

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung





Abo-Service weiter bilden

Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung



Das Plus für Abonent:innen

Schon eine Woche vor
Erscheinen der Printausgabe
die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit abmelden.

➔ [wbv.de/
weiter-bilden](http://wbv.de/weiter-bilden)

☎ **Direkt bestellen:**
Abo-Telefon 0521 91101-12



Zugänge zur kulturellen Erwachsenenbildung

➔ wbv.de/die

Der Band stellt ein neues Darstellungsraster zur Systematisierung von Zugängen zur kulturellen Erwachsenenbildung vor, aus dem Empfehlungen zur Programmgestaltung und für die Praxisarbeit abgeleitet werden.



Marion Fleige, Julia Gassner, Mareike Schams
(Hg.)

Kulturelle Erwachsenen- bildung: Bedeutung, Planung und Umsetzung

Perspektive Praxis
2019, ca. 160 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1207-0
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de





DR. PETER BRANDT

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

die Herbstausgabe von WEITER BILDEN begrüßt sie mit einem fetten Ä. Wir haben ein bisschen gerungen in der Redaktion, ob das gut ist. Eine ziemlich brachiale typografische Coverlösung für ein eher hintergründiges Thema: »Ästhetik (in) der Erwachsenenbildung«. Freunde puristischer Lösungen, die Leerräume lieben und flächige Steinfassaden an Museumsbauten als Blüten der Architektur schätzen, werden wir mit unserer Lösung möglicherweise enttäuschen. Aber wir wollten kein Heft machen allein für eine intellektuelle, kunstbeflissene Elite im Feld der Weiterbildung.

Nein, unser Ä will aufstehen, aufrütteln und zeigen: Ästhetik geht alle an. Sinnliche Wahrnehmung steht am Anfang von Erkenntnis. Gestaltung lenkt Wahrnehmung. Und Erwachsenenbildner gestalten ohne Unterlass. Offenkundig in Medien wie Programmheft, Internetauftritt, Flyern. Aber auch viel subtiler, indem sie Bildung gestalten: Sie arrangieren Inhalte und Methoden zu einem hoffentlich stimmigen Ganzen, sie entwerfen Sitzordnungen, malen Schaubilder, lenken Blicke, orchestrieren Stimmen. Ganz selten haben sie sogar Gelegenheit, Möbel zu kaufen oder Bildungsbauten in Auftrag zu geben. Gut, wenn sie nicht nur in diesen Ausnahmesituationen wissen, dass gute Gestaltung eine Rolle spielt. Denn sie können nicht nicht gestalten.

Doch Vorsicht. Gestaltung ist nicht gleich Ästhetik. Mit dem Begriff der Ästhetik rückt die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmungsseite von Gestaltung. Gestaltung und Wahrnehmung sind zwei Seiten einer Medaille, wie

beim Lehren und Lernen. Deshalb ist nicht so interessant, was wir als Redaktion mit dem Cover intendieren. Wichtig wäre: Wie nehmen Sie das Ä auf dem Cover wahr? Welche verborgenen Potenziale des ansonsten unscheinbaren Umlauts bringt die typografische Gestaltung bei Ihnen ans Licht?

Ich teile mal meine Eindrücke mit: Der Buchstabe hört sich an. Er klingt nach Zögern (»... äh«), nach verhaltener Skepsis (»häh?«), nach Abscheu (»Bäh!«), nach Ausschluss (»Ächtung«). Das Ä sieht auch aus: Glotzend steht es vor mir, breitbeinig, die Arme verschränkt, selbstbewusst. Wenn »Ästhetik« mit diesem Ä anfängt, ist sie wohl nicht immer schön.

Mit dem vor Ihnen liegenden Heft möchten wir den Blick weiten für erwachsenpädagogisch relevante Dimensionen des Ästhetischen. Der Bogen reicht von der kulturellen Bildung als dem Ort, an dem das ästhetische Lernen zu Hause ist, bis hin zur Frage, ob es eine Ästhetik der Erwachsenenbildung insgesamt gibt und was sie ausmachen könnte. Sie könnte zum Beispiel blau sein und im Kreis. Oder?

