes, also die gegenstandsspezifischen Herausforderungen der Künste lassen uns tiefer eintauchen in die ästhetischen Zusammenhänge, lassen uns die Widerstände am eigenen Leib erfahren und überwinden. Nur solche intensiven Wahrnehmungsqualitäten, die leiblich erfahren werden können, fördern ästhetische Erfahrungen und damit ästhetisches Lernen.

Neben einer Qualität in den künstlerischen Arbeitsformen ist ein Wechsel von Produktion und Rezeption sinnvoll, um zu sehen, zu analysieren, aufzunehmen, aber auch selbst zu gestalten, sich auszuprobieren und sich zu zeigen (Performanz). Ästhetische Lernprozesse leben vom Wechsel des Wahrnehmens und Gestaltens, des sich Verinnerlichens und des sich Veräußerns.

Gute Kulturelle Bildung entsteht also neben der adäquaten Haltung der Akteure, durch eine saubere und genaue künstlerische Arbeitsweise und eine Wertschätzung und Vielfalt künstlerischer Formen. Wenn wir genauer auf die künstlerischen Arbeitsformen achten würden, würde so manches Produkt Kultureller Bildung „durchfallen“ – wahrscheinlich nicht zum Schaden der Entwicklung kultureller Bildungsformen.

Neben diesen beiden, leider selten genannten, Qualitätsdimensionen stehen in der Diskussion um Qualität, in Hinblick auf Qualitätsstandards und -überprüfung und auch in der Befragung der Akteure, jedoch oftmals die (finanziellen und materiellen) Kontexte und Rahmen Kultureller Bildung im Mittelpunkt.

### **Qualitätsdimension „Kontexte“**

Es steht außer Frage, dass gute ästhetische Prozesse nur unter geeigneten Kontextbedingungen und äußeren Rahmen stattfinden können. Dazu zählt neben nicht negativ einschränkenden finanziellen und materiellen Bedingungen ein pädagogischer und sozialer Rahmen, der im oben skizzierten Sinne des Begriffes Kultureller Bildung mit Adjektiven wie ergebnisoffen, entwicklungsfördernd, anregend, unterstützend oder fehlerfreundlich beschrieben werden kann. Des Weiteren braucht es dem Gegenstand angemessen ausgestattete Räume, die aber vor allem das Potenzial des „leeren Raums“ (Peter Brook) in sich tragen sollen. Ästhetische Räume sollen nicht schon al-

les vorgeben, sondern einladen dazu, Möglichkeitsräume neu zu entdecken. Es geht darum, nicht schon vordeterminierte Räume zu haben, die eher einschränken und einschüchtern, sondern Räume, die im euklidischen wie im soziologischen Sinne Barrieren abbauen und Grenzen überwinden helfen. Solche Räume sind nicht immer leicht herzustellen, weil viele Bildungskontexte und -orte bereits stark mit Erfahrungen belegt sind. So z. B. Schulräume oder Gebäude der Hochkultur wie Stadt- oder Staatstheater oder große Museen. Diese Räume vermitteln ein bestimmtes Verhalten, einen Kodex, der ästhetische Prozesse nicht nur befördern, sondern auch lähmen kann. Daher werden „dritte Orte“ oftmals als befreiend und ästhetisch anregend empfunden und können Lernprozesse befördern.

Atmosphären, die ästhetisches Tun optimal unterstützen, lassen die Möglichkeiten, Nicht-Realisiertes Wirklichkeit werden zu lassen, affektiv spürbar werden (vgl. Seel 2000). Es sind Atmosphären, die inspirieren ohne zu determinieren und auffordern ohne zu überfordern. Es sind Atmosphären, die Möglichkeiten spürbar machen, ohne zu begrenzen und Orientierungen bieten, ohne einzuschränken.

Solche Kontexte, gestaltet durch Rahmen, Orte und Atmosphären herzustellen, ist die Aufgabe der Akteure in Kultur- und Bildungspolitik, in Kultur- und Bildungsinstitutionen sowie in informellen Lernkontexten. Nicht immer mangelt es hier vor allem an finanzieller, personeller und materieller Unterstützung sondern oft auch an Wertschätzung, geistigen Möglichkeitsräumen und systemkonformen Beschränkungen. Das scheinbar Unmögliche zu denken, z. B. die stärkere Öffnung von (Hoch-)Kultureinrichtungen oder die mutigere Umstrukturierung von schulischen Regelsystemen wäre ein erster notwendiger Schritt, um angemessene ästhetische Lernbedingungen zu schaffen.

### **Qualitätsdimension „Prozesse“**

Neben den Akteuren, den künstlerischen Ausdrucksformen und den Kontexten sind die tatsächlichen Prozesse das Entscheidende, wenn die Qualität von kulturellen Bildungsangeboten in Bezug auf die Möglichkeit der ästhetischen Lernprozesse beurteilt werden soll. Der kreative Mensch steht am Ende eines Prozesses und stellt nicht den Ausgangspunkt dar, wenn man Ursula Stengers Gedanken (2003) folgt. D. h. ästhetische Prozesse müssen so organisiert sein, dass die Bedingungen für eine positive Produktivität geschaffen werden. Dies beinhaltet eine partizipative Diskussions- und Kommunikationskultur, ein grundsätzliches Interesse an „dem Anderen“ und „dem Neuen“ und den Aufbau einer Vertrauenskultur, einer zwischenmenschlichen Bindung der Akteure. Eine Kultur der Anerkennung ermöglicht positive Selbstwirksamkeitserfahrungen und macht Gruppen- wie individuelle Prozesse möglich.

Es geht dabei aber nie um die Akteure als solche, sondern um den künstlerischen Gegenstand, um den gemeinsamen Erschließungs- oder Gestaltungsprozess. Die Prozesse der ästhetischen Rezeption und Produktion stehen in der kulturellen Bildung im Mittelpunkt, nicht die Entwicklung und Unterstützung des Individuums an sich. Das beispielsweise unterscheidet – in der Theorie – kulturelle Prozesse von Prozessen der sozialen Arbeit. Die Wirkung der Prozesse ist erst einmal zweitrangig,

im Vordergrund des Handelns stehen der eigentliche ästhetische/künstlerische Prozess und das damit verbundene, selbst gesetzte inhaltliche Ziel.

Hier beginnt sich der Kreis der oben skizzierten Qualitätsdimensionen zu schließen. Eine genaue Anwendung künstlerischer Ausdrucksformen, die optimalen Kontexte und die am besten organisierten Prozesse können keine ästhetischen Lernprozesse hervorrufen, wenn das Individuum selbst nicht bereit dazu ist. Ästhetische Lernprozesse lassen sich qualitativ gestalten, aber nicht evozieren. Die besten Bedingungen für ästhetische Lernprozesse kann das Subjekt nur selbst schaffen, indem es biografische Anschlussmöglichkeiten findet und zulässt. An dieser Stelle wird offensichtlich, was gerade Akteure der Erwachsenenbildung schon lange wissen: Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, sich selbst zu entwickeln.

Die vorgeschlagenen Qualitätsdimensionen können, teilt man den beschriebenen Begriff Kultureller Bildung, eine Richtschnur dafür sein, worauf es – ungeachtet der Detailfragen – bei gelungen ästhetischen Lernprozessen ankommt. Es würde aus meiner Sicht der Praxis Kultureller Bildung gut tun, wenn in den Diskussionen, Modellprojekten und -programmen mutiger Position bezogen würde. Eine Qualitätsüberprüfung und daraus folgende Qualitätsentwicklung kann nur realisiert werden, wenn ein gesellschaftlicher Aushandlungsprozess darüber stattfindet, was „Qualität“ in der Kulturellen Bildung heißen soll. Dabei kommt man nicht umhin, ein Ideal Kultureller Bildung zu entwerfen, das durchaus streitbar sein kann und nicht alles an Angeboten und Ausformungen inkludiert. Qualität ist nicht anders zu haben.

## Anmerkungen

- 1 Lat. *qualitas* = Merkmal, Beschaffenheit, Zustand
- 2 „Die produktive Orientierung der Persönlichkeit entspricht einer Grundhaltung, einer bestimmten Art des Bezogenseins in allen Bereichen menschlicher Erfahrung. Sie umfasst körperliche, geistig-seelische, emotionale und sensorische Reaktionen auf andere, auf sich selbst und auf die Welt der Dinge. Produktivität ist die Fähigkeit des Menschen, seine Kräfte zu nutzen und die in ihm angelegten Möglichkeiten zu verwirklichen.“ Zitiert nach Erich Fromm Glossar unter [www.erich-fromm-online.de/index.php/component/glossary/Erich-Fromm-Glossar-3/O/Orientierung-produktive-207](http://www.erich-fromm-online.de/index.php/component/glossary/Erich-Fromm-Glossar-3/O/Orientierung-produktive-207), Zugriff am 6.1.2014.

## Literatur

- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (2012): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2011): *Ästhetisches Lernen und Lehren in Institutionen. Diskurse – Themen – Zugänge*. Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid.
- Fuchs, Thorsten (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Hoffmann, Hilmar (1979): *Kultur für alle*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Kettel, Malin (2013): „Lass sie süchtig nach Anerkennung, Motivation und Theaterspielen sein. Bitte, da bin ich gerne Dealer“. Über das berufliche Selbstverständnis von Anleiter\_innen in der Kulturellen Bildung. Eine qualitative Studie. Masterarbeit an der Universität Hildesheim.

- Schmid, Wilhelm (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens. München: Hanser.
- Stenger, Ursula (2003): Schöpferische Prozesse: Phänomenologisch anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim/Basel: Juventa.
- Zirfas, Jörg (2005): Aisthesis. In: Bilstein/Winzen/Wulf (Hrsg.). Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim/Basel: Juventa.

## In entgegengesetzter Richtung Sieben Thesen zur Pädagogik in Kunstmuseen

Michael Parmentier

### Zusammenfassung

*Die Wissenschaft kann die Praxis nicht „anleiten“. Sie ist bestenfalls eine kritische Instanz. Sie produziert skeptisches Wissen, erinnert an vergessene Zusammenhänge, bricht Vorurteile auf und erlaubt sich in praktischen Fragen, auch wenn sie nicht darum gebeten wurde, gelegentlich Vorschläge zu machen. So will ich es auch hier halten: ein paar Erinnerungen an die Entstehungsgründe der Museumspädagogik, ein paar, wie ich hoffe, klärende Hinweise auf das gegenwärtige Dilemma der Museumspädagogen und zum Schluss ein paar Vorschläge, die sich auf die Zukunft beziehen. Das Ganze hat die Form von sieben Thesen und ist relativ knapp gehalten.*

1. Kunstwerke haben einen doppelten Vorteil. Sie geben als „bewußtlose Geschichtsschreibung“ (Adorno) Aufschluss über den vergangenen und gegenwärtigen Zustand einer Kultur und sie lösen als autonome Gebilde ästhetische Wirkungen aus. Mankann darüber streiten, welchem der beiden Vorteile der höhere Rang gebührt: dem dokumentarischen oder dem wirkungsästhetischen. In der großen und exemplarischen Auseinandersetzung um die Begründung des Alten Museums in Berlin hat sich Alois Hirt, der für die Hängung zuständige Professor der Archäologie, für den ersteren, den dokumentarischen Wert der Kunst entschieden. Er wollte das Alte Museum vor allem als einen Ort des Lernens und des Studiums verstanden wissen. In der Inschrift über dem Portal kann man seine Auffassung heute noch nachlesen. Im Unterschied dazu plädierten der Architekt des Museums Karl Friedrich Schinkel und Wilhelm von Humboldt Wirkung. Sie wollten mit Hilfe der Kunst beim Betrachter jenen „ästhetischen Zustand“ hervorrufen, in dem nach Friedrich Schiller, einem Freund Humboldts, dem Menschen die „Freiheit zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist“ (Briefe zur ästhetischen Erziehung, 21. Brief). In diesem Sinne – und nur in diesem Sinne – lautete die Maxime von Schinkel und Humboldt: „Erst erfreuen, dann belehren“. Doch wie dem auch sei. Ob man dazu neigt, Alois Hirt zuzustimmen oder seinen berühmten Antipoden, das Kunstmuseum heute hat keine Wahl. Es muss auf beide Rezeptionsvarianten eingestellt sein. Oder anders gesagt:

Dem Kunstmuseum obliegt es, seine Bestände so zu präsentieren, dass sie der historischen wie der ästhetischen Selbstbildung der Bürger und Bürgerinnen zugutekommen.

2. Solange das Publikum auf einen kleinen homogenen Kreis von historisch informierten und ästhetisch empfindungsfähigen Kennern beschränkt war, konnten die Kunstmuseen ihre doppelte Bildungsaufgabe ohne zusätzlichen personalen Aufwand allein durch die Auswahl der Exponate und die Art ihrer Hängung vergleichsweise problemlos erfüllen. Das Honoratiorenpublikum war ohne Anleitung in der Lage die nach Epochen und Malerschulen geordneten Werke sowohl historisch zu lesen als auch ästhetisch zu genießen. Der Grund dafür ist einfach: die Besucher und die Museumsmacher verfügten damals, im 19. Jahrhundert, als Angehörige des Bildungsbürgertums über das gleiche kulturelle Kapital.

3. Inzwischen ist diese Selbstverständlichkeit dahin. Mit der fortschreitenden Öffnung und Demokratisierung der Kunstmuseen zerfiel die Gemeinsamkeit im kulturellen Repertoire der Besucher und der Museumsleute. An ihre Stelle trat in den Museen die vielfach beobachtete „Asymmetrie“ zwischen gelehrtem Wissen und Naivität, zwischen Kennerblick und Laienperspektive, zwischen Kompetenz und bloßer Meinung. Diese Asymmetrie, die der Normalbesucher durchaus spürt, die ihn einschüchtert und in die er sich, wie die Untersuchungen von Treinen zeigen, eher resignierend als akzeptierend fügt, diese Asymmetrie also ist nun der Grund für die Entstehung einer neuen zusätzlichen Gruppe von musealen Vermittlern, den sogenannten Museumspädagogen. Sie sollen zwischen dem unhintergehbaren Anspruch der Kunst und den schwankenden Interessen und unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der neuen Besucherschichten einen passablen Ausgleich finden. Historisch beginnt dieser Vorgang um die Jahrhundertwende mit den öffentlichen Kunstführungen Alfred Lichtwarks.

4. Die weitere Ausdifferenzierung der Museumspädagogik – vor allem seit Ende der 1960er Jahre – führte dann in vielen Fällen jedoch zu einer fragwürdigen Arbeitsteilung zwischen dieser und der jeweiligen Fachwissenschaft. Die Fachwissenschaftler des Museums fühlten sich von nun an allzu schnell durch die Arbeit der neuen Kollegen von jeder Vermittlungsanstrengung entlastet. Sie zogen sich auf ihre Herkunftsdisziplin, meist die Kunstwissenschaft, zurück und beanspruchten die Kontrolle über die Sammlungspflege und das Ausstellungsarrangement. Die Museumspädagogen wiederum akzeptierten diese Rollendefinition. Sie übernahmen nicht selten mehr oder weniger blind die gesetzten Vorgaben und kümmerten sich nur noch darum, die Interpretationsbestände ihrer fachwissenschaftlichen Kollegen zu popularisieren. In Extremfällen begnügten sie sich sogar mit der Funktion des billigen Jakobs, der unter Aufbietung von allerlei Animationsschnickschnack für die Erhöhung der Einschaltquoten, bzw. die Verbesserung der Besucherstatistik sorgt. Das Ergebnis dieser Entwicklung ist bekannt. Die Logik der Eindimensionalität führte von der Hierarchisierung der Funktionsrollen innerhalb des Museums schließlich zur Ent-

mündigung des Publikums. Aus den Bürgern und Bürgerinnen, die vor ca. 200 Jahren einmal das moderne Museum als eine Stätte der Selbstbildung begründet hatten, wurden Kunden eines kulturellen Dienstleistungsbetriebes, Abnehmer, die auf die Gestaltung des Museums keinerlei Einfluss mehr haben.

5. Um diesen Trend zu brechen, müssen die Museumspädagogen ihre Aufmerksamkeitsrichtung umdrehen. Statt als verlängerter Arm eines Dienstleistungsbetriebes, als mehr oder weniger geschickter Verkäufer der Ware Museum dem Publikum gegenüberzutreten, sollten sie sich vielmehr umgekehrt gegenüber dem Museum zum Advokaten des Publikums machen. Ihre Aufgabe besteht nicht nur darin, die Lehrmeinungen der Experten weiterzureichen, sondern ebenso darin, die Meinungen und Erwartungen des Publikums in der Sammlungspolitik und Präsentationsweise des Museums zur Geltung zu bringen. Oder um es etwas deutlicher zu sagen: die Museumspädagogen sollten im Namen der Besucher zu Kritikern ihrer eigenen Institution und ihres fachwissenschaftlichen Establishment werden. Erst so, als Instanz einer museumsinternen Selbstkritik, werden sie in Zukunft ihre Existenzberechtigung beweisen und ihren Namen verdienen können. Die Leitung eines Museums kann im Interesse der musealen Bildungsaufgabe nichts Besseres tun als diese Art der museumspädagogischen „Nestbeschmutzung“ zu ermuntern und zu fördern. Die institutionelle Selbstkritik der Museumspädagogen könnte sich als die effektivste Form der „Besucherorientierung“ erweisen.

6. Die Kritik der Museumspädagogen sollte vor nichts, was das Museum betrifft, halt machen. Im Prinzip darf keine der zur Zeit gültigen institutionellen Grenzziehungen vor einer Revision sicher sein: Weder die zwischen den Schauräumen und dem Archiv, noch die zwischen Dauer- und Wechselausstellung, noch die zwischen den stadt- und den kunstgeschichtlichen Beständen oder die zwischen historischen und zeitgenössischen Themen und Innen- und Außenwelt. Selbst das Verhältnis von Bild und Text, bzw. Beschriftung, wie es sich in den meisten Kunstmuseen als Normalform eingeschliffen hat, scheint mir korrekturfähig. Was spricht dagegen einmal auf all die schriftlichen Daten, Informationen und Kommentare, die sich im Innern der Museen wie Krebsgeschwüre breitgemacht haben, zu verzichten und wenigstens probeweise – aber radikal – nur die Bilder sprechen zu lassen? Ein gutes Museum entsteht, wie die Kunstwerke, die es zeigt, experimentell. Im Idealfall ist es ein Labor, in dem im ständigen Gespräch zwischen Museumsmachern und Besuchern, vielleicht unter der Moderation der Pädagogen, den Kunstwerken durch den Wechsel von Auswahl und Arrangement immer neue Bedeutungsdimensionen abgewonnen und ästhetische Wirkungen entlockt werden.

7. Man muss nicht alles auf einmal ändern. Im Interesse einer kontrollierten Vorgehensweise empfiehlt es sich sogar, die Versuchsanordnung jeweils auf einzelne, ausgewählte Parameter der Institution zu beschränken. Doch welche Methode auch immer gewählt wird, Voraussetzung auf Seiten der Versuchsleiter, also der Museumsleute sind Inspiration und Sachkompetenz.

Zur Einrichtung eines musealen Experimentierfeldes muss man beides haben: ein feines Gespür und ausreichende Kenntnisse. Der gute Wille reicht nicht aus. Wenn man die für den Umgang mit der Kunst unabdingbare Empfindungsfähigkeit einmal voraussetzt, dann bedeutet das für die Museumspädagogen in einem Kunstmuseum vor allem zweierlei: sie müssen auf dem Stand des kunstwissenschaftlichen und bildungsästhetischen Diskurses der Gegenwart sein und sie müssen, wenn sie schon nicht selber empirische Besucherforschung treiben, zumindest deren Resultate kritisch beurteilen können.

Das wäre ein hoffnungsvolles Zeichen für die Wiedergeburt des Museums als Bildungsstätte nach dem theorielosen Hick-Hack über Standort- und Finanzierungsfragen, über Umweg-Rentabilität und Corporate Identity, die in der Vergangenheit die Diskussion über die kulturelle Bedeutung des Museum blockiert haben.

## Vom *pictor doctus* zur politischen Aufklärung: Zum Bildungsgedanken in der Kunst

Friedhelm Scharf

### Zusammenfassung

*Der vorliegende Text geht in einer knappen Skizze der Frage nach, wie und mit welchen Ansprüchen in der Geschichte der Kunst Bildungsansprüche zum Ausdruck gebracht worden sind. Aus Sicht von Akteuren der bildenden Kunst ist heute der Bildungsbegriff keineswegs fest umrissen. „Bildung“ wird im aktuellen Diskurs der Gegenwartskunst nicht nur in dem Sinne sehr ernst genommen, dass Menschen an Wissensgebiete herangeführt werden bzw. dass man sich etwas erschließt, das allgemein einem schulischen Curriculum oder einem Bildungskanon zugerechnet wird. Vielmehr kann Bildung, die durch die bildende Kunst vermittelt wird, auch so verstanden werden, dass „sich das Vermögen bzw. das Bewusstsein formiert“, selber die Welt gestalten zu können.*

*Mit diesem Bewusstsein ist sowohl der Künstler als auch der Betrachter bzw. Rezipient begabt.<sup>1</sup> Hier kann der „Erweiterte Kunstbegriff“ (Joseph Beuys) auch mit dem Bildungsbegriff assoziiert und fruchtbar gemacht werden. Der Begriff „Bildende Kunst“ legt eine Erweiterung in einer bildwissenschaftlichen Betrachtungsweise ebenfalls nahe, denn er bezieht sich sowohl auf das „Bild“ als auch auf das „Bilden“ und „Formen“.<sup>2</sup> Das Spannende an der Verknüpfung des Bildungsgedankens mit der „Bildenden Kunst“ besteht in einem historischen Zusammenhang. Wie in der Geschichte der Pädagogik nimmt die Entwicklung des Bildungsgedankens auch in der Kunstgeschichte einen Verlauf, der zwischen der humanistischen Tradition (in der frühen Neuzeit), der Aufklärung (in der Vormoderne) und der freien, kreativen Entfaltung des Individuums (in der Moderne und der Gegenwart) beschreibbar ist.*

Mithin – so unsere These – war in dem Typus des gebildeten Künstlers, dem *pictor doctus*, wie ihn die frühe Neuzeit hervorgebracht hat, in nuce bereits ein Entwicklungspotential der gesellschaftspolitischen Aufklärung angelegt. Wenn aber Künstler ab der Renaissance bis ins 19. Jahrhundert hinein Bildungsinhalte durch kanonisierte formalästhetische, illustrative bzw. ikonografische und allegorische Gestaltungsweisen transportiert haben, so zeichnet sich ein Bildungsanspruch in der Kunst der Moderne und Gegenwart vielfach durch Konzeptionsweisen aus, mit denen Erfahrungen visualisiert und weiterführende (gerade gesellschaftspolitische) Prozesse aktiv ange-regt werden.

## Bilderkriege und Bilder als „Schrift der Laien“

Der Gebrauch der Bilder war immer schon stark umkämpft und die Deutung von Bildern obliegt oftmals machtpolitischen Interessen. „Können Sie sich vorstellen, dass 35 000 Mann westbyzantinischer Armee gegen 27 000 Mann ostbyzantinischer Armee ein blutiges Gemetzel veranstalten, weil die einen Bilderanbeter und die anderen Bilderfeinde waren?“ hat Bazou Brock in seiner ausstellungsdidaktischen Tondiaschau (dem sogenannten Audiovisuellen Vorwort) 1972 auf der documenta 5 in Kassel gefragt.<sup>3</sup> Frühchristliche-byzantinische Kunstgeschichte und zeitgenössische Kunst? Überraschenderweise hätten laut Brock Bilderkriege auch bis zum heutigen Tag kein Ende gefunden, denn ob es sich um Bilder in Werbemedien oder um künstlerische Bilder handelt, stets ginge es bei der Erschaffung und Betrachtung von Bildern um den Versuch, die Wirklichkeit zu definieren. Doch bleiben wir zunächst in der Geschichte.

Entgegen der biblischen Verfehlung der Bilder als Götzendienst im frühen Christentum sollte Papst Gregor der Große am Ende des 6. Jahrhunderts verfügen: „Was die Heilige Schrift für die bedeutet, die lesen können, das leistet das Bild für die, die es nicht können.“<sup>4</sup> Aber erst mit der Beilegung des Ikonoklasmus (d. h. der Bilderstürmerei) bzw. der Bilderkriege auf dem 2. Konzil von Nikäa (776 n. Chr.) ging ein für die Kunst folgenreiche autoritäre Bestimmung einher: „Das Erfinden von Anlage und Aufbau der Bilder ist nicht Sache der Maler, sondern der Tradition und bewährten Gesetzgebung der katholischen Kirche...die richtige Disposition der Gegenstände ist Sache der Kirchenväter“, heißt es in den Akten des Konzils.<sup>5</sup> Malerei blieb im Mittelalter vornehmlich *Litterae Laicarum*, d. h. die Schrift der Laien, also der Ungebildeten bzw. der Analphabeten. Der Künstler blieb im Mittelalter auf dem Stand des Handwerkers und war als solcher nur der Erfüllungsgehilfe eines (zumeist religiös) gebildeten Auftraggebers. Vereinfacht könnte eine Charakterisierung hierzu lauten, dass die bildnerische Ausgestaltung von Sakralgebäuden (z. B. mit Mosaiken, Freskenzyklen mit biblischen Szenen oder Altargemälden) eine medial kontrollierte Bildung darstellte, bei welcher der Künstler nach unserem modernen Verständnis keine schöpferische Rolle spielte.

## Die Anfänge der humanistischen Bildtradition

Diese Funktionsbestimmung der Kunst veränderte sich allmählich um 1300, also im späten Mittelalter, zugunsten der intellektuellen Emanzipation des Künstlers. In der Folge wurde eine der folgenreichsten weltanschaulichen, kultur- und kunsthistorischen Neuerungen mit der Renaissance im 15. und 16. Jahrhundert ausgelöst. Die Künstler und die Bildende Kunst wurden nun zu fundamentalen Bestandteilen im Bildungsverständnis des Abendlandes.

Symptomatisch kündigte sich die sozialgeschichtliche Neudefinition des bildenden Künstlers in einem Vers aus Dantes Lebenswerk an, d. h. in einem Monument der europäischen Literaturgeschichte und – aufgrund seines enormen humanistischen

Wissensschatzes – für Jahrhunderte selber eine tiefgreifende intellektuelle Referenz für den Bildungsgedanken: *Die Göttliche Komödie*“ (geschrieben zwischen 1304 und 1321) spricht über eine Reise durch die Hölle, das Purgatorium und den Himmel und spiegelt damit das Weltbild bzw. die Jenseitsvorstellungen des späten Mittelalters, mithin handelt dieses Werk aber auch von Fragen der *conditio humana* – wir finden hier menschliche Existenzfragen, die zeitlos-modern anmuten. Im 11. Gesang des Purgatoriums, des Läuterungsberges, trifft Dante mit seinem Begleiter Vergil auf die Seele des verstorbenen Miniaturmalers Oderisi da Gubbio. Die Sünde, für die Oderisi im Jenseits auf dem Läuterungsberges büßen muss, ist die geistige Sünde der Ruhmsucht. Auf deren Sinnlosigkeit blickt er nun mit einem besseren Wissen zurück, wenn er sowohl an den bedeutenden Dichter Guido Cavalcanti als auch an den berühmtesten Künstler seiner Zeit denkt, nämlich an Giotto:

„So dachte bei den Malern Cimabue/das Feld zu halten: jetzt gilt nur noch Giotto, und in den Schatten trat des anderen Ruhm./Ein Guido hat dem andern weggenommen/den Dichterpreis des Sprachstils, und vielleicht/ist schon geboren, der sie beide schlägt.“<sup>6</sup>

Der Dialog handelt letztendlich von dem kulturellen Charakter der Malerei, die vergleichbar mit der Dichtkunst oder der Rhetorik für Dante zweifelsfrei die Würde einer intellektuellen Tätigkeit beansprucht hat. Dante erschuf für Giotto gewissermaßen zwischen den Zeilen ein literarisches Denkmal. Vor dem Hintergrund des mit Giotto einsetzenden Naturalismus, mit dem der Künstler die starre Gestaltungsweise des mittelalterlich-byzantinischen Stils überwand, begründen bereits im 14. Jahrhundert Vorstellungen von der Malerei als einer Kunstform mit eigenständig erzählerischen Funktionen.

Eine Entwicklung der humanistisch inspirierten Malerei, die eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten der Antike erwuchs, ist bis auf Francesco Petrarca, den Vater des Frühhumanismus, zurückzuführen. Bedeutend in dieser Entwicklung ist das Beispiel von Petrarcas Vergil Handschrift mit dem Frontespiz der *Allegoria Vergiliana* (ca. 1338–1342), die der Sieneser Künstler Simone Martini gestaltete. Er illustriert, wie durch den Kommentator Servius den Protagonisten der *Äneis*, *Bucolica* und *Georgica* ihr geistiger Schöpfer vor Augen geführt wird: der poetisch inspirierte Vergil. Eine rühmende Inschrift der *Allegoria Vergiliana* auf Simone Martini kommentiert:

„Wie Mantua Vergil, der solch Großes dichtete, hervorbrachte, so brachte Siena Simone hervor, der solch Großes malte.“<sup>7</sup>

Der Maler war Petrarcas Meinung zufolge dem großen Dichter ebenbürtig. Durch das Text – Bild Verhältnis rangierte erstmals ein bildender Künstler als Didaktiker klassischer Kultur – ganz oben.

## Die Bedeutung der Historienmalerei für den Bildungsgedanken seit der Renaissance

Die Historienmalerei, d. h. die erzählende Malerei, entwickelte sich mit dem einsetzenden Humanismus fortan zur höchsten aller Bildgattungen, denn hinsichtlich ihrer Darstellungswürdigkeit seien die Handlungsweisen von Menschen besonders ausgezeichnet. So dachte 1435 der Kunsttheoretiker Leon Battista Alberti in seiner Schrift *Della Pittura* – ein Gedanke, der für die folgenden Jahrhunderte Mustergültigkeit erlangen sollte.

Die Historienmalerei umfasst gleichermaßen Themen der Christlichen Ikonographie, der Literatur, der Gegenwart, der Mythologie und der Geschichte, vornehmlich der antiken Geschichte, die spätestens mit dem einsetzenden Humanismus ins Zentrum des Bildungskanons rückte. Dabei hatte die Historienmalerei v. a. ein *exemplum* zu veranschaulichen, stellt mithin den Betrachter idealisierte Handlungen vor Augen und erhob – entsprechend eines vielzitierten Diktums von Cicero – phasenweise sogar den Anspruch, *magistra vitae* (die Lehrmeisterin des Lebens) zu sein.<sup>8</sup> Einige wenige Beispiele seien hier aus der schier unfassbaren Fülle einer gelehrsam und belehrenden Malerei des Frühhumanismus bzw. der Renaissance – bis ins 19. Jahrhundert erwähnt.

Die sozialhistorische Entwicklung eines bürgerlichen Mäzenatentums während der frühen Neuzeit lieferte die maßgeblichen Bedingungen. Es war das humanistische gebildete Großbürgertum (etwa die Medici) zunächst in Florenz und in der Toskana, das die künstlerisch anspruchsvolle Illustration klassischer Bildungsinhalte in unterschiedlichsten Medien förderte: in Buchillustrationen, im Kleinformat von Hochzeitstruhen, auf monumentalen Freskenzyklen oder ab dem Ende des Quattrocento auch in Form großformatiger Tafelgemälde – man denke hier z. B. an Sandro Botticellis berühmte *Primavera* (*Allegorie des Frühlings*) (dat. ca. 1482-87) oder an seine *Geburt der Venus* (dat. 1483), die Prunkstücke in den Uffizien in Florenz sind. Auch die Bestimmungsorte sind bezeichnend. Zahlreiche Bildprogramme mit profanen klassischen Bildthemen entstanden v.a. während des 15. und 16. Jahrhunderts in großbürgerlichen Stadtpalästen, in suburbanen Villen aber auch in Rathäusern und Amtsgebäuden. So handelte es sich sowohl um eine profane Kunst für eine Gesellschafts- und Bildungselite als auch um eine Bildungskunst zur Identitätsstärkung der Öffentlichkeit und Politik

In Rom, wo seit der *renovatio urbis* unter dem Pontifikat von Sixtus IV. (1471–1484) erneut die Bedeutung der *caput mundi*, der Welthauptstadt herausgestellt wurde, sammelte sich zu Beginn des 16. Jahrhunderts unter Papst Julius II. die intellektuellen und künstlerischen Kräfte, die für das Bildungsniveau in der Kunst nachhaltig die Weichen stellen sollte. Raffaels *Schule von Athen* (1508–1511) in der *Stanza della Segnatura* im Vatikan stellt einen Meilenstein in der Genese der Historienmalerei dar und verdeutlichte unumstößlich den neugewonnen intellektuellen Status des Künstlers. Bereits das thematische Bezugssystem der *Stanza della Segnatura* mit einem flankierenden Wandgemälde mit der Darstellung des *Parnaß* (des antiken Dichterhügels) ist von Dekorationsschema antiker Bibliotheken inspiriert. Im Gemälde *Die Schule von Athen* entwirft Raffael einen imaginären Tempel der Philosophie, der auch Bra-

mantes Entwurfsplanung des damals neu im Entstehen begriffenen Sankt Petersdoms verwertete. Hier dargestellt sind die größten Philosophen bei der Diskussion oder der Demonstration ihrer Lehren nach dem Wissenssystem der *Arte liberales* (den sogenannten sieben freien Künste: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie). Zugleich befindet sich der Betrachter im Angesicht von Kryptoporträts der damals bedeutendsten zeitgenössischen Künstler, so u. a. Leonardo da Vinci als Platon im Gespräch mit Aristoteles, Michelangelo als Heraklit oder Bramante als Euklid, während sich Raffael selber in Gesellschaft von Ptolomäus befindet. Die Bildbotschaft ist programmatisch für die Renaissance: Die Projektion antiken Wissens wird zur Perspektive für die Gegenwart und Zukunft.<sup>9</sup>

Eine Allianz zwischen den privaten Auftraggebern bzw. Mäzenen und den Künstlern auf der Ebene der Bildung ist noch für die kommenden drei Jahrhunderte vorherrschend. Dies ist zunächst besonders auffällig während des 17. Jahrhunderts, als es zu einer vermehrten Produktion an Salonbildern kommt, bei denen die ästhetischen Kriterien besonders betont sind, d. h. die Bildung von Geschmack wurde zur weiteren Aufgabe der Malerei. Der Ruhm des Nicolas Poussins als *pictor doctus*, der archäologische Sachkompetenz mit einem sublim-klassischen Stil verband, ist auch der Förderung seines Mäzens Cassiano del Pozzo zu verdanken, der dem Künstler seine Kollektion von Statuen, Medaillen und Stichwerken zugänglich machte. Aus Pozzoss Gelehrtenkreis ging 1627 auch das erste epische Meisterwerk Poussins hervor: *Der Tod des Germanicus* (Minneapolis, Institute of Arts) sollte über die Verbreitung von Kupferstichen wiederum großen Einfluss auf die Historienmalerei des Klassizismus gewinnen.<sup>10</sup>

### Bilder im Dienst der Aufklärung und Revolution

Als Epochenphänomen von Aufklärung und Klassizismus kam es besonders in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts zu einem erheblichen Bedeutungszuwachs für die klassischen Bildungsinhalte der Historienmalerei, für welche die europäischen Kunstakademien erneut den Gipfel in der Hierarchie der Bildgattungen reklamierten. Sir Joshua Reynolds, der erste Präsident der Royal Academy, forderte in seinen Diskursen (1769–1790) die Reaktivierung des *exemplum virtutis* in der Malerei für eine in der öffentlichen Verantwortung stehende Bildungselite. Demnach sollte der didaktische Wert des heroischen Genres mit der Erhabenheit des künstlerischen Stils all'antica korrespondieren. Die Reform des *Battiments de Roi* unter dem Direktor d'Angiviller steckte den propagandistischen Rahmen noch weiter. In der französischen Kunstakademie, die ein direktes Organ in der Kulturpolitik des Königs bildete, wurde 1774 ein Plan ausgearbeitet, mit dem die vorrangig zu fördernden Sujets der Antike einen allgemeinen Fortschritt in den Sitten der französischen Nation demonstrieren sollten. Die Art, in der man diese Gemälde bei den alljährlichen Salonausstellungen auffasste, verselbständigte sich aber zu einem Grad, mit der sich diese Kunst später vielmehr als Zeitdokument des vorrevolutionären Frankreichs erweisen sollte. Unter dem Einfluss des *siècle philosophique* um Aufklärer wie Voltaire, Diderot und Rousseau erlebten so die Leitbilder des „Philosophischen Sterbens“ ein ikonographisches Revival.

Besonders das Bildthema vom *Tod des Sokrates* wurde zur geläufigen Metapher für den Wahrheitssuchenden, für denjenigen, der seinen aufrührerischen Kampf um Gedankenfreiheit und Recht bis in den Tod führt (u. a. Gemälde von Joseph Saint Quentin, Jean Baptiste Alizard im Jahr 1762 sowie von Peyron und David im Jahr 1787). Hiermit lässt sich eine ikonografische Linie bis Davids Revolutionsbild par excellence verfolgen: *Der Tod des Marat* (1793, Louvre, Paris). Gleichmaßen wurden die berühmten Gemälde *Schwur der Horatier* (1785; Louvre, Paris) und *Brutus* (1789, Louvre, Paris) von den Zeitgenossen als Revolutionsbilder Davids gefeiert, etwa in einer 1790 gehaltenen Rede von Dubois Grancés auf der Tribüne der Jakobiner.<sup>11</sup>

### **Der Autonomiegedanke: „Kunst ist eine Tochter der Freiheit“**

Fast zur gleichen Zeit, als es zur propagandistischen Dienstbarmachung der Kunst unter dem Vorzeichen der Aufklärung und der französischen Revolution kam, formulierte Friedrich Schiller eine Schrift, mit der er zu der utilitaristischen Zweckbestimmung von Bildung und Kunst ein Gegenmodell entwarf. In seinen *Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen* aus dem Jahre 1795 betont er „Kunst ist eine Tochter der Freiheit.“<sup>12</sup> Die hiermit aufgeworfene Frage nach der Bildung durch Bilder zielt auf eine gesamtgesellschaftliche ästhetische Erfahrung und auf ein Gesamtverständnis vom Menschen. Und trotz einer hier postulierten Zweckfreiheit der Kunst geht Schiller von einer tief empfundenen Gesellschaftskritik an den Zuständen seiner Zeit aus. Sein ästhetisches Diktum: „Weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freyheit wandert“<sup>13</sup> zielt auf einen utopischen „Staat der Freiheit.“<sup>14</sup> Es entspricht einer idealistischen Weltsicht, wenn die Erfahrung von Schönheit und mithin ästhetische Bildung zur ethischen Sensibilisierung beitragen soll. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden mit Kant, Fichte und Schiller Denkschritte erzielt, in dem die Autonomie der Kunst und des Künstlers ins Bewusstsein tritt. Losgelöst von jeglichem Zweckanspruch sollte die Kunst allein um ihrer selbst willen existieren und sich behaupten. Auch im Sinne von Kant lässt sich die Autonomiebestrebung des Künstlers so verstehen, dass dieser sich das Gesetz seines Verhaltens und Schaffens allein von seiner kreativen Inspiration und Intention vorschreiben lässt.<sup>15</sup>

Es erstaunt daher nicht, dass die anbrechende Moderne das rezeptionsästhetische Werte- und Bildungssystem radikal revolutionierte. Der dargestellte Gegenstand (ob Literatur, Mythologie oder Geschichte) konnte nicht mehr das primäre Kriterium zur Beurteilung von Kunst sein. Allerdings ist weder die Reflexion noch die Erinnerung an klassisch-humanistische Bildungsinhalte in der Malerei des 20. Jahrhunderts verloren gegangen. Beide Aspekte bilden jetzt aber keinen Kanon mehr, noch viel weniger stehen sie für den Ausdruck eines humanistischen Standesbewusstseins, für eine künstlerische Doktrin oder etwa ein Vorbild politischer Moral. Fast immer, wenn sich moderne Künstler auf die humanistischen Inhalte oder auf die Tradition historischer Bildungssujets bezogen haben, erfolgte dies über ein Formproblem oder über eine individuelle Mythenbildung. So finden sich z. B. einerseits klassisch-mythologische Themen etwa bei Picasso, Matisse oder Cocteau, andererseits erscheint im Oeuvre

von Giorgio de Chiricos *Pittura Metafisica* die klassische Welt als halluzinatorische Vision.