Ästhetik (in) der Erwachsenenbildung

Ästhetische Erfahrungen, so betont Christian Rittelmeyer im »Stichwort«, können Freiheitserfahrungen sein, die anders nicht möglich sind. Peter Schlögl hebt die Erkenntnismöglichkeiten hervor, die das Ästhetische birgt, und Wolfgang Müller-Commichau argumentiert, dass eine anerkennende Kunstpädagogik nicht nur den kritischen Blick auf die Wirklichkeit schärft, sondern immer auch politische Bildung ist. Uwe Hochmuth und Susanne Umbach legen in ihren Beiträgen dar, wie ästhetische Erfahrungen in Lehr-/Lernsituationen genutzt werden und Lernprozesse unterstützen können. Dass nicht nur wie, sondern auch wo wir lernen einen Einfluss auf den Lernerfolg haben kann, zeigt Dorit Günther anhand von unterschiedlichen Lernorten und -räumen. Nicht zuletzt blickt Thomas Jung auf die Profession der Erwachsenenbildung und fragt, welche Bilder von Erwachsenenbildung in ein kollektives Bildgedächtnis eingehen könnten.



ANBLICK

8–9

STICHWORT

10–11

Ästhetik und Bildung

CHRISTIAN RITTELMAYER

GESPRÄCH

12–16

»Wir brauchen das Bewusstsein für eine ästhe- tische Selbstdarstellung«

WEITER BILDEN SPRICHT MIT
MARION ROOS, TANJA WIESE &
PETER BOSBACH

BEITRÄGE

17–21

Was bleibt?

Auf der Spurensuche für ein Bild-
gedächtnis der Erwachsenenbildung

THOMAS JUNG

22–24

Was war, was ist und was sein soll

Zur Ästhetisierung des
Lebens(ver)laufs

PETER SCHLÖGL

26–29

Ästhetik und Lernräume

Eine Wanderschaft zu vier Lernorten

DORIT GÜNTHER

32–35

Unkonventionell und menschenbejahend

Überlegungen zu einer
anerkennenden Kunstpädagogik im
Anschluss an Adorno

WOLFGANG MÜLLER-COMMICHAU

36–38

Wahrnehmen und urteilen

Ästhetische Wahrnehmung
und die Entwicklung moralischer
Urteilsfähigkeit

UWE HOCHMUTH

40–42

Irritationen, Staunen, Fragen

Collagen als Reflexionsunterstützung
in der Erwachsenenbildung

SUSANNE UMBACH

TAFELBILD

30–31

EINBLICK

43

ba● bildet anders!

SARAH KUSCHEL

EINBLICK

44

Ästhetische Verschmelzung des Physi- schen und Virtuellen

DORIT GÜNTHER

NACHFRAGE

45

Ulrich Klemm

VORSÄTZE

3

TICKER

6–7

LERNORT

46

Das EinsteinHaus der Ulmer Volkshochschule

TAGUNGSMAPPE

47

10. Werkstatt Kritische Bildungstheorie

NEUE MEDIEN

48–50

AGENDA

KALENDER

50

HAUSPOST

51–52

IMPULS

53–56

»Grundbildung in die Breite tragen«

WEITER BILDEN SPRICHT MIT
ANKE GROTLÜSCHEN, LISA GÖBEL UND
MONIKA TRÖSTER

FINGERÜBUNG

57

Ernst Sandriesser

FUNDSTÜCK

58

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
26. Jahrgang • € 15,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenen-
bildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuisl.

HERAUSGEBER

PROF. DR. JOSEF SCHRADER

DR. PETER BRANDT

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Das DIE wird vom Bund und vom Land Nordrhein-
Westfalen gefördert.

REDAKTION

JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)

JULIA LYSS (JL, Redaktionsassistentin)

REDAKTIONSGRUPPE

DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)

PROF. DR. HENNING PÄTZOLD (Universität
Koblenz-Landau)

DR. JOHANNES SABEL (Katholisches
Bildungswerk Bonn)

WALTER WÜRFEL (Bundesverband der
Träger beruflicher Bildung)

REDAKTIONSANSCHRIFT

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de
weiter-bilden@die-bonn.de

GESTALTUNG & LAYOUT

CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN

Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 49,–
ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 39,–
(jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studien-
bescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert
sich automatisch um 12 Monate, wenn es nicht
6 Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit schriftlich
gekündigt wird.

ANZEIGEN

sales friendly Verlagdienstleistungen, Bettina Roos
Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB

©wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE1903, ISSN 2568-9436

DOI 10.3278 / WBDIE1903W

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



Zwei innovative Zertifikatsstudiengänge in der Erwachsenenbildung

An der Universität Augsburg wurden am Lehrstuhl Pädagogik unter der wissenschaftlichen Leitung von Frau Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer zwei Zertifikatsstudiengänge entwickelt: »Wirtschaft und Recht in der Erwachsenen- und Weiterbildung« sowie »Management in der Erwachsenen- und Weiterbildung«. Beide Studiengänge sind so angelegt, dass sie praxisrelevantes Wissen wissenschaftlich vermitteln und gleichzeitig die beruflichen Erfahrungen der Studierenden mit einbeziehen. Die Studiengänge richten sich vor allem an Menschen, die in der Praxis der Erwachsenenbildung tätig sind. In jeweils zwei Semestern werden entweder betriebswirtschaftliche/rechtliche Grundlagen oder Fragestellungen des Managements in Einrichtungen der Erwachsenenbildung behandelt.

→ [HTTPS://BIT.LY/2Y4NXFX](https://bit.ly/2Y4NXFX)



Neues Forschungszentrum gegründet

An der FernUniversität Hagen wurde im Mai dieses Jahres ein neues bildungs- und erziehungswissenschaftliches Forschungszentrum gegründet: das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZEBO Hagen). In enger Kooperation mit der pädagogischen

Praxis soll die komparative Berufsgruppen- und Organisationsforschung im Mittelpunkt der Arbeit stehen. Die Webseite des ZEBO bietet ein Lehrvideoportal, auf dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler grundlegende Fragen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften erläutern. Zu jedem Video wird ein einschlägiger wissenschaftlicher Text zum weiterführenden Studium benannt. Das Lehrvideoportal sowie Eindrücke der Gründungsveranstaltung finden sich unter

→ [WWW.FERNUNI-HAGEN.DE/ZEBO](http://www.fernuni-hagen.de/zebo)



Innovative Weiterbildungseinrichtungen

In dem auf drei Jahre angelegten Projekt KOPROF der Universität Würzburg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler untersucht, wie es unter den derzeitigen, von gesellschaftlichen Veränderungen geprägten Bedingungen um die Professionalisierung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung bestellt ist. Deutlich wird aus den Ergebnissen der Studie, dass die Einrichtungen innovativ an neue Herausforderungen herangehen. Obwohl sehr unterschiedliche Anforderungen an das Personal in der Weiterbildung gestellt werden, gelingt es den Einrichtungen, Teilnehmende zu gewinnen und auch zu halten sowie sich selbst dauerhaft gut in der Region zu positionieren.

→ [HTTPS://BIT.LY/2ZLZNSW](https://bit.ly/2ZLZNSW)



50 Jahre Forum DistanzE-Learning

Das Forum DistanzE-Learning – Der Fachverband für Fernlernen und Lernmedien e. V. feierte im Mai in Berlin sein 50-jähriges Bestehen. Neben einem Rückblick auf fünf Jahrzehnte Verbandsgeschichte wurde auch ein Blick in die Zukunft des Forums geworfen. Der Präsident des Verbands, Mirco Fretter, stellte in seiner Begrüßungsrede fest, dass die wesentlichen Fragestellungen unserer Zeit, wie Fachkräftegewinnung, Inklusion und Integration oder digitale Ausbildungsformate, schon seit 50 Jahren vom Verband fundiert beantwortet werden. Der Verband besitze »das Potenzial, praktische Lösungsansätze für arbeitsmarktrelevante und bildungspolitische Aufgabenstellungen zu liefern.«

→ [WWW.FORUM-DISTANCE-LEARNING.DE/PRESSEMELDUNGEN/8012](http://www.forum-distance-learning.de/pressemeldungen/8012)

Bundesverdienstkreuz für Aktive der politischen Bildung

Am 22. Mai lud Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier Aktive der politischen Bildung aus allen 16 Bundesländern ins Schloss Bellevue ein, um sie für ihr herausragendes Engagement in der politischen Bildung mit dem Bundesverdienstkreuz zu ehren. Anlass war der Wettbewerb »Demokratie ganz nah – 16 Ideen für ein gelebtes Grundgesetz«, an dem sich die Landeszentralen für politische Bildung aller Bundesländer beteiligt haben. Ausgezeichnet wurden Initiativen und Einzelpersonen, die es sich zum Ziel gesetzt haben, vor

allem Menschen mit nur geringem Kontakt zur Politik zu erreichen. Eine Liste der Ausgezeichneten, zu denen u.a. auch der ADB-Vorsitzende Ulrich Ballhausen und der Mitbegründer des IBH e. V. Amadeus Hempel gehören, findet sich auf der Seite des Bundespräsidenten.