### **Moderne und documenta versus Freiheitsgedanke**

In der Kunst des 20. Jahrhunderts, also in der Geschichte der modernen Kunst, wird ein Bildungsanspruch sichtbar, der vornehmlich die Möglichkeiten der „freien Entfaltung des Menschen“ zum Thema hat. Die Kämpfe, die moderne Künstler hierbei durchzustehen hatten und vielerorts auf der Welt immer noch durchzustehen haben, spielen sich aber nicht allein auf einer abstrakt- intellektuellen bzw. ästhetischen Ebene ab, sondern können sich im Los von harten Lebensschicksalen äußern. Die gesellschaftliche Außenseiterposition von Künstlern der frühen Avantgarden (aber auch heute von vielen Künstlern in nicht westlichen Ländern, in denen Menschenrechte missachtet werden) stellt in diesem Zusammenhang einen wichtigen Aspekt dar. Zutreffend mag abermals der von Bazon Brock bereits erwähnte Terminus der „Bilderkriege“ sein, nämlich in Hinblick auf die Freiheit des Individuums, die wie gesagt nun selber Bildungsinhalt der Kunst ist. Werner Haftmann gemahnte als großer Gelehrter der modernen Kunst in den 1950er Jahren an die „schmerzhaftige Erinnerung“ der Nazizeit, in der „in einem ... Anfall von Bilderstürmerei die ... erreichten Ergebnisse auf dem Gebiet des Geistes“ verworfen worden.<sup>16</sup> Er meinte damit die Ausstellung *Entartete Kunst* (1937) und die damit einhergehende Verfehmung, Verfolgung und Ermordung von Künstlern und Intellektuellen zwischen 1933 und 1945. Hieraus ergab sich ein Bildungsauftrag der periodischen Ausstellungsinstitution *documenta*, die 1955 in Kassel bzw. in der damals jungen Bundesrepublik Deutschland gegründet wurde – zehn Jahre nachdem sämtliche Bildungsideale korrumpiert und die Menschen traumatisiert waren. Seither lässt sich in der Geschichte der Kunstweltausstellung *documenta*, d. h. im Abstand von zunächst vier und dann fünf Jahren, ablesen, welcher Ethos des Bildungsgedankens im Diskurs der zeitgenössischen Kunst vorherrschend gewesen ist. Während des kalten Krieges galt z. B. die Losung von der „Abstrakten Kunst als Weltsprache“, sodann kam in den 1960er und 1970er Jahren die Besucherschule von Bazon Brock auf, in der die Kunstvermittlung selber eine Form der Ästhetik darstellte, denn – gemäß einer Konzeption der Moderne (Marcel Duchamp) – ist es der Rezipient, der das Bild macht und daher aktiv werden muss. Zudem wirkt das Ausstellungsarrangement, d. h. die Form des Kuratierens und Inszenierens als Form der Bildungsvermittlung, wie z. B. auf der *documenta 5*, in der Bilder aus nicht künstlerischen Bereichen mit Bildern der sogenannten Hochkunst konfrontiert wurden. Der Ausstellungsbesucher sollte gleichsam ikonografisch alphabetisiert werden, um über die gesellschaftspolitische Relevanz der Bildwelten aufgeklärt zu werden.

Schließlich ist die Konzeption des erweiterten Kunstbegriffes von Joseph Beuys einer der eindrucklichsten Schnittstellen zwischen dem Kunst- und Bildungsbegriff in der zeitgenössischen Kunst. Signifikant sind hierbei seine Begriffe der *sozialen Plastik* und die Aussage „Jeder Mensch ist ein Künstler“. In seinen diesbezüglichen Aktionen und Arbeiten wollte Beuys modellhaft gesamtgesellschaftliche Veränderungspro-

zesse einleiten, wie etwa mit dem *Büro für direkte Demokratie durch Volksabstimmung*, in dem er während der Laufzeit der documenta 5 (1972) hundert Tage lang von morgens bis abends in eine Diskussion mit den Besuchern trat. Diese „mythische Politperformance“ hat bis heute einen Vorbildcharakter für die Politisierung der Kunst auch im globalen Maßstab geliefert. Die politische Eigenverantwortlichkeit und Kreativität, die letztlich auf einer Bildung durch Information und Diskussion beruht, setzte starke Inspiration für eine Ästhetik des Widerstandes gerade in den Konfliktgebieten der Welt. Hierfür stehen Künstlerinnen und Künstler wie z. B. Zarina Bhimji, Luis Camnitzer, Thomas Hirschhorn, Isaac Julian, Amar Kanwar oder Ai Wei Wei. Wenn es bei Schiller einst hieß „Kunst ist eine Tochter der Freiheit“, so können Bilder und Kunstaktionen heute einen Dorn im Auge von Unrechtsregimen bzw. Unrechtssituationen darstellen. Zum einen bieten vielerlei Kunstformen einer Stärkung der kulturellen Identitäten von Minderheiten oder unterdrückten Wertegemeinschaften. Zum anderen kann Kunst, die sich ethischen Fragen widmet, ein effektvolles Mittel der Aufklärung sein.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. Roger M. Bürgel, documenta heute, in: Heike Radeck, Friedhelm Scharf, Karin Stengel (Hrsg.): documenta zwischen Inszenierung und Kritik, Hofgeismar 2007, S. 157–167, hier S. 167.
- 2 Vgl. Steffen Bogen, Kunstgeschichte/Kunstwissenschaft, in: Bildwissenschaft, Frankfurt a. M. 2005, S. 52–67, hier S. 52.
- 3 Bazon Brock: Ein neuer Bilderkrieg – Programmtext des AVV der d5, in: documenta 5 Ausst. Kat. Neue Galeri und Museum Fridericianum, Kassel 1972, S. 2.3–19.
- 4 Ernst Gombrich, Geschichte der Kunst, Stuttgart 1986, S. 105.
- 5 Salvator Settis: Ikonografie der italienischen Kunst, in: Giovanni Previtali, Federico Zeri (Hrsg.): Italienische Kunst. Eine neue Sicht auf ihre Geschichte, Bd. 2, München 1987, S. 13.
- 6 Dante Alighieri: Die Göttliche Komödie, aus dem Italienischen, mit einer Einleitung und Anmerkungen versehen von Karl Vossler, München/Zürich 2006, S. 246.
- 7 Die deutsche Übersetzung ist zitiert nach Ingeborg Walter, Roberto Zapperi: Das Bildnis der Geliebten, München 2007, S. 24.
- 8 Vgl. Friedhelm Scharf, Historienmalerei. In: Manfred Landfester (Hrsg.): Der Neue Pauly – Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte. Metzler Verlag Bd. 14, Stuttgart/Weimar 2000, S. 422–445. Hier S. 422.
- 9 Ebd. S. 426.
- 10 Ebd. S. 431.
- 11 Ebd. S. 437–438.
- 12 Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Ausgabe Reclam Stuttgart 2006, S. 9.
- 13 Ebd. S. 254.
- 14 Schiller S. 255.
- 15 Vgl. Friedhelm Scharf, Karin Stengel (Hrsg.): Widervorlage d5, Ostfildern Ruit 2001, S. 241.
- 16 Werner Haftmann: Einleitung zum Katalog der documenta 1, zitiert nach Michael Glasmeier, Karin Stengel (Hrsg.): Archive in Motion, Göttingen 2005, S. 165.

## Literatur

- Dante Alighieri: Die Göttliche Komödie, aus dem Italienischen, mit einer Einleitung und Anmerkungen versehen von Karl Vossler, München/Zürich 2006
- Steffen Bogen, Kunstgeschichte/Kunstwissenschaft, in: Bildwissenschaft, Frankfurt a. M. 2005, S. 52-67
- Bazon Brock: Ein neuer Bilderkrieg – Programmtext des AVV der d5, in: documenta 5 Austs. Kat. Neue Galerie und Museum Fridericianum, Kassel 1972, S. 2.3 – 19
- Roger M. Bürgel, documenta heute, in: Heike Radeck, Friedhelm Scharf, Karin Stengel (Hrsg.): documenta zwischen Inszenierung und Kritik, Hofgeismar 2007, S. 157–167
- Ernst Gombrich, Geschichte der Kunst, Stuttgart 1986
- Werner Haftmann: Einleitung zum Katalog der documenta 1 (1955), zitiert nach Michael Glasmeier, Karin Stengel (Hrsg.): Archive in Motion, Göttingen 2005
- Friedhelm Scharf, Historienmalerei. In: Manfred Landfester (Hrsg.): Der Neue Pauly – Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte. Metzler Verlag Bd. 14, Stuttgart/Weimar 2000, S. 422-445
- Friedhelm Scharf, Karin Stengel (Hrsg.): Widervorlage d5, Ostfildern Ruit 2001
- Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Ausgabe Reclam Stuttgart 2006
- Salvator Settis: Ikonografie der italienischen Kunst, in: Giovanni Previtali, Federico Zeri (Hrsg.): Italienische Kunst. Eine neue Sicht auf ihre Geschichte, Bd. 2, München 1987
- Ingeborg Walter, Roberto Zapperi: Das Bildnis der Geliebten, München 2007



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Horst Siebert

## Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar?

Was der Konstruktivismus für  
die politische Bildung leistet

Passen Konstruktivismus und politische Bildung zusammen? Ist der Konstruktivismus mit seiner Annahme der Selbstreferenzialität menschlichen Handelns und seinem Zweifel an einer objektiven Wirklichkeit nicht ein grundsätzlicher Widerpart zur politischen Bildung?

In diesem neuen Buch geht Horst Siebert auf diese und andere Fragen ein. Er beschreibt zunächst die Vielzahl an Varianten des Konstruktivismus. Er erklärt lernpsychologische Grundlagen, vermittelt neurowissenschaftliche Erkenntnisse, zieht daraus schließlich didaktische und methodische Folgerungen für die politische Erwachsenenbildung und stellt entsprechende Beispiele vor. Es gelingt ihm somit, den Konstruktivismus für die politische Bildung fruchtbar und für politische Bildnerinnen und Bildner zugänglich zu machen.

## Erwachsenen- bildung



ISBN 978-3-7344-0012-4,  
160 S., € 19,80

Subskr.-preis bis 31.12.2014: € 16,80

### Über die neue Reihe

#### NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielfältigen Kontexten statt. Diese Kontexte verknüpft die neue Reihe **NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG**. Die ausgewählten Publikationen der Reihe schlagen eine Brücke zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Arbeit und sind dadurch eine gewinnbringende Lektüre für alle, die im Feld der politischen Bildung tätig sind.

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)



[www.facebook.com/  
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

# Migration in der Weiterbildung

## Grundlagen für diversitätsbewusste Lehransätze

Wird migrationsbedingte Diversität in der Weiterbildung berücksichtigt? Der Autor diskutiert die Rolle der Weiterbildenden und die Inhalte der Angebote unter dem Aspekt der Migrationserfahrung und benennt hierzu zentrale Ziele und Aufgaben.



Halit Öztürk

### Migration und Erwachsenenbildung

Studientexte für Erwachsenenbildung

2014, 159 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5369-1

Auch als E-Book

Versandkostenfrei  
bestellen im wbv Shop  
auf [wbv.de](http://wbv.de)



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 [wbv.de](http://wbv.de)



## Berichte

### 5. Deutsche Weiterbildungstag unter dem Motto „europa BILDEN“

Mehr als 500 Veranstaltungen und Aktionen von Husum bis Kempten machten auf die Vielfalt von Weiterbildungsangeboten und die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens aufmerksam. Ganz im Sinne des Schwerpunktthemas Europa fanden am 19. September 2014 erstmals auch Veranstaltungen in einigen Nachbarländern statt, beispielsweise in Polen, Luxemburg und Frankreich.

Der 5. Deutsche Weiterbildungstag wurde mit einem zentralen Auftakt in Berlin eröffnet. An der feierlichen Veranstaltung im Europäischen Haus in Sichtweite zum Brandenburger Tor nahmen rund 180 Gäste aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Weiterbildungsbranche teil.

In seiner Keynote ging Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, ausführlich auf die verschiedenen Aspekte des Mottos „europa BILDEN“ ein. Zugleich betonte er: „Wer Politik und Gesellschaft gestalten will, muss sein Leben lang lernen. Wer sich persönlich weiterentwickeln will, ebenfalls. Aber Weiterbildung kann nicht nur eine öffentliche Aufgabe sein. Weiterbildungsangebote müssen gesamtgesellschaftlich organisiert werden. Daher mein Plädoyer an die Wirtschaft: Investieren Sie in Weiterbildungsangebote.“

Anschließend diskutierten Dr. Knut Diekmann, Referatsleiter Grundsatzfragen der Weiterbildung beim Deutschen

Industrie- und Handelskammertag (DIHK), Dr. Peter Schlögl, Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, Wien und Thiemo Fojkar, Vorsitzender des BBB, das Thema „Grundbildung und Fachkräftebedarf in Europa – zwei Seiten einer Medaille?“

Höhepunkt der Auftaktveranstaltung war die Ehrung der „Vorbilder der Weiterbildung 2014“. Überreicht wurden die Ehrenpreise von Sylvia Löhrmann, amtierende Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK), Schauspieler Walter Sittler, dem Bundestagsabgeordneten Markus Kurth und dem Präsidiumsmitglied des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH), Lena Strothmann. In ihrer Laudatio für die Dozentin Sigrun Stahr, eine der vier Preisträgerinnen und Preisträger, unterstrich KMK-Präsidentin (und Kultusministerin von NRW) Sylvia Löhrmann, wie wichtig engagierte Akteure in der Weiterbildung sind: „Grundbildung und lebensbegleitendes Lernen sind wichtige Bausteine, um unserer Gesellschaft eine Perspektive zu geben. Sigrun Stahr setzt sich in herausragender Weise für die Bildung erwachsener Analphabetinnen und Analphabeten ein: Als Dozentin in der Weiterbildung stärkt sie Betroffene unterschiedlicher Herkunft und ermutigt sie, neue Wege zu gehen und die eigenen Potenziale zu heben. Gemeinsam mit den anderen Preisträgerinnen und Preisträgern trägt sie auf diese Weise zu mehr Bildungschancen und Gerechtigkeit bei und eröffnet Wege zu umfassender gesellschaftlicher Teilhabe.“

Darüber hinaus forderten die Veranstalter am Rande der Veranstaltung, dass „der gemeinsame Bildungsraum Europa ausgebaut und die strategische Zusam-

menarbeit von Bildungsakteuren in Europa gestärkt wird!“ In ihrem Appell riefen die 20 Verbände, Institutionen und Unternehmen aus dem Bildungsbereich dazu auf, Standards öffentlicher Weiterbildungsförderung in allen Staaten Europas zu etablieren. Außerdem, so die Veranstalter in der politischen Plattform weiter: „Die wechselseitige Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen muss intensiviert werden.“

Der Deutsche Weiterbildungstag war erstmals 2007 auf Initiative des BBB und des DVV veranstaltet worden. Seitdem ist die Zahl der Veranstalter auf 20 angewachsen.

*Quelle:* [www.deutscher-weiterbildungstag.de](http://www.deutscher-weiterbildungstag.de)

### **Enquetekommission für Weiterbildung**

Der Vorsitzende des Deutschen Volkshochschulverbandes und Sprecher der AG Bildung und Forschung der SPD-Bundestagsfraktion, Ernst Dieter Rossmann, hat die Einrichtung einer ‚Enquete-Kommission Weiterbildung‘ noch in der laufenden Legislaturperiode des Bundestages befürwortet. Deren Aufgabe soll es sein, für die nächste Legislaturperiode des Bundestages die erforderlichen Konzepte für eine Reformagenda zur Weiterbildung vorzubereiten. Gegenwärtig fehle eine Plattform, auf der Arbeitgeber und Gewerkschaften mit Wissenschaft und Politik zusammen den Weiterbildungsbedarf und die Konzepte mit Blick auf die nächsten 20 Jahre durchdenken.

„Bei der Weiterbildung haben wir eine wirkliche Reform-Agenda noch vor uns. Denn das Bewusstsein wächst erst

langsam, dass die Menschen mit dem Recht auf schulische und berufliche Erstausbildung immer auch das Recht auf kontinuierliche Lebensweiterbildung bekommen müssen.“

Ausgehend von dem Credo „Gute Bildung ist Menschenrecht“ stellt sich die Frage, was unter guter Bildung zu verstehen ist. Ernst Dieter Rossmann erklärt: „Gute Bildung sorgt dafür, dass Menschen sich selbst entwickeln können, dass sie Freude daran haben, zu lernen, die Welt verstehen und ihr Leben als selbstbewusste ethisch verantwortliche Menschen gestalten können.“

Da Bildung und Forschung nicht ausschließlich in der Verantwortung des BMBF liegen, sieht der SPD-Politiker auch das Bundesarbeitsministerium – Stichwort Arbeitsförderung – das Bundesfamilien- und Frauenministerium – Stichwort Kitaförderung und Elternzeit – und nicht zuletzt das Bundeswirtschaftsministerium aufgefordert: Ob in der beruflichen Bildung und der Weiterbildung oder bei Forschung und Innovationen. Zu beantworten sei: „Wie verteilen sich Bildungschancen? Was leisten wir für die Integration von Migranten durch Bildung? Wie können zweite, dritte Chancen über Bildung eröffnet werden, damit Fachkräfte von morgen auch rechtzeitig herangebildet werden?“

Konkret ist zu fragen: Wie steht es denn mit der Weiterbildung? Rossmann betont: „Dort haben wir eine wirkliche Reform-Agenda noch vor uns. Denn das Bewusstsein wächst erst langsam, dass die Menschen mit dem Recht auf schulische und berufliche Erstausbildung immer auch das Recht auf kontinuierliche Lebensweiterbildung bekommen müssen. Wir haben im allgemein bildenden Bereich in manchen Bundesländern gute

Weiterbildungsgesetze, wir haben auch eine gute öffentliche Infrastruktur über die kommunal verantworteten Volkshochschulen und auch andere Bildungseinrichtungen. Leider gilt aber hierzulande immer noch die Regel: Je kleiner der Betrieb, umso weniger gesichert ist eine kontinuierliche Weiterbildung. Je geringer die Grundqualifikation der Menschen ist, umso weniger Chancen haben sie auf eine betriebliche oder berufliche Weiterbildung. Je mehr sie nicht aus Deutschland kommen, sondern mit einem Migrationshintergrund ausgestattet sind, umso weniger Zugang haben sie zu Weiterbildung. Unverändert ist es so, dass Männer eher als Frauen Weiterbildungschancen haben. Und schließlich: Je älter die Menschen sind, desto weniger Chancen auf Weiterbildung haben sie. Damit sind fünf Sachverhalte beschrieben, bei denen wir Nachholbedarf in Deutschland haben bei Grundbildung und Alphabetisierung, Nachholbedarf beim Rechtsanspruch auf qualifizierte berufliche Weiterbildung und Nachholbedarf bei der allgemeinen Weiterbildung für alle Generationen. Ich werbe stark dafür, dass wir eine Grundformel prägen im Sinne von: Jeder Mensch hat das Recht auf mindestens drei Jahre Berufsbildung und drei Jahre Weiterbildung in seinem Leben.“

Rossmann fordert vom Bund, dafür klare rechtliche und finanzielle Regelungen zu entwickeln. „Die können aus der Politik mitgefördert werden, von Verbesserungen bei der Arbeitsmarktförderung über das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz bis hin zu einem Weiterbildungsgesetz in der Perspektive. Auch die Tarifpartner können dort sehr viel leisten. Ich finde den Vorstoß aus den Gewerkschaften sehr gut, dass es für diejenigen, die einen Schulabschluss nach-

holen und eine Berufsausbildung absolvieren, eine entsprechende Anerkennungsprämie geben muss. Auch die Forderungen der IG Metall nach Weiterbildungsteilzeit sind sehr hilfreich. Leider gibt es bei der CDU/CSU hier noch zu viel Ablehnung. Es kommt jetzt drauf an, dass wir ordentlich Dampf machen, dass das etwas blasse Bild der Weiterbildungsförderung in dieser Legislaturperiode in der nächsten Legislaturperiode Konturen kriegt.“

Rossmann weist darauf hin, dass die SPD in Vorlage gegangen sei mit den Gedanken zur Arbeitsversicherung. „Aber leider ist es dann nicht gelungen, die acht Milliarden, die wir als Teil aus der Arbeitslosenversicherung für Weiterbildung reservieren wollen, in der Prioritätenliste bei den Verhandlungen mit den Koalitionspartnern ganz hoch zu stellen. Wenn wir aber die nächsten Koalitionsverhandlungen, egal, wer da verhandelt, vorbereiten wollen, dann muss das eigentlich klar sein: Acht bis zehn Milliarden müssen zusätzlich für Weiterbildung mobilisiert sein. Wenn nicht über Steuergelder, dann aus Arbeitslosenversicherungsbeiträgen, die dann also eher Arbeitsversicherungsbeiträge bzw. Qualifizierungsbeiträge sind. Denn alles das, was über die Sozialversicherungsbeiträge läuft, ist in Teilen ja auch so etwas wie eine Umlagefinanzierung. Die Firmen, die das dann stärker für ihre Belegschaft in Anspruch nehmen und organisieren würden, würden indirekt finanziert werden, von denjenigen, die das nicht machen.“

Rossmann fordert: „Nach meiner Überzeugung bräuchten wir eine Enquete-Kommission Weiterbildung, die dann für die nächste Legislaturperiode die erforderlichen Konzepte vorbereitet. Uns

fehlt bisher eine qualifizierte Plattform, wo die Arbeitgeber und die Gewerkschaften mit der Wissenschaft und der Politik zusammen den Weiterbildungsbedarf und die Konzepte mit Blick auf die nächsten 20 Jahre hin durchdenken.“

Nichtsdestoweniger gäbe es einiges, was jetzt schon geschehen kann: „Der Koalitionsvertrag sieht vor, dass wir eine Alphabetisierungsdekade machen wollen. Er sieht vor, dass wir die zweite, dritte Chance fördern wollen mit nachgeholter schulischer und beruflicher Ausbildung. Der Vertrag sieht weiter vor, dass wir das Meisterbafög novellieren wollen und er spricht die Weiterbildungsprämie an. Besonders wichtig ist mir, dass wir bezüglich der Versprechen im Koalitionsvertrag nichts schuldig bleiben, zumal in der sprachlichen Bildung für zugewanderte Menschen. Das wird eine Bewährungsprobe sein, ob wir dort nur den Mund gespitzt haben oder ob wir das auch hinkommen. Für solche Bildungschancen kämpfe ich.“

*Quelle:* Interview „zweiwochendienst“, zwd-Politikmagazin 30.9.2014. Gekürzt pf

#### **IGM/verdi: Beruf-Bildungs-Perspektiven 2014**

*Wie lassen sich die schulische, duale und wissenschaftliche berufliche Aus- und Weiterbildung miteinander verbinden?*

Der wissenschaftliche Beraterkreis der Gewerkschaften IGM und verdi setzt sich in seiner neuen Stellungnahme für ein integriertes Bildungssystem ein, das schulische, betriebliche und hochschulische Bildungswege verbindet. Die überholte Trennung von Allgemein- und Be-

rufsbildung soll überwunden werden. Entwickelt wird eine „Konvergenzstrategie“, die in der Perspektive die bisher getrennten Institutionen zusammenführen soll. Dazu bedarf es einer berufsorientierten Beschäftigungspolitik, welche der vorherrschenden neoliberalen Agenda gegensteuert: Die Europäische Union setzt in der beruflichen Ausbildung auf das Prinzip des „Employability“. Oft übersetzt mit dem Begriff „Beschäftigungsfähigkeit“ bedeutet es in Wirklichkeit „Einsatzfähigkeit“. Die Arbeitskräfte sollen die Qualifikationen erhalten, wie für die von den Betrieben nachgefragte Arbeitskraft zur Erledigung der jeweiligen Arbeit notwendig sind. Das amerikanische System des „Heuern und Feuern“ soll die berufliche Bildung in Zukunft bestimmen.