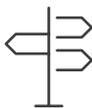
→ [HTTPS://BIT.LY/2GEZHGB](https://bit.ly/2GEZHGB)



Verleihung bap-Preis

In Berlin wurde am 3. Juni der BAP-Preis Politische Bildung verliehen. Unter dem Motto »Wir müssen reden!« wurden beim diesjährigen Wettbewerb vier Projekte ausgezeichnet, die sich der Stärkung der demokratischen Gesprächskultur verschrieben haben. Die Preisträger waren die Initiative »Comparti – politische Bildung und Teilhabe von Migrant*innen«, die sich seit zwei Jahren dafür einsetzt, dass sich Migrierte in Deutschland heimisch fühlen können, und das Projekt »nur ein Viertel Heimat – politische Viertelgestaltung in Stolberg«, das ein gelungenes Beispiel aufsuchen der Bildungsarbeit zeigt. Ebenfalls ausgezeichnet wurde die Dialogplattform »Diskutier Mit Mir – Deine App für politischen Dialog«, auf der im geschützten Raum per Chat unterschiedliche politische Positionen diskutiert werden können. Einen Sonderpreis erhielt die Initiative »Rent a Jew«, die ehrenamtlich jüdische Dialogpartner vermittelt, um den aktuellen jüdischen Alltag vorzustellen.

→ [HTTPS://BIT.LY/2JBWXMb](https://bit.ly/2JBWXMb)



Neue Lernwege in der Hochschullandschaft

Der digitale Wandel beeinflusst nicht nur den Arbeitsmarkt, sondern wird auch Auswirkungen auf die universitäre Ausbildung haben. Eine im Mai erschienene Trendanalyse von FIBS, HIS-HE und weiteren Fachleuten zeigt auf, dass das klassische Hochschulstudium in den nächsten 10 Jahren zunehmend an Bedeutung verlieren wird. An dessen Stelle treten andere Lernmodelle, die dem sich verändernden Lernverhalten der Studierenden Rechnung tragen. Drei neue Modelle werden in der Studie vorgestellt: »Jenga« – ein verkürztes Erststudium, das im Laufe des (Berufs-)Lebens durch weitere Lernblöcke ergänzt wird; »Transformer« – das einen späteren Übergang an die Hochschule vorsieht (z.B. nach Ausbildung und erster Erwerbstätigkeit); und »Lego« – bei dem sich individuell kombinierbare Bildungsbausteine von unterschiedlichen Bildungsanbietern zu einem Studienabschluss verbinden lassen. Die Studie verdeutlicht, dass das sich verändernde Lernverhalten auch auf die Steuerung und Finanzierung der Hochschulen sowie auf die Anerkennung von Kompetenzen einen erheblichen Einfluss haben wird.

→ [HTTPS://HOCHSCHULFORUMDIGITALISIERUNG.DE/DE/NEWS/AHEAD-STUDIE-HOCHSCHULLANDSCHAFT-2030](https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/ahead-studie-hochschullandschaft-2030)



Personalia

Die Mitglieder des Didacta Verbandes wählten am 17. Mai einen neuen Präsidenten: DR. THEODOR NIEHAUS wird die Nachfolge des bisherigen Präsidenten PROF. DR. WASSILIOS E. FTHENAKIS antreten. Fthenakis, der sich nach 13 Jahren im Amt nicht mehr zur Wahl stellte, wird Ehrenpräsident des Verbandes. Ebenfalls neu gewählt ist Vizepräsident DR. HANS-JOACHIM PRINZ (für den Bereich Messe), er löst damit FRITZ EISELE ab, der sich nach 15 Jahren Vorstandstätigkeit ebenfalls nicht mehr aufstellen ließ.

HEINRICH DIECKMANN ist auf der Jubiläumsfeier zum 50-jährigen Bestehen des Forums DistanzE-Learning für seine Verdienste für den Verband zum Ehrenmitglied ernannt worden.