„Um diesen Grundsatz umzusetzen, braucht es ein Heer untereinander konkurrierender qualifizierter und flexibler Arbeitnehmer und Arbeitsplatzbewerber als Reservearmee, der man „Flexibilität“ für mehr oder weniger zufällige Beschäftigung zumuten kann – sei dies nun aufgrund der Arbeitsmarktsituation oder durch die Gewöhnung an die neue Normalität prekärer, d. h. befristeter, unsicherer und unterbezahlter Arbeitsverhältnisse. Dazu qualifiziert Beschäftigungsfähigkeit“, so Peter Faulstich, der zusammen mit Axel Bolder und Roman Jaich die Redaktion der neuen Berufs-Bildungs-Perspektiven übernommen hat.

Gegen das marktradikale Konzept in der beruflichen Bildung setzen die Autoren der Berufs-Bildungs-Perspektiven ihr Konzept der „erweiterten Beruflichkeit“. Die „erweiterte Beruflichkeit“ zielt auf breite Berufszuschnitte ab. Sie ist eine Mindestvoraussetzung für eine entfaltungs-förderliche, offene und voraus-

schauende Arbeitsgestaltung. Sie bietet die Möglichkeit sozialer Identität in der Arbeit und eröffnet Chancen für demokratische Beteiligungsformen in Staat und Gesellschaft. Peter Faulstich hat auf den Bildungstagungen der IGM und von verdi die Perspektiven erläutert:

*„Konvergenzstrategie für eine gemeinsame Weiterentwicklung betrieblicher, schulischer und hochschulischer Berufsbildung*

Der Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und verdi geht davon aus, dass wir über Berufsbildung sinnvoll nur reden können, wenn wir die Perspektiven der Arbeit, konkret der Erwerbsarbeit im Auge behalten: Wir koppeln das Konzept „Gute Arbeit“ mit der Devise „Ohne Berufe geht es nicht!“. Arbeit in der Form des Berufs sichert den Beschäftigten noch am ehesten Arbeitsplatz und Einkommen und bietet die Möglichkeit, sich in der Arbeit wiederzufinden und zu verwirklichen.

1. Grob vereinfacht gibt es bezogen auf die Tendenzen des Arbeitseinsatzes eine Entwicklungsalternative: Gegen die vorherrschende Strategie der „Employability“, die einhergeht mit einer weiteren Zerfaserung und Zersplitterung von Qualifikation und Beschäftigung setzen wir „Erweiterte Beruflichkeit“, die abzielt auf breite Berufszuschnitte als Mindestvoraussetzungen für eine entfaltungsförderliche, angemessene, offene und vorausschauende Arbeitsgestaltung, eine erweiterte Möglichkeit sozialer Identität in der Arbeit, eine demokratische Beteiligungsfähigkeit für Mitbestimmung in Staat und Gesellschaft
2. Diese Tendenzen ziehen sich durch alle Teilsysteme beruflicher Bildung – bis hin zu den Hochschulen. Durch die Bachelorisierung sind die Hochschulen insgesamt zwar in Bewegung gekommen. Gleichzeitig aber wurde der Bezug zur Berufspraxis selbst dort, wo er bislang ansatzweise gegeben war, eher noch gefährdet. Zur gleichen Zeit wird die „duale Berufsausbildung“ als Erfolgsmodell präsentiert, das in die ganze Welt exportiert werden soll.
3. Wir betonen deshalb immer wieder die Notwendigkeit einer integrierten, für alle zugänglichen, staatlich verantworteten und rechtlich verankerten beruflichen Bildung, die die traditionelle Trennung von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung überwindet: Integration ist das zentrale Reformproblem des Bildungssystems in Deutschland.
4. Grundlage einer Strategie der Integration sind die Entwicklung eines wissensbasierten reflexiven Handlungskonzepts für die traditionellen Institutionen beruflicher Ausbildung und einer stärkeren Erfahrungsbezogenheit des hochschulischen Studiums.
5. Daraus folgt: die Sackgassen bestehender Trennungen der kaum noch zu überschauenden konkurrierenden Bildungswege müssen durch auf dem Prinzip der Beruflichkeit aufbauende, allen ihren Bereichen gemeinsame Leitlinien einer integrierten und auf den ganzen Lebenslauf bezogenen beruflichen Bildung zunächst geöffnet und schließlich beseitigt werden.

Dabei ist uns bewusst, dass sich eine Konvergenzstrategie, wie wir sie im Unterschied zu den Gesamtentwürfen der 1970er Jahre favorisieren, nicht von selbst durchsetzt. Sie bedarf sich gegenseitig stützender bildungs- und arbeitspolitischer Initiativen und Aktionen, einer tragenden Reformperspektive – und eines langen Atems.

*Quelle:* [www.netzwerk-weiterbildung.info](http://www.netzwerk-weiterbildung.info)

### **Eckpunkte für eine qualitätsorientierte und sozial ausgewogene Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen**

*Vorschläge für eine sachgerechte und angemessene Vergabereform in Umsetzung der EU RL 2014/24*

Verfasst von:

- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung – BBB
- Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit – bag arbeit
- DGB-Bundesvorstand
- GEW
- ver.di

Gegenstand dieses Eckpunktepapiers sind diejenigen Arbeitsmarktdienstleistungen, die dem Vergaberecht unterliegen.

#### *I. Ausgangslage*

Arbeitsmarktdienstleistungen werden seit Ende der 90er Jahre nach der Vergabe- und Vertragsordnung für Leistungen (VOL/A) öffentlich ausgeschrieben. Die

Änderung der gesetzlichen Anforderungen, gerichtliche Entscheidungen und Entscheidungen der Vergabekammer führten dazu, dass seit 2004 ein schädlicher Wettbewerb eingesetzt hat, der sozialstaatlich nicht mehr vertretbar ist. Weiter verschärft wurde die Situation durch die Trennung in zwei Rechtskreise sowie die Vergabepaxis von Arbeitsagenturen und Jobcentern.

- Die von den Auftraggebern vorgegebenen kurzen Vertragslaufzeiten führen zu einem ständigen Trägerwechsel. Dieser macht jedoch die fachlich notwendige pädagogische Kontinuität in der Betreuung der Zielgruppen unmöglich, verhindert eine rechtskreisübergreifende Finanzierungskonstruktion und nimmt den Anbietern jegliche Planungssicherheit.

- Aus dem Bedürfnis nach einer gerichtsfesten Verfahrensgestaltung heraus haben die Auftraggeber die Arbeitsmarktdienstleistungen immer weiter standardisiert. Obwohl Leistungen örtlich ausgeschrieben werden, kommen für einen vorgegebenen Katalog von Maßnahmen deutschlandweit einheitliche Vergabeunterlagen zum Einsatz; ungeachtet der regionalen Unterschiede sind die Auftraggeber von Aachen bis Dresden, von Flensburg bis Garmisch gehalten, identische Leistungsbeschreibungen und Bewertungsmaßstäbe zu verwenden. Dies geht sowohl an den Bedarfen der Zielgruppen als auch an den Zielsetzungen der Leistungen vorbei, Menschen mit individuellen Hilfen ins Arbeitsleben einzugliedern.

- Die Systematik der Angebotswertung führt zu einem Preis- und Verdrängungswettbewerb, der in dieser Schärfe den Zielsetzungen sowohl des Sozial- als auch des Vergaberechts zuwiderläuft. Opfer dieses nach wie vor anhaltenden Preisdrucks sind neben den Maßnahmeteilnehmern die Beschäftigten in der Arbeitsmarktdienstleistungsbranche. Die Arbeitsbedingungen sind zunehmend prekär geworden. Vollausgebildete Pädagogen, Sozialpädagogen zum Beispiel, leisten ihre hoch qualifizierte Arbeit zu Gehältern, die teilweise denen von ungelerten Hilfsarbeitern in der Industrie entsprechen.

Diese Entwicklungen waren so gravierend, dass die Tarifvertragsparteien in einem Tarifvertrag Mindestlöhne für Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen nach dem Zweiten oder Dritten Sozialgesetzbuch vereinbart haben, den das Bundesministerium für Arbeit und Soziales im August 2012 für allgemeinverbindlich erklärt hat. Dieser Mindestlohn soll den Preis- und damit Lohnverfall bei den Beschäftigten aufhalten und für fairen Wettbewerb sorgen. Er kann aber unter anderem wegen seines begrenzten Anwendungsbereichs nicht alle Probleme lösen.

## *II. Stand der Debatte*

Im April 2014 ist die neue EU-Richtlinie 2014/24/EU über die öffentliche Auftragsvergabe in Kraft getreten, die die Bundesrepublik Deutschland innerhalb von zwei Jahren in deutsches Recht umsetzen muss. Darin erkennt die EU erstmals die Besonderheiten von sozialen

Dienstleistungen an und schafft Spielraum dafür, den Besonderheiten personenbezogener sozialer Dienstleistungen etwa im Hinblick auf die gebotene Zugänglichkeit und Bedarfe unterschiedlicher Nutzergruppen Rechnung zu tragen. Zudem erlaubt die Richtlinie, bei der Zuschlagsentscheidung neben dem Preis- und der Angebotskonzeption auch andere Kriterien zu berücksichtigen. Diese Möglichkeiten gilt es zu nutzen, um die beschriebenen Fehlentwicklungen zu stoppen. Um die Ziele der Richtlinie zu erreichen und eine sachgerechte Vergabe zu ermöglichen, muss die nun anstehende Vergaberechtsreform auch die Erfahrungen der von diesen Ausschreibungen Betroffenen – der Anbieter, Teilnehmenden und Beschäftigten – angemessen berücksichtigen.

Die Auftraggeber müssen ihre Beschaffungen darauf ausrichten, der Zielgruppe hochwertige Dienstleistungen mit einer angemessenen Maßnahmequalität zur Verfügung zu stellen. Ein unverzichtbarer Faktor dieser Dienstleistungen ist die engagierte, motivierte und kontinuierliche pädagogische Arbeit mit den Zielgruppen. Diese hängt maßgeblich davon ab, dass sich die Arbeitsbedingungen der Aus- und Weiterbildungsbranche für Festangestellte ebenso wie für freie Mitarbeiter verbessern und stabilisieren.

## *III. Eckpunkte für eine qualitätsorientierte und sozial ausgewogene Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen*

In Artikel 74 ff. fordert die neue Richtlinie für die Vergabe von sozialen und anderen besonderen Dienstleistungen ein vereinfachtes Verfahren, das auf die Besonderheiten dieses Wirtschaftszweiges

Rücksicht nimmt. Deswegen muss es im nationalen Recht insbesondere für Arbeitsmarktdienstleistungen eigenständige, ausdifferenzierte Regelungen geben, die den Besonderheiten dieser Dienstleistungen Rechnung tragen. Diese Vergaberegulungen müssen unterhalb und oberhalb des Schwellenwertes gleichermaßen gelten (so z. B. die Gewährleistungen des vergaberechtlichen Rechtsschutzes unabhängig vom Auftragsvolumen). Ansonsten kommt es zu der absurden Situation, dass für Vergaben ohne Binnenmarktrelevanz ein strengeres Vergaberecht gilt als für die europaweit aususchreibenden bieterschützenden Ausschreibungen.

Aus den Erfahrungen mit dem bisherigen Vergaberecht und der Vergabepaxis der Bundesagentur und der Jobcenter werden folgende fünf Eckpunkte für die Gestaltung von Vergabeverfahren empfohlen.

1. Gemäß Artikel 18 Abs. 2 müssen die Mitgliedsstaaten dafür Sorge tragen, dass die Wirtschaftsteilnehmer die arbeitsrechtlichen Verpflichtungen einhalten, „die durch Rechtsvorschriften der Union, einzelstaatliche Rechtsvorschriften, Tarifverträge oder internationale Vorschriften festgelegt sind“. Wir fordern, bei der Eignung der Bieter zukünftig verbindlich zu prüfen, ob diese Anforderungen eingehalten wurden.
2. Um die fachliche Weiterentwicklung berücksichtigen und aufgreifen zu können, müssen die Auftraggeber die Expertise der Bieterseite wie auch der örtlichen Leistungsträger in die Ausgestaltung der Leistungsbeschreibungen einbeziehen. Die unterschiedli-

chen Verfahrensarten des Vergaberechts (offenes Verfahren, nicht offenes Verfahren, Verhandlungsverfahren, wettbewerblicher Dialog, Innovationspartnerschaft) sollen deshalb gleichberechtigt nebeneinander stehen. Der Anwendungsbereich des nicht offenen Verfahrens soll etwa eröffnet werden, um kurzfristig auftretende bzw. bekannt gewordene Bedarfe der Nutzerinnen und Nutzer zu decken. In dialogischen Vergabeverfahren können die fachliche Qualifikation und Erfahrung der Bieter, wie auch die Bedarfe der Nutzerinnen und Nutzer besser als in den einseitig vom Auftraggeber gesteuerten Verfahren in die Auftragsformulierung einfließen. Die Auftraggeber müssen die jeweils gewählte Verfahrensart begründen.

3. Tariftreue und die Einhaltung von Qualitätsstandards sind Gesichtspunkte der Zuverlässigkeit und Eignung eines Bieters. Sie dürfen nicht im Rahmen der Zuschlagsentscheidung zum Wettbewerbshindernis werden. Um eine Refinanzierung der vom Bieter nicht beeinflussbaren Gestehungskosten wie etwa tariflich vereinbarter Lohnkosten oder von Qualitätsstandards (z. B. Kosten für den barrierefreien Umbau eines Standorts) im Vergabeprozess angemessen sicherstellen zu können, darf sich die Zuschlagserteilung nicht allein nach dem Preis richten. Vielmehr bedarf es eines Kostenkorridors und einer Kostenuntergrenze. Die konsequente Durchsetzung einer solchen Kostenuntergrenze schafft im Vorfeld der eigentlichen Angebotsbewertung einen weiteren Kontrollge-

sichtspunkt, der im Interesse der Zielgruppen ebenso wie der Leistungsträger den Ausschluss ungeeigneter Kandidaten von der Angebotswertung sicherstellt.

4. Die Vergabeverordnung ermöglicht bereits jetzt in § 4 Abs. 2 VgV, bei der Zuschlagserteilung einen besonders qualifizierten Personaleinsatz zu berücksichtigen. Bei der Umsetzung der Richtlinie muss die Einschränkung entfallen, die das Gewicht dieses Wertungsgesichtspunkts auf maximal 25 Prozent der Gesamtwertung begrenzt. Eine Bewertung der Erfolge der bisher durchgeführten Maßnahmen kann nur dann ein Kriterium sein, wenn die Kriterien für den Erfolg und die Qualität sachgerecht und rechtssicher definiert werden. Derzeit fehlt es (noch) an einem sachgerechten System zur Messung des Erfolgs und der Qualität sozialer Dienstleistungen.

Über die von der Bundesregierung und dem Gesetzgeber zu regelnde Umsetzung hinaus, müssen auch die Auftraggeber diesen von der Richtlinie eingeleiteten Paradigmenwechsel mitvollziehen und ihrer Verantwortung für das Gelingen der Eingliederungsprozesse und der Stabilität der Beschäftigung besser als bisher gerecht werden.

5. Gegenstand der Ausschreibung müssen langfristige Rahmenverträge mit den Anbietern sein. Zu berücksichtigen sind die Einbindung des Anbieters in die Strukturen des örtlichen und regionalen Arbeitsmarktes sowie ein pädagogisches- und arbeitsmarktpolitisches Gesamtkon-

zept. Nur so lassen sich Kontinuität ermöglichen und die regionale Eingebundenheit der Bieter in Netzwerke etwa von Kammern, Unternehmen, Berufsschulen, Jugendhilfe, Jobcentern etc. gewährleisten. Solche Rahmenverträge eröffnen die Möglichkeit, nicht mehr Verträge auf einzelne Maßnahmen zuzuschneiden, sondern sie lassen Raum für eine flexible Gestaltung des Förderprozesses und die Vernetzung mit dem ggf. vorhandenen regionalen Übergangsmanagement durch den Anbieter.

Diese Eckpunkte betrachten wir als Diskussionsgrundlage in einem konstruktiven Diskurs zwischen dem Gesetzgeber und den als Auftraggebern und Anbietern beteiligten Gruppen mit dem Ziel, die von der Richtlinie 2014/24/EU eröffneten Möglichkeiten und Gestaltungsspielräumen im Sinne der Zielgruppen und auch der Mitarbeitenden bei den Anbietern bestmöglich zu nutzen.

*Quelle:* [www.netzwerk-weiterbildung.info/](http://www.netzwerk-weiterbildung.info/)

### **Baden-Württemberg: Einlenken beim Bildungsurlaub**

Fünf Tage Urlaub für Weiterbildung plant die grün-rote Landesregierung in Baden-Württemberg. Was für die Beschäftigten gut klingt, hat unter den baden-württembergischen Arbeitgebern großen Unmut ausgelöst. Sie versuchen, mit einem „Pakt für dauerhafte Vollbeschäftigung“ die Koalitionspläne zu unterlaufen. Wirtschaftsminister Nils Schmid (SPD) will nach der Kritik der

Arbeitgeber Korrekturen am geplanten Gesetz anbringen, deshalb zwar das Gesetz zum Bildungsurlaub nicht stoppen, aber er hat angekündigt, den Unternehmen entgegenzukommen, insbesondere durch eine Sonderregelung für kleine Betriebe.

Der Vizeregierungschef und Wirtschaftsminister Schmid weicht trotz der massiven Kritik der Arbeitgeber nicht vom geplanten Gesetz zur Bildungszeit ab. Er zeigt sich jedoch kompromissbereit, um die Arbeitgeber in ihrer Kritik zu besänftigen. ‚Die Anliegen der Wirtschaft fließen mit ein‘, sagte der Minister.

Die Spitzenverbände der Wirtschaft hatten zuvor mit einem Paket von Aus- und Weiterbildungsangeboten ein Gegenangebot zu dem geplanten Bildungsurlaubgesetz der grün-roten Landesregierung unterbreitet. Mit dem Bildungsurlaub sollen Arbeitnehmer bis zu fünf Tage im Jahr für Weiterbildung – auch für politische und ehrenamtliche – freigestellt werden können. Einfließen soll Schmid zufolge unter anderem eine Freistellungsklausel für Betriebe, die weniger als zehn Mitarbeiter haben.

„Auch eine Überforderungsklausel ist geplant, sodass nur ein gewisser Anteil der Belegschaft zeitgleich freigestellt werden kann“, kündigte Schmid an. „Damit soll sichergestellt werden, dass nicht der ganze Betrieb leergefegt ist, weil sich mehrere Beschäftigte im gleichen Zeitraum weiterbilden wollen.“ Er betonte: „Mein Appell ist, sich die sachlichen Punkte anzuschauen. Dann wird man sehen, dass wir eine Reihe von Belangen der Wirtschaft berücksichtigt haben.“

Grün-Rot will mit dem Gesetz langjährige Forderungen der Gewerkschaften

umsetzen. Baden-Württemberg ist eines der letzten Bundesländer, in denen es eine solche Freistellungsregelung bisher nicht gibt. Zuletzt hatte der IG-Metall-Vorsitzende Roman Zitzelsberger die Bedeutung von Weiterbildung auch im politischen und ehrenamtlichen Bereich betont.

Die Arbeitgeber hingegen kritisieren an dem geplanten Gesetz unter anderem, dass es auch Weiterbildungen ermöglichen soll, die den Arbeitnehmern am Arbeitsplatz in den Unternehmen nichts unmittelbar verwendbares bringen. Auch hier lenkt Schmid ein: Demnach sollen bereits vorhandene tarifvertragliche Regelungen zur Weiterbildung berücksichtigt werden. „Unter Umständen können sich Beschäftigte dann nicht mehr die vollen fünf Tage freistellen lassen.“

*Quelle:* Badische Zeitung 03. September 2014

### **Bündnis für Lebenslanges Lernen stellt seine Arbeit vor**

Das „Bündnis für Lebenslanges Lernen“ in Baden-Württemberg hat seine Arbeit und die erfolgreichsten Projekte vorgestellt.