Das Gründungsmitglied des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e. V., PETER HUBERTUS, ist auf der Jubiläumsfeier zum 35-jährigen Bestehen des Verbands im April für sein Lebenswerk ausgezeichnet worden. Als Würdigung für sein langjähriges Engagement wurde er zum »Botschafter für Alphabetisierung« ernannt.

Am 10. Mai hat der Weiterbildungsverband GABAL e. V. auf der Mitgliederversammlung BETTINA WALKER als neue Vorstandssprecherin gewählt. Sie übernimmt damit den Posten von HANSPETER REITER, der sich nach 16 Jahren Vorstandstätigkeit nicht erneut zur Wahl stellte. KAI BÜHLER ist zu ihrem Stellvertreter gewählt worden. Neu in den Vorstand gewählt worden ist DR. KATJA BETT.



© Mark Mühlhaus/attenzione

Zugänge

Die Rubrik »Anblick« eröffnet den Themenschwerpunkt in WEITER BILDEN. Wir präsentieren Ihnen Bilder, die zum Nachdenken anregen, die mal tiefergehend, mal offensichtlich sind, aber immer, so unsere Hoffnung, ästhetisch.

Doch warum leiten wir gerade ein Heft zum Thema Ästhetik mit einem Bild ein, das bei aller Individualität ästhetischer Erfahrungen von den meisten mit Enge, Ausweglosigkeit, Einsamkeit assoziiert werden dürfte? Bei dem sich mit Kenntnis des Motivs – es handelt sich um den Zugang zur Gedenkstätte Bergen-Belsen – diese Assoziationen nur verstärken?

Ästhetik – hier im dreifachen Sinne der Ästhetik des Bauwerks, des Bilds und auch der Rubrik – schafft Zugänge: neue und andere Zugänge zur bekannten Welt, um diese mit anderen Augen zu betrachten. Vielleicht auch den Zugang zu unbekanntem Welten, die einem über rationale Wege womöglich verschlossen blieben. Oder wie es das am Entwurf zur Gedenkstätte beteiligte Landschaftsarchitekturbüro *sinai* geradezu pädagogisch ausdrückt: »Im Zugang liegt der Schlüssel zum Verständnis.«¹ (JR)

1 www.baunetz-architekten.de/sinai/3267309/projekt/3271011

Stichwort Ästhetik und Bildung

CHRISTIAN RITTELMAYER



Auch wenn die Frage nach der bildenden Wirkung des »Schönen« oder »Ästhetischen« eine lange Tradition bis zurück in die Antike hat (z. B. Zirfas, Klepacki, Bilstein & Liebau, 2009), wird sie doch in einer systematischen Weise erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts diskutiert. Sieht man sich die verschiedenen Theorien zur Ästhetik von – beispielsweise – Immanuel Kant, Friedrich Schiller bis hin zu Theodor W. Adorno oder Nelson Goodman genauer an, dann wird deutlich, dass ästhetische Erfahrungen eher selten mit Erkenntnisprozessen gleichgesetzt werden. Es ist vielmehr eine eigentümliche Weckung der Erkenntniskräfte, die bei aller Unterschiedlichkeit der Theorien doch ziemlich einhellig als Merkmal und Wirkung des Künstlerischen hervorgehoben wird. »Was ästhetisch durchgebildet ist, wirkt wie eine Antwort, zu der die Frage erst gesucht werden muss« (Hart Nibbrig, 1978, S. 11).

Man kann sich diesen Zustand eines ergebnisoffenen Angeregt-Werdens durch künstlerische Objekte und Tätigkeiten am Beispiel konträrer Musikerfahrungen verdeutlichen: Auf der einen Seite steht das Ergriffen-Werden im wahren Sinn des Wortes, auf der anderen das Erlebnis des Musik-Experten, der mit der Partitur auf dem Knie während des Konzertes kritisch prüft, ob »richtig« intoniert wird. Liegt im ersten Fall eine Inbesitznahme des hörenden Subjekts durch das ästhetische Objekt vor, so im zweiten eine des betrachteten Objekts durch das die Aufführung begrifflich festsetzende Subjekt. Kommt man indessen in ein reflektiertes Empfinden zwischen diesen Extremen, dann kann man eine so nur in der ästhetischen Sphäre mögliche *Freiheitserfahrung* machen, für die allerdings unbestimmt bleibt, was im jeweiligen Individuum daraus hervorgeht. Die beschriebenen Extreme gehören allerdings ebenso substanziell zur ästhetischen Erfahrung wie dieser an den Extremen erst anschaulich werdende Mittelzustand, der ein Kernelement des ästhetischen Erlebens zu sein scheint.