„Lebenslanges Lernen ist heute unverzichtbar. Nicht nur für Gesellschaft und Wirtschaft, sondern für die persönliche Entwicklung des Einzelnen. Weiterbildung ist deshalb ein zentrales Thema unserer Bildungspolitik“, betonte Staatssekretärin Marion v. Wartenberg und seitens der Landesregierung Schirmherrin des Bündnisses in ihrer Rede. Baden-Württemberg sei das einzige Bundesland, das über ein solches Bündnis verfüge.

Der Ministerialdirektor im Ministerium für Finanzen und Wirtschaft, Guido Rebstock, ergänzte: „Aus diesem Grund hat sich das Ministerium für Finanzen und Wirtschaft im Rahmen seiner Zuständigkeit für die berufliche Weiterbildung schon bisher aktiv in das Bündnis eingebracht und wird dies auch künftig so handhaben.“

### *Lebenslanges Lernen betrifft alle!*

Das Bündnis wurde Ende 2011 mit dem Ziel gegründet, die Zusammenarbeit der verschiedenen Weiterbildungsträger in Baden-Württemberg zu stärken und ein neues Bewusstsein für die große Bedeutung der Weiterbildung zu schaffen. Rund 40 Dachverbände, Organisationen und Einzeleinrichtungen aus der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung sowie verschiedene Fachministerien wie das Ministerium für Finanzen und Wirtschaft oder das Ministerium für Wissenschaft und Kunst gehören dem Bündnis an. Federführendes Ressort für das Bündnis ist das Kultusministerium. Die Bündnispartner arbeiten in mehreren Arbeits- und Fachgruppen zusammen um die Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter erwachsener Menschen zu fördern, ein landesweites Netzwerk für Weiterbildungsberatung aufzubauen sowie neue, multimediale Instrumente für die Erwachsenenbildung zu etablieren.

Das Kultusministerium hat während seiner bisherigen Bündnisarbeit zahlreiche Konzepte aus den Bereichen Grundbildung/Alphabetisierung, Integration/Inklusion, Elternbildung, Ein- und Wiedereinstieg in den Beruf, Weiterbildung für Ältere, Neue Medien und Mobiles Lernen sowie Weiterbildungsbe-

ratung gefördert. Ziel war und ist, die erfolgreichsten Projekte als Best-Practice-Modelle flächendeckend auf ganz das Land zu übertragen und wichtige Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung und die immer größer werdende Bedeutung des lebenslangen Lernens zu gewinnen.

Eine der derzeit wichtigsten Aufgaben des Bündnisses ist, ein landesweites Netzwerk für Weiterbildungsberatung aufzubauen. Die Gesamtkonzeption dafür wird federführend vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg unter Mitwirkung einer Fachgruppe (bestehend aus Bündnispartnern und externen Fachleuten) erarbeitet. Begleitet wurde die Konzeptionsphase durch die Universität Heidelberg, die eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme zum bereits vorhandenen Beratungsangebot in Baden-Württemberg durchgeführt hat. Nach Abschluss der Konzeptionsphase wird das „Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung“ ab 2015 seine Arbeit aufnehmen. „Unser Ziel ist, junge Menschen und Erwachsene besser zu erreichen und für Durchblick auf dem Bildungsmarkt zu sorgen. Eine effektive Bildungsberatung ist deshalb ein Kernanliegen unserer Bündnisarbeit“, betont Marion v. Wartenberg. Mit dem Netzwerk setzt das Kultusministerium eine der wichtigsten Handlungsempfehlungen der Enquetekommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – Berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“ um.

Ein bisheriger Meilenstein des Bündnisses ist der „Digitale Weiterbildungscampus“. Dieser bietet eine Infrastruktur für online-basierte Weiterbildungsangebote. Mit seiner hohen Verfügbarkeit trägt der Campus zur Akzep-

tanz von Weiterbildungsmaßnahmen bei. Der „Digitale Weiterbildungscampus“ wird allen Weiterbildungsträgern durch das Land Baden-Württemberg zur Verfügung gestellt. „Lebenslanges Lernen bedeutet vor allem die persönliche Bereitschaft, sich veränderten Bedingungen in allen Lebensbereichen zu stellen und neugierig zu bleiben. Lebenslanges Lernen lohnt sich!“, sagt die Staatssekretärin.

Aktuell haben die Regierungskoalitionen angekündigt, die Grundförderung der allgemeinen Weiterbildung im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums um weitere 3,9 Millionen Euro (2015) und 8,6 Millionen Euro (2016) zu erhöhen. Nachdem in den 1990er Jahren bis 2009 die Grundförderung um rund 60 Prozent zurückgefahren wurde, hat die grün-rote Landesregierung die Grundförderung seit 2011 bereits um 4,3 Millionen Euro angehoben und damit eine Trendwende eingeleitet, die mit der jüngsten Zusage einer Erhöhung konsequent weitergeführt wird. „Die Landesregierung stellt damit das Lebenslange Lernen auf ein stabiles finanzielles Fundament. Das ist ein großer Erfolg für die Weiterbildung“, betont Staatssekretärin v. Wartenberg. Mit der Anhebung der Grundförderung sollen insbesondere die Volkshochschulen auch zukünftig die Möglichkeit haben, Angebote im Bereich der Grundbildung, der Integration und der politischen Bildung anbieten zu können, die allen Bürgerinnen und Bürgern zugutekommen.

*Quelle:* [www.business-on.de/stuttgart/kultusministerium-buendnis-fuer-lebenslanges-lernen-stellt-seine-arbeit-vor\\_id7521.html](http://www.business-on.de/stuttgart/kultusministerium-buendnis-fuer-lebenslanges-lernen-stellt-seine-arbeit-vor_id7521.html)

### **Volkshochschul-Statistik des DIE zeigt positive Entwicklung**

Mit der Volkshochschul-Statistik für das Berichtsjahr 2013 legt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) zum 52. Mal die Struktur- und Leistungszahlen der deutschen Volkshochschulen vor. Insgesamt führten knapp 920 Volkshochschulen 15,3 Millionen Unterrichtsstunden durch. Etwas über 9 Millionen Teilnahmen wurden für die rund 687.000 Veranstaltungen registriert.

Die Zahlen von Kursen und Lehrgängen haben sich im aktuellen Berichtsjahr 2013 positiv entwickelt. Volkshochschulen führten 1,9 Prozent mehr Kurse mit 2,2 Prozent mehr Unterrichtsstunden durch als 2012. Während die Teilnahmezahlen in den letzten beiden Berichtsjahren zurückgegangen waren, stieg die Zahl der Anmeldungen 2013 wieder um 1,5 Prozent an. Mit 85 Prozent aller Veranstaltungen und 98 Prozent der insgesamt durchgeführten Unterrichtsstunden machen Kurse und Lehrgänge nach wie vor den größten Teil des Angebotes an Volkshochschulen aus (neben Einzelveranstaltungen und Studienfahrten/Studienreisen).

Über alle Veranstaltungsarten hinweg betrachtet hat das Sprachenangebot bei Volkshochschulen eine Sonderstellung mit einem Anteil von beinahe 43 Prozent aller Unterrichtsstunden. Zweiter wichtiger Schwerpunkt im Angebotspektrum ist – wie schon in den letzten Jahren – das Thema Gesundheit. Hier wurden über drei Millionen Unterrichtsstunden durchgeführt, eine Steigerung um rund 2 Prozent. Die Zahl der Anmeldungen

stieg um 70.000, so dass mehr als jede dritte Belegung in einer Veranstaltung zum Thema Gesundheit gezählt wurde.

Die Volkshochschul-Statistik belegt die wachsende Bedeutung von Auftrags- und Vertragsmaßnahmen, die für einzelne Auftraggeber (z.B. Unternehmen) durchgeführt werden. Ihr Anteil an Kursen und Lehrgängen hat sich auf gut vier Prozent erhöht.

Die Volkshochschul-Statistik liefert umfangreiches Datenmaterial zu deutschen Volkshochschulen – von differenzierten Finanzangaben (z.B. Anteil von Teilnahmegebühren oder öffentlichen Zuschüssen) über Informationen zu Personalstrukturen, Angaben zur Zeitorganisation der Kursveranstaltungen bis hin zu Übersichten über besondere Adressatengruppen oder zur Geschlechts- und Altersdifferenzierung der Teilnehmenden. Alle Daten sind nach Bundesländern strukturiert dargestellt. Grafiken veranschaulichen die Entwicklungen zum Teil in Zeitreihen.

### *Zusammenfassung der Ergebnisse*

#### **Grundgesamtheit**

- 917 Volkshochschulen sind im Berichtsjahr 2013 Mitglieder in den 16 Volkshochschul-Landesverbänden. In die Volkshochschulstatistik eingegangen sind Daten von 907 Volkshochschulen mit insgesamt 3.103 Außenstellen.

#### **Personalstruktur**

- 693 Volkshochschulen (76,4 Prozent) werden hauptberuflich geleitet mit einem Umfang von rund 674 Leitungsstellen.

- Für pädagogisches Personal stehen rund 3.289 Stellen zur Verfügung, davon 75,3 Prozent unbefristet.
- Die rund 3.836 Verwaltungsstellen sind in der Mehrzahl unbefristet (91,8 Prozent).
- 188 Tsd. freie Mitarbeitende sind als Leitende von Veranstaltungen eingesetzt.

#### **Finanzen**

- Das Finanzvolumen steigt erstmals seit 3 Jahren wieder an auf 1,027 Milliarden Euro.
- Der Anteil der Teilnahmegebühren steigt weiter auf 40,2 Prozent; „andere Einnahmen“ (SGB-, EU- und Bundesmittel sowie sonstige Einnahmen) sinken auf 18,9 Prozent.
- Der Anteil der öffentlichen Zuschüsse am Finanzvolumen von Volkshochschulen sinkt auf 40,8 Prozent.

#### **Veranstaltungen**

- Kurse und Lehrgänge entwickeln sich positiv (1,9 Prozent mehr Veranstaltungen, 2,2 Prozent mehr Unterrichtsstunden, 1,5 Prozent mehr Belegungen): In 583.633 Kursen werden 15.035.880 Unterrichtsstunden durchgeführt mit 6.371.025 Belegungen.
- 43,5 Prozent aller Kursstunden finden im Sprachenbereich statt, gefolgt von Gesundheit mit 20,0 Prozent. Es folgen Arbeit und Beruf mit 11,3 Prozent, Kultur und Gestalten mit 10,9 Prozent, Grundbildung und Schulabschlüsse mit 9,6 Prozent sowie Politik, Gesellschaft und Umwelt mit einem Anteil der Unterrichtsstunden von 4,6 Prozent.

- 9,0 Prozent der Unterrichtsstunden in Kursen werden als Auftrags- und Vertragsmaßnahmen durchgeführt.

*Weitere Informationen zu den Veranstaltungen*

- Abendkurse sind etwas häufiger (45,5 Prozent) als Tageskurse (39,4 Prozent). Fast 63 Prozent aller Kurse finden einmal wöchentlich statt.
- 75,7 Prozent der Teilnehmenden in Kursen sind Frauen. Besonders hoch ist ihr Anteil in den Bereichen Gesundheit sowie Kultur und Gestalten.
- Weiterhin dominieren ältere Teilnehmende das Bild in Kursen insgesamt. 41,5 Prozent aller Belegungen sind Teilnehmende ab 50 Jahren.
- 25,6 Prozent aller Kurse, die für eine bestimmte Adressatengruppe konzipiert wurden, richten sich an Ausländer/innen. Ebenfalls eine wichtige Adressatengruppe für spezielle Angebote sind ältere Menschen (16,8 Prozent).
- Die häufigsten Kooperationspartner für gemeinsam mit Volkshochschulen konzipierte und durchgeführte Kurse sind Vereine und Initiativen sowie Ämter und Behörden (jeweils 14,4 Prozent).
- Im Berichtsjahr werden 118 Tsd. Prüfungsteilnahmen gemeldet; der Anteil der schulischen Prüfungen sinkt auf 7,9 Prozent.
- Die Zahl der Einzelveranstaltungen (inkl. Vortragsreihen) nimmt zu. Die insgesamt 95 Tsd. Veranstaltungen haben 2,4 Mill. BesucherInnen.
- Studienfahrten und -reisen gehen zurück auf insgesamt 9.173 Veranstaltungen.

- Über alle Veranstaltungstypen hinweg (Kurse und Lehrgänge, Einzelveranstaltungen sowie Studienfahrten und -reisen) werden 15,3 Mill. Unterrichtsstunden durchgeführt – ein Anstieg um 2,2 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Die 687,7 Tsd. Veranstaltungen verbuchen rund 9 Mill. Belegungen.

*Quelle:* [www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf)

**Weiterbildungsberatung in Baden-Württemberg – eine Bestandsaufnahme**

Die komplexe Weiterbildungsberatungslandschaft stellt Ratsuchende vor eine extreme Unübersichtlichkeit und damit große Schwierigkeiten, ein für ihre Bedürfnisse passendes Beratungsangebot zu finden. In Deutschland entwickeln die Bundesländer verschiedene Initiativen bzw. Modellprojekte mit deren Hilfe die Übersichtlichkeit über die Weiterbildungsberatungslandschaften verbessert werden soll. Auch der Landtag von Baden-Württemberg hat sich zur Aufgabe gemacht, das Feld zu analysieren und das Beratungsangebot dem Ratsuchenden niedrigschwellig zugänglich zu machen. Dies geht aus den Handlungsempfehlungen der Enquetekommission „Fit für das Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“ hervor.

Die konkrete Umsetzung erfolgt durch das Projekt „Aufbau des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung“ (LN WBB)<sup>1</sup>, das vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg in Kooperation mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg von

Dezember 2012 bis November 2014 durchgeführt wird. Das Institut für Bildungswissenschaft hat neben der wissenschaftlichen Qualitätssicherung des Aufbaus im Rahmen des Projekts eine Bestandsaufnahme der Weiterbildungsbearbeitungseinrichtungen in Baden-Württemberg durchgeführt, die trägerneutrale bzw. interessensensible Weiterbildungsberatung durchführen.

### *Stichprobenauswahl*

In die Stichprobe wurden annähernd 1800 Einrichtungen aufgenommen. Diese war bewusst sehr umfangreich gestaltet, damit alle potenziellen Anbieter von Weiterbildungsberatung erreicht wurden. Es war davon auszugehen, dass die reale Zahl der Anbieter, die trägerneutral/interessensensibel beraten (bzw. dies beabsichtigen), wesentlich niedriger liegt.

Im Rahmen der Befragung standen die folgenden Aspekte im Vordergrund: Beratungsprofil, Beratungsformen, Qualifikationen und Zusammensetzung der

BeraterInnen, Finanzierung der Beratungsleistung, Rahmenbedingungen, Öffentlichkeitsarbeit und Kooperationen, zukünftige Herausforderungen sowie demographische Daten. Realisiert wurde die Bestandsaufnahme durch eine Online-Befragung Ende 2013. 136 Leitungen von Weiterbildungsbearbeitungseinrichtungen beantworteten den Fragebogen.

### *Zusammensetzung des Rücklaufs*

Weiterbildungsberatung wird durch eine Vielzahl von Trägern erbracht. Diese wurden für die Auswertung in Anlehnung an den Adult Education Survey (AES), an Prof. Dr. Dieter Gnahn (2010) „Träger der Weiterbildung“ sowie an Prof. Dr. Christine Zeuner und Prof. Dr. Peter Faulstich (2009) „Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung, Entwicklung, Situation und Perspektiven“ in drei Gruppen eingeteilt.

Tabelle 1 zeigt den Rücklauf nach Anbietern.<sup>2</sup>

<b>Träger</b>	<b>Anbieter<sup>3</sup></b>
Öffentliche Träger	Arbeitsagenturen, Hochschulen, Landkreise, Kommunen/Städte, Kontaktstellen Frau und Beruf, Regionalbüros/Netzwerk für berufliche Fortbildung, Volkshochschulen, Ministerium für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz, öffentliche Schulen, ESF
Gesellschaftliche Großverbände	Arbeitgeberverbände, Arbeitsgemeinschaft ländlicher Erwachsenenbildung, Beratungsstellen für Menschen mit besonderem Beratungsbedarf, Diakonie, Kirchen, Handwerkskammern, Industrie- und Handelskammern, gemeinnützige Vereine, Fördervereine, Familienbildungsstätten, Akademie e. V.
Private Träger	Gewerbliche und private (Weiter-)Bildungsträger, Steinbeis Institute, freiberufliche/selbstständige Beratende, eigene Institute, Versicherungen/Konzerne/Arbeitgeber, Stiftungen

Tabelle 1: Einteilung in Trägergruppen

Dieser Gruppierung zufolge nahmen an der Befragung 37 private Träger, 53 öffentliche Träger und 40 Träger gesellschaftlicher Großgruppen teil. Bei der Auswertung wurden die Ergebnisse an verschiedenen Stellen nach Trägergruppen differenziert.

### *Beratungsfelder*

Um einen Überblick über die Angebotspalette der Anbieter zu bekommen, wurde nach den Feldern, in denen Beratung angeboten wird, gefragt. Bei der Auswertung wurde eine Systematisierung nach Schiersmann und Weber (2013) vorgenommen. Fünf der dort benannten sieben Felder wurden bei der Einteilung berücksichtigt: Weiterbildung, Berufstätigkeit, Studium, Berufliche Erstausbildung und Menschen mit besonderem Beratungsbedarf. Die drei Felder Weiterbildung, Berufstätigkeit, Menschen mit besonderem Beratungsbedarf wurden unter dem Begriff Felder der „Erwachsenenberatung“ zusammengefasst<sup>4</sup>. 77 Prozent der antwortenden Einrichtungen bieten Beratung zu Fragen der beruflichen Weiterbildung an. Es zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der antwortenden Einrichtungen Qualifizierungsberatung (58 Prozent) anbieten, Beratung zu Fragen der allgemeinen Weiterbildung (52 Prozent) sowie Kompetenzentwicklungsberatung (51 Prozent) an. Mit einer Quote von über 40 Prozent sind die Angebote Beratung für Frauen (48 Prozent) und Beratung für Menschen mit Migrationshintergrund (41 Prozent) ebenfalls sehr häufig (Mehrfachnennungen möglich).

Zusätzlich zu den Feldern der „Erwachsenenberatung“ bieten die antwortenden Einrichtungen häufig Berufsori-

entierungsberatung (50 Prozent) sowie Bildungslaufbahnberatung (41 Prozent) an. Rund ein Viertel führen Beratung im Kontext von Übergangmanagement (26 Prozent), Ausbildungsberatung (24 Prozent) sowie Berufsberatung (22 Prozent) durch. Bei diesen Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass die einzelnen Beratungsleistungen sich nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen lassen und je nach Anbieter anders interpretiert werden.

### *Beratungsformen*

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die wichtigste Beratungsform – nach wie vor – die persönliche (face-to-face) Beratung ist. Neben dieser nimmt die Telefonberatung – vor allem ohne Termin bei allen Trägern einen hohen Stellenwert ein.

Entscheidet sich ein Ratsuchender in Baden-Württemberg Weiterbildungsberatung in Anspruch zu nehmen, muss er in der Regel (lediglich) bis maximal zwei Wochen auf einen Termin warten. In der Mehrzahl der Fälle findet ein Beratungsgespräch pro Ratsuchendem zu Weiterbildungsthemen statt, dieses dauert in den meisten Fällen bis zu 60 Minuten.

### *Qualifikation der Beratenden*

Die 136 antwortenden Einrichtungen gaben an, insgesamt 904 Beratende zu beschäftigen. Die meisten dieser Beratenden verfügen über einen (Fach-) Hochschulabschluss (644). 234 Beratenden haben eine berufliche Ausbildung (betriebliche Ausbildung oder Fachschulausbildung). Die Disziplinen, aus denen die Beratenden stammen, sind überwiegend Geisteswissenschaften und

Pädagogik/Sozialpädagogik. Überraschend ist die Anzahl der Beratenden, die einen technischen bzw. naturwissenschaftlichen Studiengang absolviert haben. Es gibt folglich viele Quereinsteiger oder Beratende, die sich auf spezielle Weiterbildungsbereiche konzentrieren. Dies zeigt, dass Weiterbildungen/Zusatzqualifikationen in diesem Bereich von großer Bedeutung sind, um den Ratsuchenden professionelle, qualitativ hochwertige Beratungen anbieten zu können.

56 Prozent der Leitungen verfügen über beratungsspezifische Zusatzqualifikationen und Zertifikate. Es besteht demnach noch Bedarf an Weiterbildungen, um langfristig die Qualität und Professionalität der Beratung sichern zu können. Zu den zentralen Motiven der Beratenden für die Teilnahme an Weiterbildung zählen, berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern und die Möglichkeit des kollegialen Austauschs.

### *Rahmenbedingungen*

Bei der Finanzierung der Weiterbildungsberatung wurde in den meisten Fällen eine Mischfinanzierung angegeben. Bei alleiniger Finanzierung erfolgt diese überwiegend über den Träger (61 Prozent) der Anbieter. Die Beratungsanbieter wünschen sich zum einen Arbeitsentlastung des Beratungspersonals und zum anderen eine stärkere finanzielle Unterstützung durch die Einrichtungen.

Die sachliche Ausstattung der Einrichtungen wurde durchweg als gut bewertet, was als gute Voraussetzung für verschiedene Beratungssettings gewertet werden kann.

### *Öffentlichkeitsarbeit und Kooperationen*

Die Anbieter von Weiterbildungsberatung in Baden-Württemberg sind verstärkt an einer Arbeit in Netzwerken und Kooperationen interessiert sowie an mehr Öffentlichkeitsarbeit. Die antwortenden Leitungskräfte gaben an, dass sie Netzwerke und Kooperationen vor allem für förderlich halten, um sich mit anderen Einrichtungen auszutauschen, um auf andere Angebote verweisen zu können und um die Öffentlichkeitsarbeit voran zu treiben.

### *Zukünftige Herausforderungen*

In Bezug auf die zukünftige Entwicklung der Nachfrage nach Beratung wird von den Leitenden mehrheitlich angegeben, dass diese einen leichten Anstieg erwarten und mit mehr Nachfrage rechnen.

Bei den Herausforderungen, mit denen Einrichtungen, die Weiterbildungsberatung anbieten, sich zukünftig konfrontiert sehen, zeigt sich trägerübergreifend, dass eine stärkere finanzielle Unterstützung der Beratungseinrichtungen als größte angesehen wird (44 Prozent).

Die Bestandsaufnahme wurde noch um Experteninterviews ergänzt, die die vorliegenden Ergebnisse untermauern sollen. Diese wurden mit Leitungen bzw. Beratern der verschiedenen Trägergruppen geführt. Die Auswertung der Interviews läuft derzeit noch (Stand Juli 2014).

### *Ausblick*

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme wurden für den Aufbau des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung herange-

zogen, um dieses möglichst optimal für die Weiterbildungsberatungseinrichtungen ausgestalten zu können.

Mit dem Abschluss des Projekts startet die Arbeit des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung (voraussichtlich im Januar 2015). Alle interessierten Einrichtungen Baden-Württembergs, die trägerneutrale/interessensensible Beratung anbieten oder vorhaben, diese zu implementieren, können dem Netzwerk beitreten. In einer Selbstverpflichtungserklärung stimmen sie den Rahmenbedingungen, Qualitätsstandards und dem Kompetenzprofil des LN WBB zu. Die genannten Voraussetzungen wurden während des Aufbaus mit einem Expertenteam für das Landesnetzwerk erarbeitet<sup>5</sup>. Das LN WBB wird digital auf der Webseite des Weiterbildungsportals Baden-Württemberg [www.fortbildung-bw.de](http://www.fortbildung-bw.de) verortet sein. Hier können sich die interessierten Einrichtungen anmelden und in einem gesonderten Bereich ihr Beratungsprofil eintragen. So wird Ratsuchenden ein niedrigschwelliger Zugang zu trägerneutraler Weiterbildungsberatung geboten.

*Christiane Schiersmann,  
Nadine Aker,  
Mareike Bahn*

#### Anmerkungen

- 1 Infos zum Projekt: [www.fortbildung-bw.de/weiterbildungsberatung.html](http://www.fortbildung-bw.de/weiterbildungsberatung.html)
- 2 Anbieter, die angeschrieben wurden, aber am Leitungsfragebogen nicht teilgenommen haben und evtl. keine trägerneutrale Weiterbildungsberatung anbieten sind Caritas, Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften.
- 3 Nach Definitionen der Antwortenden.
- 4 Diese Kategorie umfasst als Zielgruppe auch Jugendliche.

- 5 Die Qualitätsstandards und das Kompetenzprofil basieren auf den Ergebnisprotokollen des „Offenen Koordinierungsprozesses Qualitätsentwicklung“ des Nationalen Forums Beratung (nfb) und dem Institut für Bildungswissenschaft.

#### Literatur

- Bilger, Frauke (2013): Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann
- Gnahn, Dieter (2010): Träger der Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Landtag von Baden-Württemberg (2010 | 14. Wahlperiode): Bericht und Empfehlungen der Enquetekommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“. Drucksache 14/7400
- Schiersmann, Christiane; Weber, Peter (2013): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: Bertelsmann
- Zeuner, Christine; Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz

#### **„Beschäftigte in der Weiterbildung brauchen soziale Sicherheit“ Herbstakademie 2014 „Arbeitsplatz Weiterbildung – Profession und Profil“**

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) fordert deutlich größere Anstrengungen, die soziale Absicherung der Beschäftigten in der Weiterbildung zu verbessern und prekären Arbeitsverhältnissen einen Riegel vorzuschieben.

„Auch mit Blick auf den demografischen Wandel und den immer wieder be-

schworenen Fachkräftemangel ist eine Gesamtstrategie von Bund, Ländern und Kommunen für ein zukunftsfähiges lebensbegleitendes Lernen dringend notwendig. Nur so können wir den aktuellen und künftigen gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht werden und eine hohe Qualität der Weiterbildungsangebote sicherstellen“, sagte Ansgar Klinger, für Berufliche Bildung und Weiterbildung verantwortliches GEW-Vorstandsmitglied, während der „Herbstakademie“ seiner Organisation in Halle/Saale. Er forderte, die Beschäftigten nach Tarif zu bezahlen, die Planungssicherheit der Einrichtungen zu erhöhen und die Weiterbildungsangebote für alle Menschen zugänglich zu machen. Komplexität durch Kompetenz zu gestalten, sei ein wichtiges Element der Weiterbildung.

Eine deutliche Absage erteilte Klinger dem Bestreben, Bildung den Gesetzen des freien Marktes zu unterwerfen. „Nicht ‚Employability‘ soll das Programmprofil des lebensbegleitenden Lernens bestimmen, sondern Aufklärung, Selbstbestimmung und Partizipation lauten die Ziele. Nicht die Ökonomie soll professionelles Handeln leiten, sondern die Pädagogik. Nicht prekäre Arbeit soll den Beruf kennzeichnen, sondern ‚gute Arbeit‘. So leisten Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen einen wichtigen Beitrag zu mehr Chancengleichheit.“ In diesem Zusammenhang wies Klinger auf die „Weimarer Thesen“ hin, die die Bildungsgewerkschaft vor zwei Jahren verabschiedet hat ([www.gew.de/Weimarer\\_Thesen\\_auf\\_Wanderschaft\\_.html](http://www.gew.de/Weimarer_Thesen_auf_Wanderschaft_.html)).

*Quelle:* [www.gew.de/Weiterbildungsakademie\\_2014\\_Arbeitsplatz\\_Weiterbildung\\_Profession\\_und\\_Profil.html](http://www.gew.de/Weiterbildungsakademie_2014_Arbeitsplatz_Weiterbildung_Profession_und_Profil.html)

### **Leitpunkte für die Zulassung von Fernlehrgängen überarbeitet**

Fernlehrgänge bedürfen in Deutschland der staatlichen Zulassung. Bei der Zulassungsentscheidung spielen die im Fernlehrgang eingesetzten Lernmaterialien und die Lehrgangsplanung, die auf sechs Leitpunkten basiert, eine wichtige Rolle. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat nun in enger Zusammenarbeit mit der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) diese Leitpunkte überarbeitet. Betroffen sind alle Anbieter von Fernlehrgängen, die auf öffentlich-rechtliche oder staatliche Prüfungen vorbereiten.

Anbieter von Fernunterricht müssen, damit ihre Lehrgänge als geeignet anerkannt werden, einen Antrag bei der ZFU in Köln stellen. Bestandteil eines solchen Antrags ist neben den im Fernlehrgang eingesetzten Lernmaterialien auch eine sogenannte „Abgeschlossene Lehrgangsplanung“, die anhand von sechs Leitpunkten den inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aufbau eines Fernlehrgangs beschreibt. Im Einzelnen betrifft dies Angaben zu den Lehrgangszielen, der Zielgruppe, zum didaktischen Ansatz und dessen Umsetzung sowie zur Betreuung und Evaluation.

Die Leitpunkte wurden nun wesentlich detaillierter gefasst und mit konkreten Beispielen und Hinweisen unterlegt. Die Veröffentlichung von BIBB und ZFU liefert Anbietern von Fernunterricht somit praktische Umsetzungshilfen und leistet dadurch einen aktiven Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Fernlehrgängen.

Das BIBB hat laut Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) und Berufsbil-

dungsgesetz (BBiG) die Aufgabe, bei berufsbildenden Fernlehrgängen, die bundeseinheitlich geregelt sind, innerhalb des Zulassungsverfahrens eine Stellungnahme gegenüber der zulassenden Behörde ZFU abzugeben, ob ein Fernlehrgang für die Erreichung des Lehrgangsziele geeignet ist. Diese Stellungnahme

basiert im Wesentlichen auf der Begutachtung der „Abgeschlossenen Lehrgangsplanung“ sowie der im Fernlehrgang eingesetzten Lernmaterialien.

*Quelle:* [bildungsklick.de/pm/92320/leitpunkte-fuer-die-zulassung-von-fernlehrgaengen-ueberarbeitet/](http://bildungsklick.de/pm/92320/leitpunkte-fuer-die-zulassung-von-fernlehrgaengen-ueberarbeitet/)

## Personalia

### Joachim Dikau 85

Wer Joachim Dikau in diesem Jahr z. B. bei der Jahrestagung der „Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) gesehen und seinen Humor erlebt hat, wird es kaum glauben, aber es stimmt: Jochen ist am 3. August 2014 wirklich 85 Jahre alt geworden.

Ich folge seinem selbst verfassten Lebenslauf und seiner Selbstdarstellung im Interview (<http://bbf.dipf.de/digitale-bbf/vox-paedagogica-online/personen/dikau/dikau.html>): Geboren wurde er also am 3.8.1929 in Königsberg/Ostprignitz (heute Kaliningrad, Russland): „Ich komme aus Ostpreußen. Da ist alles sowieso so'n bisschen anders“. Er erlebte eine Kindheit in Marienburg/Westpreußen (heute Malbork, Polen). Sein Vater (1895 – 1971, aus masureischer Arbeiterfamilie) war Prokurist eines städtischen Betriebes, die Mutter (1890 – 1960, aus niederdeutscher Bauernfamilie) Hausfrau. Jochen hat keine Geschwister.

Ab Frühjahr 1936 besuchte er die Volksschule und ab Frühjahr 1940 die „Winrich-von-Kniprode-Schule“ (Gymnasium) in Marienburg. August – Dezember 1944 war Dikau im „Osteinsatz“ der Hitlerjugend beim Stellungsbau zur Verteidigung um Marienburg, später um Thorn (Torun). Am 23.1.1945 begann die Flucht zusammen mit der Mutter – zunächst nach Perleberg (Westprignitz), dann weiter über die Elbe ins amerik-

anisch besetzte Gebiet; anschließend wechselnde Unterkünfte in der Lüneburger Heide. Ab Juli 1945 war Joachim Dikau Landarbeiter in Hanstedt, Kreis Uelzen. Vom 1.2.1946 bis 31.3.1949 durchlief er eine Berufsausbildung als Einzelhandelskaufmann in Soltau. Zwischen April 1952 und März 1954 besuchte er den Internatslehrgang zur Vorbereitung auf das Abitur im Braunschweig-Kolleg und legte dort die „Reifeprüfung“ ab.

Beginnend im April 1954 bis Juli 1959 studierte Dikau Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik (Wirtschaftspädagogik) in Hamburg (SS 1954 – SS 1956) und an der „Freien Universität“ Berlin (WS 1956/57 – SS 1959) und schloss am 24. Juli 1959 als Diplom-Handelslehrer an der FU Berlin ab. Anschließend arbeitete er als Studienreferendar und legte am 18. September 1961 das Zweite Staatsexamen ab. „Von Berlin bin ich dann nicht mehr weggekommen.“

Am 30. März 1961 heirateten Joachim Dikau und die Physikstudentin Jutta Walbert (später Diplom-Physikerin und Oberstudiendirektorin). Ihre Tochter Simone wurde am 29.07.1962 geboren.

Jochens Weg in die Hochschule erfolgte durch die Wahrnehmung der Aufgaben eines Wissenschaftlichen Assistenten an der Freien Universität Berlin (Erziehungswissenschaftliches Institut, Prof. Dr. Fritz Borinski) 1.4.1963 – 30.9.1968. Es gibt ein Bild mit Fritz Borinski, Joachim Dikau, Gerd Doerry und Josef Olbrich bei einer Lehrstuhlbesprechung. Die drei Jüngeren haben immer gestritten, wer denn der eigentliche Nachfolger Borinskis sei.

Dikau promovierte am 14.7.1967 an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaft-

lichen Fakultät der Freien Universität Berlin mit einer Dissertation über „Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule“ (veröffentlicht im Verlag Julius Beltz, Weinheim u. a., 1968); Betreuer waren Fritz Borinski und Herwig Blankertz. Hans Tietgens und die „Pädagogische Arbeitsstelle“ PAS des DVV haben die Arbeit unterstützt.

Seit dem 11. Dezember 1969 wirkte Dikau als Akademischer Rat am Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität Berlin (Prof. Dr. Gerhard Priesemann). Dort habe ich ihn zum ersten Mal gesehen. Am 1. Februar 1971 ging er als ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft (Erwachsenenpädagogik) an die Pädagogische Hochschule Berlin. Wenn wir uns heute treffen, wirft er mir vor (allerdings mit einem – wahrscheinlich – ehrlich gemeinten Lachen), ich hätte damals als Studentenvertreter seine Rückkehr an die TU verhindert, weil ich seine Igel-Frisur nicht mochte – in einer Zeit, in der lange Haare angesagt waren. Vom 1. September 1973 bis zu seiner Emeritierung am 1. Oktober 1997 arbeitete Jochen dann als ordentlicher Professor für Wirtschaftspädagogik an der Freien Universität Berlin.

Von April 1972 bis März 1978 war Dikau Sprecher der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Darüber hinaus war er von Juni 1972 bis Juni 2003 Mitglied des Pädagogischen Ausschusses des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V. (DVV) sowie von Oktober 1974 bis September 1998 Vorstandsmitglied und von September 1976 bis September 1984 Vorsitzender des Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung e. V. (AUE, heute: Deutsche

Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.).

Den AUE kann man sich ohne Jochens Engagement nicht denken. Berühmt sind seine Zusammenfassungen am Ende – fast – jeder Tagung. Meistens waren es zehn Punkte, die prägnant wiedergaben, was – manchmal wunderte man sich – diskutiert worden oder noch offen sei. Dies wurde immer sehr schnell und sehr engagiert vorgetragen. In den Vorstandssitzungen liefen die Debatten eher locker.

Dikau hat zahlreiche Schriften verfasst, unter anderem zu Wirtschaftspädagogik, Lebenslangem Lernen, Arbeit und Bildung, Volkshochschulen und Erwachsenenbildung sowie zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Schrift „Wirtschaft und Erwachsenenbildung“ (Beltz, Weinheim 1968) ist heute noch unverzichtbar und lesenswert zum Thema. Die Arbeiten zur wissenschaftlichen Weiterbildung dokumentieren die Diskurse besonders im AUE, z. B.: Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen. Zwischenbilanz der Projektarbeit des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung. Bad Honnef 1982; mit Rolf-Joachim Heger: Strukturen und Bedingungen des weiterbildenden Studiums. Zentralstelle für Weiterbildung, Göttingen 1986; Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich – Bilanz und Perspektive: Festschrift aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des AUE. Bielefeld 1996.

In diesen Schriften zeigt Joachim Dikau auch immer sein wissenschaftliches und soziales Engagement. Wir haben zusammen mit Michael Ehrke den Schwerpunkt in einen Sonderband (AS 21 (1978) des „Argument“ (bekanntlich eine ‚linke‘ Zeitschrift) gemacht, in dem wir

eine „arbeitsorientierte“ Berufs- und Weiterbildung entworfen haben.

Es ging immer auch um die Klärung der eigenen Position mit ihren theoretischen und zugleich politischen Grundlagen. Ein solches Bemühen ist im Wissenschaftsbetrieb zunehmend verblasst. Wenn man die Projekte und die Förderlinien – besonders in der wissenschaftli-

chen Weiterbildung – überblickt, so sind sie gekennzeichnet durch Kurzfristigkeit, Atemlosigkeit, Verwertbarkeit und vielleicht auch Ziellosigkeit. Joachim Dikau und – ich hoffe – auch ich haben uns davon nie ganz hinreißen lassen. Deshalb können wir versuchen, unseren Humor zu behalten und – gemeinsam – zu lachen über die Ironie der Realität.

*Peter Faulstich*

## Rezensionen

**Jochen Kade/Sigrid Nolda/Jörg Dinkelaker/  
Matthias Herrle: Videographische Kursfor-  
schung – Empirie des Lehrens und Lernens  
Erwachsener, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag  
2014, 420 Seiten, € 54,99**

Was geschieht in Kursen der Erwachsenenbildung? Mit dieser zentralen Frage befasst sich das vorliegende Buch, das Beiträge aus einem über einen Zeitraum von ca. zehn Jahren an den Universitäten Frankfurt und Dortmund durchgeführten (Lehr-)Forschungsprojekt versammelt. Ausgangspunkt der lesenswerten, durchweg interessanten Studien ist die Annahme, dass es sich bei Kursen um das „performative Zentrum“ (S. 13) der alltäglichen Erwachsenenbildung handelt, über das man bislang jedoch entweder nur prospektiv (Planung von Kursen) oder retrospektiv (Evaluation von Kursen) Aussagen treffen konnte. Und auch wenn Audiomitschnitte den Verlauf eines Kurses dokumentieren können und sich auf deren Grundlage entsprechende Analysen durchführen lassen, so bleiben dort doch wesentliche Aspekte verborgen, die bei der Beantwortung der Frage, was einen Kurs ausmacht, als ebenso bedeutsam angenommen werden können wie das gesprochene Wort (z. B. Gestik/Mimik, Gestaltung des Raumes, Medien, Anwesenheiten). Mit der in den vergangenen Jahren weiterentwickelten erziehungswissenschaftlichen Videographie haben die Autorinnen und Autoren daher einen Zugang gewählt, der es ermöglicht, Kurse der Erwachsenenbil-

dung „in-situ“ zu erfassen und somit weitere Realitätsdimensionen des Interaktionsgeschehens einer detaillierten Untersuchung zugänglich zu machen. Das Buch gibt „verdichtete“ (S. 15) Einblicke in diese aufwändige Analysearbeit aus verschiedenen Perspektiven und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Fragestellungen. Hinsichtlich des Erkenntnisgewinns für die Erwachsenenbildungswissenschaft schlägt es damit zwei Fliegen mit einer Klappe: Zum einen lässt sich die Frage nach dem Geschehen im Kurs, danach, was der Kurs in der Erwachsenenbildung ist und welche Aspekte und Elemente dabei eine Rolle spielen, deutlich differenzierter als bisher beantworten; zum anderen demonstrieren die Autorinnen und Autoren den (Mehr-)Wert videobasierter Interaktionsforschung, nicht ohne ausführlich auf deren Beschränkungen und Grenzen hinzuweisen und diese zu reflektieren. Insgesamt bietet das Buch damit einen reichen Fundus an Ergebnissen und Erkenntnissen, die eine alternative Sichtweise auf Erwachsenenbildungsrealitäten ermöglichen.

Das knapp 400 Seiten starke Buch gliedert sich in sieben große Kapitel, die jeweils zwischen zwei bis fünf Einzelbeiträgen zu spezifischen Einzel-Themen und Fragestellungen umfassen. Kapitel I („Videographische Beobachtungen“) führt zunächst in den Untersuchungsgegenstand „Kurs“ ein, wobei die Autorinnen und Autoren ein breites Begriffsverständnis zugrunde legen und Kurs als „Inbegriff des breiten Spektrums von organisationsgestützten Sozialformen des Lernens bzw. des Wissenserwerbs Erwachsener“ (S. 16) verstehen. Sie grenzen sich damit gleichermaßen von der erwachsenenbildnerischen Lehr-/Lernforschung wie von der schulischen Un-

terrichtsforschung ab, deren Fokus deziert auf dem Lehr-/Lerngeschehen liegt und möglicherweise gegenüber dem, was sonst noch im Kurs/Unterricht passiert, indifferent bleibt. Die Sozialform „Kurs“ lässt sich als hochkomplex charakterisieren: In ihr laufen zugleich Prozesse der „Wissensvermittlung und Lernbegleitung“ (S. 16) wie des „individuell pluralen Wissenserwerbs“ (S. 17) ab und dies in einer „interaktiven Verschränkung“ (S. 18). Der Kurs ist außerdem als ein „Gruppengeschehen“ (S. 19) zu betrachten, an dessen Gestaltung „plurale Akteure“ (S. 21) beteiligt sind. Gerade diese vielschichtige Gleichzeitigkeit scheint die Erforschung von Kursen für die Videographie zu prädestinieren, die sich als eigene, innovative Forschungsstrategie innerhalb der qualitativen Sozialforschung herausgebildet hat. Welche methodischen und methodologischen Herausforderungen für die Erhebung, Aufbereitung, Auswertung und auch Darstellung der Videodaten verbunden sind, machen die Autorinnen und Autoren im Kapitel I in weiteren Beiträgen (zu expliziten und impliziten Reaktivitätseffekten und zur Aufbereitung von Videodaten) sowie im Kapitel VI („Beobachtungen medialer Beobachtung“) deutlich.

Während damit die Kapitel I und VI gewissermaßen einen grundlagentheoretischen Rahmen aufspannen, stehen im Mittelpunkt der übrigen Kapitel empirische Analysen zu einzelnen Aspekten des Kursgeschehens auf der Grundlage der Videomitschnitte. Um das Spezifische der erwachsenenbildnerischen Sozialform „Kurs“ zu charakterisieren, bedienen sich die Autorinnen und Autoren dabei auch immer wieder Vergleichen mit der Schule bzw. mit Unterricht.

Im Kapitel II geht es um die Rahmenbedingungen und bedeutsame Gegenstände in Kursen („Präsente Materialität“). Dort werden die räumliche Anordnung von Kursen und deren Bedeutung für das Kursgeschehen thematisiert und zu Mustern der Raumgestaltung verdichtet (S. 94); werden Kurse mit Blick auf „Dinge als Gegenstände des Lernens“ (S. 95) betrachtet, die Frage der Bedeutung von Dingen für das Lernen in der Erwachsenenbildung analysiert und eine „Didaktik der Dinge“ (S. 108) rekonstruiert; richtet sich der Blick auf „Tafeln im Lehr-Lernprozess“ (S. 111) und darauf, wie die Tafel im Verlauf eines Kurses zum Einsatz kommt; werden „Medien als Möbel“ sichtbar gemacht, vor allem in ihrer „Nicht-Nutzung“ (S. 130) und damit in ihrer potentiellen Einengung der Aktivitäten der Kursbeteiligten analysiert. Kapitel III beschäftigt sich mit den am Kurs „beteiligten Körpern“: mit „Körpern im Raum“ (S. 143) und der Frage der pädagogisch professionellen Umgangs damit; mit „Kleidung in Kursen der Erwachsenenbildung“ (S. 156) als bislang nicht thematisierter Gestaltungskomponente des Kurses; mit der „Körperbildung“ (S. 162) als spezifischem thematischen Gegenstand des Kurses (beispielsweise in gesundheitsbildenden Kursen). Im Mittelpunkt des Kapitels IV stehen „Dynamische Gruppen“: „Erwachsene in (Kurs-)Gruppen“ (S. 181) und deren auf Lehren und Lernen bezogenen Interaktionsformen; der (interaktive) Umgang mit heterogenen Gruppen („Binnendifferenzierung des Kursgeschehens“, S. 212); „Orientierung und Partizipation“ (S. 220) als Formen, um pädagogische Aktivitäten herzustellen und aufrechtzuerhalten; „Formen des Einwirkens“ (S. 234), um den Kurs etwa

von Alltagsaktivitäten abzugrenzen und um „pädagogische Kooperationszusammenhänge“ (S. 247) herzustellen; „Aufmerksamkeitskoordination“ (S. 249), die Frage also, wie Aufmerksamkeit erzeugt wird und welche Muster sich rekonstruieren lassen.

Kapitel V („Mehrdeutige Interaktionen“) beschäftigt sich mit: „Verdoppelung und Doppeldeutigkeit“ (S. 271), die zu Konflikten führen können; „Hinterbühne – Vorderbühne“ (S. 283), mit denen zwischen offiziellen und inoffiziellen Bereichen unterschieden werden kann; „Inaudible Hints“ (S. 300), non-verbale Korrekturen in Deutsch-als-Fremdsprache-Kursen; „Rhythmen und Modulationen“ (S. 311), in dem es um das Erlernen von Bewegungsabläufen in Gymnastik- und Tanzkursen geht.

Der letzte Teil (VII „Ordnung der Kurse“) fungiert als eine Art Archiv, in dem der Leserin in Form von „Stills“ (Standbildern) eine Übersicht über die im Laufe der Jahre insgesamt 128 aufgezeichneten Kursvideos gegeben wird, wobei das vielfältige Spektrum (organisierter) erwachsenenbildnerischer Aktivitäten zum Vorschein kommt (interessanterweise ähneln sich die Stills sehr stark). Die Autorinnen und Autoren erläutern die Möglichkeiten, diese zunächst nicht nach einem bestimmten Prinzip, sondern eher nach Verfügbarkeit bzw. Gelegenheit gesammelten Videos zu ordnen, wobei prinzipiell themenbezogene, interaktionsbezogene oder raumbezogene Ordnungen möglich sind, darüber hinaus jedoch noch eine Reihe anderer, immer wieder neuer Möglichkeiten, je nachdem, was gerade im Zentrum der Analyse bzw. des Interesses steht.

Insgesamt bietet das Buch zur videographischen Kursforschung erhellende,

manchmal irritierende, in jedem Fall neue und anregende Mikro-Einsichten in die Empirie der Erwachsenenbildung, speziell in das Geschehen in Kursen der Erwachsenenbildung. Die Videographie wirkt hochgradig verfremdend, insofern nicht nur scheinbare Selbstverständlichkeiten in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden (Tafeln, Kleidung, Möbel), sondern auch flüchtige Momente (einzelne Gesten, Mimik der Akteure), die sich der Wahrnehmung sowohl der Teilnehmenden als auch der Lehrenden normalerweise gänzlich entziehen (oder möglicherweise mehr oder weniger unterbewusst registriert werden), herausgehoben, „eingefroren“, fixiert und gewissermaßen in ihre Einzelbestandteile wie unter einem Mikroskop seziiert werden – die Autorinnen und Autoren sprechen hier von einer „entschleunigten Betrachtung“ (S. 284). Dass diese Einzelheiten nicht unbedingt nur Nebensächlichkeiten sind, sondern in der Kursinteraktion trotzdem bedeutsam sein können, machen die sehr dichten und komplexen – daher manchmal etwas schwer zu lesen – Analysen plausibel und nachvollziehbar.

Neben dem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisgewinn zum Lernen Erwachsener bzw. zur spezifischen Form Kurs und dem methodisch-methodologischen Erkenntnisgewinn zur Nutzung von Videos in der Erwachsenenbildungsforschung, ist noch folgender Punkt besonders hervorzuheben: Das Projekt fand unter Beteiligung von Studierenden der Erwachsenenbildung statt, die nicht nur an der Datenerhebung, und -aufbereitung mitgewirkt, sondern auch mit eigenen Beiträgen, teils aus Qualifizierungsarbeiten an der Veröffentlichung beteiligt waren. Für Studie-

rende dürfte diese detaillierte Beschäftigung mit Kursen in hohem Maße motivierend und stimulierend gewesen sein, konnten sie sich doch gleichermaßen in konkreten Forschungsmethoden einüben als auch Einblicke in die Vielfalt erwachsenbildnerischen Handelns gewinnen und daraus möglicherweise Anknüpfungspunkte für eigenes professionelles Handeln gewinnen. Die Überlegungen der Autorinnen und Autoren, das hier präsentierte Archiv an Videoaufnahmen nicht nur für weitere erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen zu öffnen, sondern auch stärker als Fortbildungsinstrument im Sinne einer erwachsenbildnerischen Professionalisierung sowohl für Studierende als auch für Lehrende in der Erwachsenenbildung zu nutzen (z. B. in Form von Didaktischen oder Interpretations-Werkstätten) ist daher sehr zu begrüßen.

*Birte Egloff*

**Ameln, Falko von: Lernort Heimvolkshochschule, eine empirische Studie. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2014, 256 Seiten, 24,90 €**

Auf den ersten Blick mutet es seltsam an, dass seit mehr als 30 Jahren keine wissenschaftliche Untersuchung über Heimvolkshochschulen und deren besondere Pädagogik vorgelegt wurde. Dies ist insbesondere deshalb bemerkenswert, weil sie in der Praxis nach wie vor eine besondere Bedeutung für die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik haben. Das Schattendasein hat möglicherweise seinen Grund im vorherrschenden neoliberalen Zeitgeist der letzten Jahrzehnte mit seiner Entsprechung in der angelsächsischen utilitaristischen pädagogischen Tradition. Mit

einem anderen Bildungsverständnis sind die Heimvolkshochschulpädagogik in der wissenschaftlichen Diskussion der vergangenen Jahre aus dem Blick und aus der Förderpraxis wissenschaftlicher Projekte geraten.

Falko von Ameln hat hier Abhilfe geschaffen und mit einer breit angelegten Studie, die auf die Heimvolkshochschulen in Niedersachsen fokussiert, diese Lücke geschlossen.

Eine junge Frau lächelt auf dem Titelfoto den Leser an. Sie trägt auf ihrem Kopf ein geöffnetes Buch, das wie ein schützendes Dach anmutet. Tolstoi meinte, gleich zu Beginn eines Romans müsse dem Leser bereits vermittelt werden, worum es im Folgenden gehen werde. Genau diese Botschaft übernimmt dieses Foto: „Leben und Lernen unter einem Dach“. Unter diesem Motto steht die besondere Pädagogik von Heimvolkshochschulen. Falko von Ameln stellt sie in den nachfolgenden 12 Kapiteln als Ergebnisse seiner Untersuchung vor.

Wegzeichen für die dann auf 256 Seiten ausgebreitete Studie sind folgende forschungsleitende Fragestellungen:

- Worin besteht der Identitätskern und was unterscheidet sie von anderen Anbietern?
- Was ist charakteristisch am Lernen in einer HVHS?
- Wie wirken Lernprozesse an Heimvolkshochschulen auf Identität, Persönlichkeit und Kompetenzen der Lernenden?
- Welchen Nutzen erleben die Teilnehmenden?
- Welchen gesellschaftlichen Nutzen erfüllen HVHS und welche gesellschaftliche Relevanz kommt ihnen aufgrund ihres Profils zu?

Methodisch kombiniert die Studie qualitative und quantitative Methoden. Er befragte Leiterinnen und Leiter, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie externe Dozentinnen und Dozenten in Interviews. Das so herausgearbeitete Selbstbild, das zunächst im ersten Teil der einzelnen Kapitel entfaltet wird, wird im zweiten Teil mit den Ergebnissen einer Online-Befragung und einer telefonische Nachbefragung konfrontiert, um Anspruch der HVHS und Sichtweise der Teilnehmenden abzugleichen. In einem dritten Teil werden die Befunde jeweils kurz vor dem Hintergrund der Forschungslage diskutiert und erweitert. Diese weiterführenden Teile hätten ausführlicher ausfallen können – ihre relative Kürze schuldet sich dem Umstand, dass die Studie als breit angelegte Profilstudie konzipiert ist. Hier gäbe es noch Potenzial für die weiter reichende Erforschung einzelner Aspekte.

Spätestens im 9. Abschnitt, wenn es um die Darstellung der Gestaltung von Lernprozessen geht, um das gemeinsame formelle und informelle Lernen der Teilnehmenden unter dem Dach einer Heimvolkshochschule, weiß man, dass die Pädagogik der HVHS einen Kontrapunkt setzt zum üblichen Mainstream in der Weiterbildung. Sie stellt sich in den Ergebnissen der Studie von Amelns mitnichten als eine unmittelbar verlängerte Werkbank für Globalisierungsanforderungen dar. Stattdessen sollen durch die Lernprozesse der HVHS Pädagogik Fähigkeiten erworben werden, um die eigene Zukunft und die des Gemeinwohls nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können. Heimvolkshochschullernen, so stellt die Studie fest, folgen einem Lernverständnis, bei dem sich die Vorstellung vom Lerngegenstand und das lernende

Subjekt in einem wechselseitigen Prozess in der Seminargruppe entwickeln.

Die empirischen Erhebungen und deren Ergebnisse zeigen, dass sich nicht nur in den Postulaten der Heimvolkshochschulen zur eigenen Pädagogik, sondern auch im praktischen Vollzug ihrer Seminare die Tradition einer Bildungsidee fortlebt, wie sie erstmals vor mehr als zweihundert Jahren im deutschen Idealismus formuliert wurde. Als ein Beispiel unter vielen sei ein Ergebnis einer Teilnehmerbefragung im Kapitel 9.1 angeführt. Auf die Frage „Ich konnte die Seminarinhalte immer wieder in Bezug zu mir und meinem Leben setzen“ antworteten insgesamt 86,53 Prozent der Teilnehmenden mit „stimme voll und ganz“ (60,00 Prozent) bzw. „stimme überwiegend zu“ (26,53 Prozent).

Obleich sich die Heimvolkshochschulen in sehr unterschiedlicher Trägerstruktur wie etwa der von Kirchen, Gewerkschaften oder ländlicher Erwachsenenbildung befinden, lassen sich dieses gemeinsame Bildungsverständnis und ein verbindender Wertekanon in allen Häusern wiederfinden.

In einem der letzten Abschnitte fragt der Autor nach dem Nutzen für die Gesellschaft und die Region. Als wichtige Nutzenaspekte werden dabei von den befragten LeiterInnen die Förderung von Demokratiekompetenz und die Bereitschaft, sich für andere oder die Gesellschaft insgesamt zu engagieren genannt. Dass diese Zielsetzungen nicht nur programmatische Selbstbeschreibungen darstellen, sondern auch praxiswirksam werden, wird wiederum anhand der Ergebnisse der Online-Befragung belegt. Stellvertretend sei hier das Ergebnis einer Teilnehmerbefragung angeführt. Auf die Frage: „Dieses Seminar hat mich mo-

tiviert, mich für andere Menschen/für die Gesellschaft zu engagieren“, antworteten zwei Drittel der Befragten „stimmt voll und ganz“ (36,98 Prozent), oder „stimmt überwiegend“ (29,46 Prozent). Hier zeigt sich, dass die Arbeit der Heimvolkshochschulen in Niedersachsen den Geist der gesetzlichen Grundlage der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung in Niedersachsen widerspiegeln: „Die Erwachsenenbildung soll allen Menschen die Chance bieten (...) sich für die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Mitgestaltung der Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen“ (NEBG, § 1 Abs. 2). Es ist Falko von Amelns Verdienst, dieses mit seiner empirischen Studie belegt zu haben.

Die Studie kann auch denen zur Lektüre empfohlen werden, die sich über die gelebte Weiterbildungspraxis einer emanzipatorischen Bildung kundig machen möchten.

*Gertrud Völkening*

**Gerd Fesser: Deutschland und der Erste Weltkrieg. Köln (PapyRossa) 2014, 123 S.**

**Gerhard Henke-Bockschatz: Der Erste Weltkrieg – Eine kurze Geschichte. Stuttgart (Reclam) 2014, 300 S.**

Das Jahr 2014 hat eine spezielle Gedenkkultur hervorgebracht: In weltpolitisch angespannter Lage wurde an den Beginn des Ersten und des Zweiten Weltkriegs erinnert; Parallelen zur Gegenwart wurden gezogen bzw. verworfen und das Publikum en détail über die Irrewege des kurzen 20. Jahrhunderts informiert. In den Fokus geriet dabei vor allem der erste, der „große Krieg“, wie er

damals hieß. Dazu liegen inzwischen zahllose Publikationen und Materialien vor, auch Anregungen dazu, das Thema in der Erwachsenenbildung aufzugreifen (vgl. das Themenheft „Historische Kompetenz“ des Journals für politische Bildung, Nr. 1/14, mit Beiträgen von Christine Zeuner, Arno Klönne u. a.). In der heutigen Erinnerungskultur, wie sie durch die wissenschaftlichen Aufbereitungen von Christopher Clark oder Herfried Münkler repräsentiert wird, dominiert allerdings eine eigenartige Erklärung. Die These von der deutschen (Haupt-)Schuld gilt als überwunden, stattdessen gibt es allen Ernstes eine Neuauflage der metaphorischen Rede vom Krieg, der „ausbricht“. Kurz gesagt: Es kam 1914 zum Krieg, weil die Eliten dabei versagten, ihn zu verhindern; gewollt hatte den Krieg eigentlich keiner, er überwältigte wie ein Naturereignis die Menschen.

Aus der Masse der populären und gelehrten Arbeiten stechen – in formaler wie inhaltlicher Hinsicht – die beiden angezeigten Titel hervor, die als einführende Schriften gerade auch für die Bildungsarbeit zu empfehlen sind. Sie sind knapp und lesbar gehalten und verlieren sich nicht in den Details der Julikrise oder des Stellungskrieges, die in anderen Publikationen minutiös ausgebreitet werden, wobei in der Überfülle der Informationen leicht die Erklärung von Kriegsentstehung und -verlauf verloren geht. Beliebt ist heute, gerade in den medialen Präsentationen, die Pose der Verständnislosigkeit: Wie konnten Deutsche nur – und das auch noch mit Begeisterung – in den Krieg gegen europäische Mitbürger ziehen? Wie konnte man vier Jahre lang um einen „sinnlosen“ Landgewinn von ein paar Kilometern kämp-

fen? Die beiden Publikationen setzen sich bewusst vom Mainstream ab, der im Grunde das Thema Kriegsursachenforschung ad acta gelegt hat. Denn wenn die europäischen Großmächte „schlafwandelnd“ in einen Krieg „hineinschlitterten“, den keiner kommen sah und wollte, ist die Frage nach dem Warum überflüssig, und es interessiert nur noch das Wie des Entscheidungsprozesses.

Gerd Fesser, der von 1973 bis 1991 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralinstitut für Geschichte der Akademie der Wissenschaften in der DDR tätig war sowie von 1993 bis 1996 an der Universität Jena, hat bereits zahlreiche Studien zur wilhelminischen Ära und zur Arbeiterbewegung vorgelegt. Darauf aufbauend hat er jetzt eine konzise Einführungsschrift in das damalige Kriegsgeschehen und dessen Entstehungsprozess geliefert, wobei er auch Fehler der DDR-Geschichtsschreibung korrigiert und einen knappen Überblick zur historischen Aufarbeitung gibt. Was hier geboten wird ist ein historischer Abriss, der aber nicht bei der Chronologie der Ereignisse stehen bleibt, sondern wichtige Themenkomplexe (Entwicklung der Antikriegsopposition oder Kriegszieldebatte) herausstellt. Die Fokussierung auf die imperialistische Staatenkonkurrenz schafft dabei eine sinnvolle Grundlage zur Erklärung des damaligen Geschehens.

Das Buch beginnt mit einem Zitat von Friedrich Engels, der bereits 1887 die Konkurrenz der europäischen Großmächte auf den Punkt brachte und vor einem „Weltkrieg von einer bisher nie geahnten Ausdehnung und Heftigkeit“ warnte. Fesser greift so gleich eingangs den Mainstream der heutigen Erinnerungskultur mit ihrer Konstruktion

eines verhängnisvollen Sogs zum Krieg an. Die Tatsache, dass sich bereits Jahrzehnte vor Kriegsbeginn eine Gegenbewegung herausgebildet hatte, nämlich die europäische Arbeiterbewegung (flankiert von kleineren pazifistischen Gruppierungen), passt nicht ins heute herrschende Bild. Deshalb kommt die in der Vorkriegszeit entstandene Frontstellung zwischen Kriegsbefürwortern und -gegnern – wobei letztere dann, bis auf wenige Ausnahmen (Luxemburg, Liebknecht, Lenin), last minute doch die vaterländische Option wählten –, in der neueren Aufarbeitung eher am Rande vor, wenn sie nicht ganz ausgeblendet wird. Fesser hält mit seiner Ursachenanalyse in modifizierter Form an der These Fritz Fischers von der deutschen Hauptschuld fest. In Clarks Kritik an dieser These und der Kennzeichnung der Politiker als „Schlafwandler“ sieht er dagegen das Interesse am Werk, Deutschland zu entlasten – eine plausible Erklärung für den Erfolg der besagten Schrift beim deutschen Publikum.

Im Grundsätzlichen stimmt die „kurze Geschichte“ von Gerhard Henke-Bockschatz, Professor für Geschichtsdidaktik in Frankfurt am Main, mit dem Ansatzpunkt Fessers überein. Henke-Bockschatz resümiert den Ablauf der Ereignisse von der Aufrüstung und Bündnispolitik im Vorkrieg über die Julikrise, den Kriegsbeginn bzw. -verlauf an den verschiedenen Fronten bis zum Versailler Vertrag und der danach einsetzenden Geschichtspolitik. Zudem greift er wichtige Komplexe in gesonderten Kapiteln auf – so die nationalen Kriegszieldebatten, die allgemeine Veränderung des Kriegsbildes oder die „Kriegskultur“ (Rolle der Bildungseinrichtungen, der Religionsgemeinschaften etc.) –, wobei

er auf die deutsche Situation fokussiert, aber immer wieder die Entwicklungen in den anderen Ländern mit einbezieht. Der Autor wendet sich ebenfalls – am konkreten Material festgemacht – gegen den Mainstream der heutigen Erinnerungskultur, der zufolge der Krieg „ausbricht“, weil die Politiker – im Grunde bewusstlos – in eine Tragödie „hineinschlittern“. „The outbreak of war was a tragedy, not a crime“, zitiert er dazu Clarks einschlägiges Fazit.

Henke-Bockschatz geht allerdings auf Distanz zur Fischer-These, er will nicht zur Schuld-Debatte zurückkehren: „Die Geschichte des Ersten Weltkriegs sollte nicht mit der Intention erzählt werden, Schuldige und Verantwortliche für die Katastrophe zu identifizieren. Schon ein erster, unbefangener Blick auf die Epoche des Imperialismus macht klar, dass alle maßgeblichen Staaten damals direkt oder indirekt expansiv-aggressiv agierten und dafür hochgerüstet waren. Auch die Kalkulation mit einem 'großen', zumindest einem 'größeren' Krieg war permanent präsent.“ Er besteht nachdrücklich auf dem Unterschied von Ursachenforschung und Suche nach persönlicher Schuld. Den Nationalismus, der auf der Basis einer imperialistischen Staatenkonkurrenz gedeiht, rückt er in den Mittelpunkt, um die Entscheidung zum Krieg in den politischen Machtzentralen und die Bereitschaft zum jahrelangen Mitmachen beim Fußvolk zu erklären. Der Grundgedanke der Nationalideologie sei dabei so geläufig wie gemeingefährlich – und habe nach 1918 (als Übernahme aus Heinrich Lersch's Gedicht „Soldatenabschied“) auf zahllosen Kriegerdenkmälern gestanden: „Deutschland muss leben, auch wenn wir sterben müssen.“

Den Nationalismus der Arbeiterbewegung macht Henke-Bockschatz auch für das Versagen des proletarischen Internationalismus bei Kriegsbeginn verantwortlich. Die Unterstützung der Kriegspolitik mit Burgfrieden und Bewilligung von Kriegsanleihen ist der Sozialdemokratie ja seinerzeit als ihr großer „Verrat“ angekreidet worden, woran Fesser im Grunde festhält. Seine Ausführungen zur Rolle der Sozialdemokratie bewegen sich im Rahmen der „Verrats“-These (Lenin, Luxemburg): Die „opportunistische“ Führung habe den Schwenk zur Kriegspolitik vollzogen, die Massen seien von der „Woge des Nationalismus“ mitgerissen worden. Hier liegt ein Mangel von Fessers Analyse. Damit wird nämlich das Problem übergangen, wie eine mächtige, programmatisch-antimilitaristische Bewegung einfach von der „Woge des Nationalismus“ mitgeschwemmt und in die Gefolgschaft ver-räterischer Führer verwandelt werden konnte.

Henke-Bockschatz sucht die Erklärung nicht in einem Defizit der Führung, sondern in der strategischen Ausrichtung der sozialistischen Parteien Europas. Der Antimilitarismus habe hier nur bedingt gegolten, der eigene Staat sei vielmehr Adressat des politischen Veränderungswillens gewesen – mit der Konsequenz, „dass auch für damalige Sozialdemokraten die 'Verteidigung' der eigenen Nation Vorrang hatte vor der internationalen Solidarität der Arbeiterklasse.“ Nicht nur in puncto Kriegsgegnerschaft gibt es Unterschiede zwischen den beiden Publikationen, sondern auch bei der Charakterisierung der Staatenkonkurrenz. Für Fesser spielt die Kolonialfrage eine entscheidende Rolle: „Ansehen und Zukunftsaussichten eines Staates hingen

vom Besitz überseeischer Gebiete (Kolonien und Einflusszonen) ab.“ Dass Deutschland einen „Platz an der Sonne“ beanspruchte und die Dominanz Englands auf den Weltmeeren angriff, bestreitet Henke-Bockschatz nicht. Er setzt aber den Akzent etwas anders: „Die Auseinandersetzung aller europäischen Großmächte um die Vorherrschaft auf dem Kontinent war an sich schranken- und bedingungslos. Der anderen Seite sollten ja nicht konkrete Zugeständnisse im Rahmen eines begrenzten Konflikts abgepresst werden, sondern es ging darum, ihr mit militärischer Gewalt prinzipiell ihren Machtanspruch zu bestreiten bzw. ihr einen anderen Machtstatus als bisher zuzuweisen.“

Für die Erwachsenenbildung können beide Publikationen wichtige Anregungen geben. Zum einen sollte sie den Blick auf die bildungsgeschichtliche Dimension richten, wie Klönne im Journal 1/14 betont: „Die mörderische Maschinerie der beiden Weltkriege hätte nicht in Gang gebracht und gehalten werden können ohne eine systematische 'volks-' und insbesondere jugendpädagogische Vorbereitung... Deren Motiven, Methoden und Akteuren nachzuforschen, ist ein sinnvoller Beitrag historisch-politischer Bildung zu einem ‚Jubiläums‘-Jahr, in dem es nichts zu jubilierten gibt.“ Beide Bücher liefern hierzu unterm Stichwort „Kriegskultur“ aufschlussreiches Material, gerade auch zur Kriegsbegeisterung bei den Geistesschaffenden, Pädagogen inklusive. Zum andern ist die Großmachtrivalität zu Beginn des 20. Jahrhunderts für eine politische (Erwachsenen-)Bildung, die das Thema Krieg und Frieden aufgreift, natürlich ein zentrales Datum. In den Grundzügen ist die Machtkonkurrenz seitdem gleich ge-

blieben. Der Erste Weltkrieg bietet also nicht nur ein Studienobjekt aus vergangenen Zeiten, sondern markiert den Eintritt in die nationalstaatlich umkämpfte Ordnungspolitik der globalisierten Marktwirtschaft, die sich gerade heute – nach dem jahrzehntelangen Zwischenspiel einer störenden Systemalternative – wieder in ihrer gewaltträchtigen Ursprünglichkeit zeigt.

*Johannes Schillo*

**Jens Wietschorke (2013): Arbeiterfreunde. Soziale Mission im dunklen Berlin 1911-1933, Frankfurt/New York: Campus Verlag, 451 Seiten**

Die „Soziale Arbeitsgemeinschaft“ in Berlin-Ost und ihr Spiritus rector, Friedrich Siegmund-Schultze, tauchen zwar in den Monographien und Studien zur Geschichte der Erwachsenenbildung hin und wieder auf, vor allem mit dem Verweis darauf, dass viele bedeutende Akteure der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit in der SAG zur „Schule gegangen“ sind, dennoch ist die Geschichte dieses Projektes, des einzigen bedeutenden Settlements in Deutschland, bisher noch wenig untersucht. Das ändert sich nun mit der mikrohistorischen Studie von Jens Wietschorke, die als bedeutendste Arbeit zur Erwachsenenbildungsgeschichte und zur Geschichte sozialer Arbeit in den letzten Jahren betrachtet werden darf. Jens Wietschorke ist Ethnologe und Historiker, und so probiert er einen ethnografischen und kulturanthropologischen Blick auf ein soziales Feld, in dem der Bürger der Unterschicht in der Absicht begegnet, ihren Bildungsstand und ihr Kulturniveau zu

heben und die soziale Not zu lindern. „Soziales Rittertum“ nannte Walther Classen, ein Weggefährte Siegmund-Schultzes, typischerweise sein Buch über die Settlements in England, die er besucht hatte, um in Hamburg später ein Volksheim aufzubauen. In einer etwas ungefähren Weise wurde „Settlement“ bei uns mit „Nachbarschaftsarbeit“ oder später mit „Gemeinwesenarbeit“ übersetzt.

Wietschorke benennt zu Beginn (S. 13) drei ihm besonders wichtige Erkenntnisebenen. Welche „klassenspezifischen kulturellen Codes treffen im sozialen Labor Berlin-Ost aufeinander“ und welche Konfliktlinien zeigen sich? Zum Zweiten fragt der Autor nach Bedeutung des sozialen Engagements für die bürgerlichen Akteure selbst. Und schließlich geht es um die inhärenten und offenen gesellschaftspolitischen Konzepte und die darin geborgenen Führungsansprüche und Selbstbeauftragungen. Wie aber begegnete der Bildungsbürger dem Volk? Welche kulturelle Logik und symbolische Ökonomie kann durch eine ethnografisch angeleitete Analyse der Interaktionen und Deutungen identifiziert werden?

In zehn Kapiteln und drei exemplarischen „Nahaufnahmen“, die drei Protagonisten gelten, rekapituliert Wietschorke die Visionen, Selbstdeutungen, Explorationen und Praxen der SAG. Als der Patron des ganzen sozialen Unternehmens muss der protestantische Theologe Friedrich Siegmund Schutze angesehen werden, der 1911 aus dem vornehmen Potsdam in die Nähe des schlesischen Bahnhofs, in das „dunkle Berlin“ zog, um dort mit Arbeitern und ihren Familien zusammenzuleben. Bis 1933 baute er mit den an Zahl stetig wachsenden Mitarbeitern und Unterstützern, orientiert

an dem Beispiel der englischen Settlements, einen frühen Sozial- und Bildungskonzern auf, der verschiedenste Institutionen und Netzwerke umfasste: u. a. Clubs für Frauen, Männer, Jugendliche und Kinder, eine Jugendvolkshochschule, eine Abendvolkshochschule, ein Volkshochschulheim, Ferienfreizeiten und anderes mehr. Außerdem gründete er Zeitschriften, lehrte an Hochschulen, initiierte Freundes- und Studienkreise, Forschungen und Fortbildungen, studentische Praktika und Akademikervereinigungen, verschiedenste Ausgründungen der SAG und schuf so einen umfassenden Kosmos akademischer Begleitung und öffentlicher Unterstützung der Arbeit. Siegmund-Schultze war aber auch ansonsten eine äußerst umtriebige Persönlichkeit. International wirkte er als ein gut vernetzter Friedensaktivist und zeitweise als Präsident des internationalen Versöhnungsbundes sowie Geschäftsführer des Deutschen Komitees der Internationalen Volkshochschule. Die Jahre 1933-1945 musste er im Schweizer Exil verbringen. Nach dem Krieg siedelte er sich in Westfalen an und baute das Evangelische Zentralarchiv auf (zunächst in Soest, heute in Berlin, enthält es im Übrigen auch das Archiv des Reichverbandes der deutschen Volkshochschulen, das Siegmund-Schultze nebenher 1933 rettete), war an der Gründung der Sozialforschungsstelle und der Fachhochschule in Dortmund beteiligt, zugleich lehrte er an der Universität Münster.

Jens Wietschorke bleibt eng bei den Quellen der SAG, wenn er die „bürgerliche(n) Entdeckungsfahrten ins Alltagsleben der unteren Schichten“ (S. 106) seiner Analyse unterzieht. In vielen zeitgenössischen Berichten, Briefen u. a.m. findet der Autor immer wieder aussage-

kräftige Passagen und Metaphern, in und mit denen die Akteure ihre Gefühle und Erkenntnisse bei ihrer sozialen Mission in wortreicher Manier beschreiben. Nicht so sehr der akademische Habitus dominierte das Selbstverständnis der SAG, sondern der in der Zeit verbreitete Gemeinschaftsgedanke bzw. die Vorstellungen eines sozialpädagogischen Organismus<sup>4</sup>. Auch das Kirchliche sollte weitgehend abgestreift werden, denn es „wartete ein dunkler Kontinent darauf, entdeckt und erkundet zu werden“ (S. 108). Die Mitarbeiter der SAG waren offenbar von dieser Welt, diesem „unsicheren und gefährlichen Ort“, schockiert und zugleich angezogen; Liebesarbeit und Abenteuerlust konnten miteinander verbunden werden.

Man unterschied alsbald eine anständige respektable und eine heruntergekommene Arbeiterschaft, die moralisch verkommen sei. Für den Prozess der kulturellen Hebung und den klassenverbündenden Lernprozess kam nur die erste Gruppe in Frage. Die Siedler im Berliner Osten suchten nach der Wirklichkeit und nach Typen, die Ihrem Programm entsprachen, nach dem Arbeiter mit gutem Kern, der ein nur etwas niedriger angesiedelter Komplementär des Bildungsbürgers sein konnte. Man wollte sich dem Volk auch ein Stück anverwandeln, probeweise mit zum Volk gehören. Wietschorke beschreibt, wie eine Studentin in die Schraubenfabrik geht, um Feldforschung zu betreiben. Das Verstehenlernen war eine wichtige Voraussetzung der zivilisierenden Mission der SAG, dazu wurden verschiedene Instrumente entwickelt und angewandt: Statistiken, teilnehmende Beobachtung, Hausbesuche, die der Autor als Formen der Sozialforschung und Alltagsethnografie wertet.

Indem sie sich des Volkes annahm, entwarfen die bildungsbürgerlichen Mitarbeiter der SAG für sich eine neue gesellschaftliche Führungsaufgabe. Sie bestätigten zugleich ihre soziale Position, die weniger ökonomisch, sondern kulturell geprägt war und ihren geistigen Führungsanspruch. Die angestrebte Volksversöhnung blieb letztlich ein paternalistisch geprägtes Projekt, auch wenn man – wie Wietschorke zeigt – der SAG viele Lernprozesse und Öffnungen zuschreiben darf. In der Abteilung Volksbildung näherte man sich immer mehr der Neuen Richtung an und schloss sich dem als neutral geltenden Reichsverband der deutschen Volkshochschulen an. Der Begriff des Volkes blieb aber zentrale Legitimationsressource, noch im Dezember 1933 reklamierte Siegmund-Schultze im Schweizer Exil die wahre Volksgemeinschaft für sich und die SAG. Das pazifizierende politische Verständnis, die überhöhende Rhetorik und die kulturkritische Grundierung seines Denkens passen nicht zur pluralen Demokratie und kritischen Moderne, was nicht unterschlagen lassen soll, dass unter pragmatischen Gesichtspunkten betrachtet die SAG ein höchst interessantes Projekt in den Spannungslagen der Zeit darstellt. Dies kann der Autor in seiner detailreichen, breit aufgefücherten und souverän geschriebenen Studie eindeutig beweisen.

Das Modell des Settlements ist in Deutschland peripher geblieben. Ende der 1930er Jahre wurden in Berlin und anderswo die letzten Aktivitäten SAG eingestellt. In der angloamerikanischen Welt hingegen mit weniger stark entwickeltem Sozialstaat kommt solchen philanthropischen oder – wie man vielleicht heute sagen würde – bürgerschaftlich

kommunitären Experimenten noch heute eine wichtige Rolle zu. In Deutschland hingegen haben Jugendpflege und öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung das Feld längst übernommen.

*Paul Ciupke*

**Filla, Wilhelm: Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Peter Lang Edition. Frankfurt 2014.**

Wilhelm Filla ist zweifellos einer der besten Kenner der Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Mit dem vorliegenden Studienbuch will er eine Hilfe zum Zugang und einen Überblick liefern. Dies erfolgt in einem konzentrierten Text (271 Seiten, allerdings sehr eng bedruckt). Er unterstellt, dass Unkenntnis der Geschichte der Erwachsenenbildung eine der Ursachen für das Desinteresse der Wissenschaft und der Institutionen bezogen auf einschlägige Themen sei (9). Seine zentrale Perspektive liegt auf institutionellen Aspekten der Erwachsenenbildungsgeschichte eingebettet in den jeweiligen politischen Kontext.

Filla kennzeichnet zunächst knapp unterschiedliche Herangehensweisen zur Erwachsenenbildungsgeschichte und stellt chronologisch-periodische und problemorientierte Ansätze (13-16) gegenüber. Dann greift er weit zurück bis auf Comenius und bezieht die Erwachsenenbildung in den übergreifenden Zusammenhang seit der Aufklärung ein. Das zweite Kapitel beschäftigt sich dann mit

„Beginn und erste Entwicklung dauerhaft institutionalisierte Erwachsenenbildung“ (53-88). Drittens wird die „Demokratische Periode der Zwischenkriegszeit“ vorgestellt, gerahmt durch die Staatliche Volks- und Erwachsenenbildungspolitik (91-94). Die Schaffung von Volksbildungsheimen stellt eine wesentliche Neuerung dar. Zugleich erreichte die Arbeiterbildung mit einem deutlichen Schwerpunkt im „Roten Wien“ einen Höhepunkt (108-114). Auch erste Entwicklungen der Frauenbildung sind zu verzeichnen (114-115). Die Erwachsenenbildung wurde in den Hochschulen verankert und der „Zweite Bildungsweg“ aufgebaut.

Während des Austrofaschismus (4. Kapitel) erfolgte eine deutliche weltanschauliche Ausrichtung des gesamten Volksbildungswesens. Die „Erwachsenenbildung in der Zweiten Republik“ diskutiert Filla in der Spannung zwischen Bruch und Kontinuität. Er periodisiert in drei Phasen: (Wieder-)Aufbau-, Pionier und Konsolidierungsphase sowie ab 1970 eine Ausweitungs-, Differenzierungs- und Integrationsphase (148).

In dem vorliegenden Studienbuch ist es Filla gelungen, eine eindrucksvolle Dokumentation der Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich vorzulegen, die Lesenden in Deutschland weitgehend unbekannt sein dürfte. Spannend sind die immer wieder eingebauten Beispiele und die unüberschaubare, manchmal verwirrende Vielfalt der Bezüge – auch zur internationalen Entwicklung. Der Text löst den Anspruch des Verfassers, Zugänge zu schaffen, voll ein.

*Peter Faulstich*

## Mitarbeiter/innen

*Peter Faulstich*, Prof. Dr., Jg. 1946, Prof. für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg, Forschung zuletzt zum „Lernen Erwachsener“ (DFG) und zu „Gesellschaftsbildung und Weiterbildung“ (HBS) – Veröffentlichungen u. a.: Wilhelm Flitner, Weinheim 2015; Lerndebatten Bielefeld 2014; Menschliches Lernen, Bielefeld 2013.

*Erik Haberzeth*, Dr., Jg. 1975, Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an den Universitäten Bamberg und Stockholm, wissenschaftlicher Assistent an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Technischen Universität Chemnitz – Veröffentlichungen u. a.: (Hg. zus. mit Käßlinger/Klein) Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern, Bielefeld 2013; Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten, Hohengehren 2010.

*Michael Parmentier*, Prof. Dr., Jg. 1943, 1993–2008 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Veröffentlichungen u. a.: Der Einbruch der Bildungsidee in die Sammlungsgeschichte, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12

(2009), S. 45-63; Einführung in die pädagogische Hermeneutik, Darmstadt 2007; Die Kunst und das Museum, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2005), S. 756-773.

*Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss*, Prof. Dr., Jg. 1979, Professorin für Kulturelle Bildung am Institut für Kulturpolitik, Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel – Veröffentlichungen u. a.: Theoretische und konzeptionelle Zusammenhänge, in: Schneider/Saez/Bordeaux/Hartmann-Fritsch (Hg.): Das Recht auf Kulturelle Bildung. Ein deutsch-französisches Plädoyer, Berlin 2014, S. 120-144; Vom sprichwörtlichen Zauber eines Anfangs... Potenziale Frühkindlicher Kultureller Bildung, in: Standbein Spielbein, Museumpädagogik aktuell, Nr. 97, Dezember 2013, S. 4-9.

*Friedhelm Scharf*, PD Dr., Jg. 1964, Oberstufenlehrer für Kunstgeschichte, Kunst und Geschichte in Oldenburg – Veröffentlichungen u. a.: Dissertation: Der Freskenzyklus des Pellegrinaios in Santa Maria della Scala zu Siena. Historienmalerei und Wirklichkeit in einem Hospital der Frührenaissance, Olms Verlag, Hildesheim/New York 2001; zahlreiche Aufsätze und Beiträge in Sammelwerken.

*Susanne Umbach*, Jg. 1972, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, Forschungsarbeiten zur Bildungsphilosophie und -theorie in der Erwachsenenbildung, Fremdheit und Bildung, Lernen Erwachsener.

# Kompetenzen im höheren Lebensalter

Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)

Die Studie Competencies in Later Life (CiLL) liefert Informationen zur Kompetenz älterer Menschen auf der Grundlage einer Erweiterung der PIAAC-Erhebungen. Sie präsentiert aktuelle Daten, Analysen und qualitative Fallbeschreibungen. Es werden Ergebnisse der CiLL-Studie in Bezug auf die Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und das technikbasierte Problemlösen vorgestellt. Kapitel zu den qualitativen Forschungen und zum Transfer der Ergebnisse in die Weiterbildungspraxis, um die Aus- und Weiterbildungssysteme den zukünftigen Anforderungen im demografischen Wandel anzupassen, runden den Band ab.



Jens Friebe, Bernhard Schmidt-Hertha,  
Rudolf Tippelt (Hg.)

## Kompetenzen im höheren Lebensalter

Ergebnisse der Studie  
„Competencies in Later Life“ (CiLL)

DIE spezial  
2014, 167 S., 39,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5479-7  
Auch als E-Book

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





# Heimvolkshochschulen

## Pädagogisches Profil und Entwicklungsperspektiven

Die Studie untersucht das besondere pädagogische Profil, das Bildungsverständnis und den gesellschaftlichen Nutzen der Heimvolkshochschulen.



NEU

Falko von Ameln

### Lernort Heimvolkshochschule

Eine empirische Studie

2014, 256 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5429-2

Auch als E-Book

Versandkostenfrei  
bestellen im wbv Shop  
auf [wbv.de](http://wbv.de)



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 [wbv.de](http://wbv.de)