Überlegungen dieser Art betreffen einen Wirkungsaspekt des Ästhetischen, der als *innerfachlich* bezeichnet und von so genannten *überfachlichen* Bildungswirkungen abgegrenzt wird. Die Frage nach solchen außerkünstlerischen Wirkungen ästhetischer Praktiken, beispielsweise auf kreative Fähigkeiten, hat den Diskurs um Sinn und



DR. CHRISTIAN RITTELMAYER

ist Professor i. R. für Erziehungswissenschaft
am Institut für Erziehungswissenschaft
der Georg-August-Universität Göttingen.

rittelmeyer@keerl.net

S T H E T I K

Aufgabe ästhetischer Bildung in den letzten Jahrzehnten nachhaltig bestimmt – in Gestalt der so genannten *Transferforschung* (s. den Forschungsüberblick von Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). An die in philosophischen Ästhetik-Theorien proklamierten Wirkungen ästhetischer Erfahrungen und an die in der Pädagogik traditionsreichen »Versprechungen des Ästhetischen« (Ehrenspeck, 1998) wurde die naheliegende Frage gerichtet, ob denn das alles empirisch stimmt, was da behauptet wird. Zugleich dürfte die Transferforschung aber auch durch die Absicht motiviert sein, der bildungspolitischen Vorrangstellung naturwissenschaftlich-mathematisch-informatischer Fähigkeiten vor den künstlerischen mit *Argumenten* zu begegnen.

Wenn solche überfachlichen Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten und Erfahrungen auch vielfach nachgewiesen wurden, so scheint sich gegenwärtig eine komplexere Betrachtung möglicher *Wechselwirkungen künstlerischer und nichtkünstlerischer Tätigkeiten wie Fähigkeiten* anzukündigen (ausführlicher dazu Rittelmeyer, 2018, Kapitel 3). Es gibt beispielsweise empirische Studien, die einen Einfluss der Lektüre belletristischer Literatur auf die Fähigkeit zeigen, sich in andere Personen hineinversetzen zu können, ebenso aber auch Hinweise darauf, dass ein Verstehen anspruchsvoller belletristischer Literatur empathische Fähigkeiten voraussetzt. Wir finden Studien, die eine Förderung empathischer Fähigkeiten durch das Musizieren zeigen, aber auch solche, die empathische Dispositionen als *Bedingung* für das Verständnis musikalischer Gebilde herausstellen. Künstlerische Tätigkeiten einschließlich der darstellenden Künste fördern die intellektuelle Offenheit für Phänomene unserer Lebenswelt, aber diese Offenheit fördert auch die Bereitschaft, z. B. ins Theater zu gehen.

Solche an Jugendlichen wie an Erwachsenen gewonnenen Erkenntnisse scheinen anzudeuten, dass die spezifisch ästhetischen Tätigkeiten und Erfahrungen in Wechselwirkung mit außerkünstlerischen Lernerfahrungen eine Orientierung hervorbringen können, die in der Pädagogik als *Bildungsaspiration* bezeichnet wird. Diese ist unter anderem gekennzeichnet durch ein breites Interessenspektrum, durch eine ausgeprägte Motivation zum Lernen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse sowie durch Neugier

darauf, den eigenen Horizont in neuen Erfahrungszusammenhängen zu erweitern. Eine derartige mehr oder minder bewusste Orientierung dürfte maßgebend dafür gewesen sein, dass in einer deutschlandweiten repräsentativen Befragung von Eltern im Jahr 2017 nicht nur über 90 Prozent der Väter und Mütter betonten, dass künstlerische Aktivitäten für die *Entwicklung von Kindern* wichtig oder sehr wichtig sind; über zwei Drittel schrieben ihnen sogar eine wichtige oder sehr wichtige Funktion für das *spätere Berufsleben* ihrer Kinder zu (Rittelmeyer 2018, Kapitel 3). Es scheint daher eine vielversprechende Perspektive auch für die Erwachsenenbildung zu sein, die Bildungswirkungen des Ästhetischen in ihren Wechselwirkungen mit außerästhetischen, z. B. naturwissenschaftlichen oder ethischen, Erfahrungen in den Blick zu nehmen – und das eigene je individuelle Kunsterleben beispielsweise im Museum, im Konzert oder bei der Tanzperformance von diesem Gesichtspunkt her zu bedenken.



Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojektes*. Opladen: Leske + Budrich.

Hart Nibbrig, C. (1978). *Ästhetik. Materialien zu ihrer Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rittelmeyer, C. (2018). *Digitale Bildung. Ein Widerspruch*. Oberhausen: Athena.

Winner, E., Goldstein, T.R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

Zirfas, J., Klepacki, L., Bilstein, J. & Liebau, E. (2009). *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Band 1: Antike und Mittelalter*. Paderborn: Schöningh.

»Wir brauchen das Bewusstsein für eine ästhetische Selbstdarstellung«



Das Thema Ästhetik spielt nicht nur in der kulturellen Bildung eine Rolle – täglich präsentieren sich Erwachsenenbildungseinrichtungen der Öffentlichkeit mit ihren Häusern und Produkten, mit Flyern, Plakaten, Logos. Welche ästhetischen Fragen spielen dabei eine Rolle? Gibt es gar eine »Ästhetik der Erwachsenenbildung«? Darüber sprachen für WEITER BILDEN Herausgeber Peter Brandt und Redakteur Jan Rohwerder mit Marion Roos, Marketingleiterin des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV), Tanja Wiese, verantwortlich für Marketing und PR im Bildungswerk der Erzdiözese Köln e. V., und Peter Bosbach, Inhaber der Agentur Bosbach Kommunikation & Design und verantwortlich für den Neuentwurf des Corporate Design des Bildungswerks.

WEITER BILDEN: Frau Roos, Sie haben einen Werbefilm für die Volkshochschulen produziert. An wen richtet sich dieser Film? Welches Bild von Volkshochschulen wollen Sie transportieren?

ROOS: Wir haben 2017 eine Umfrage gemacht, die zeigt, dass sich zwar 48 Prozent der Befragten vorstellen können, einen vhs-Kurs zu besuchen, aber nur acht Prozent davon dies auch tatsächlich tun. Und vor allem jüngere Leute kennen die vhs entweder gar nicht oder glauben, die sei »verstaubt«. Deshalb wollen wir mit dem Werbefilm vor allem diese Zielgruppe ansprechen.

Frau Wiese, Herr Bosbach, Sie haben gerade einen Rohschnitt dieses Films gesehen. Wie wirkt er auf Sie?

BOSBACH: Der Film wirkt dynamisch, ist auf eine jüngere Zielgruppe ausgerichtet, benutzt Humor – es ist nicht das übliche Chi-Chi mit weichen Bildchen, was man von der Volkshochschule erwartet. Der Film hinterlässt einen Eindruck, der ganz stark von der Musik geprägt ist – leicht und dynamisch. Der Audiokanal ist an dieser Stelle ganz wichtig, und die schnellen Schnitte unterstreichen das. Die einzelne Bildästhetik steht gar nicht so im Vordergrund, es ist der Ablauf, es sind die schnellen Schnitte, das situative Licht. Die ästhetische Dimension liegt eher im Ablauf des Ganzen.

WIESE: Auch mir hat er gefallen. Man merkt, dass Sie gezielt die digital-affine, jüngere Zielgruppe ansprechen wollen. Aber ich denke schon, dass auch die Bildästhetik dazugehört: Sie entwickelt eine Gefühlswelt, die trotz der verschiedenen Schauplätze durchgängig ist. Es gab keinen Bruch, trotz der unterschiedlichen Berufsgruppen, der unterschiedlichen Lernziele, die dargestellt werden.

Von welchen ästhetischen Überlegungen haben Sie sich leiten lassen bei der Erstellung des Films?

ROOS: Vor allem die Geschwindigkeit, die schnellen Schnitte, die schnellen Abläufe – das ist eine Ästhetik, die junge Leute anspricht. In den verschiedenen Unterrichtssituationen haben wir zudem durch unterschiedlich farbiges Licht unsere Programmbereiche vorgestellt. In der Farbenwelt der vhs steht blau für die berufliche Bildung oder rot für die kulturelle Bildung, und deshalb

»Die Bildsprache muss unterstützen, was wir pädagogisch anbieten.«

ist die Szene, in der geschweift wird, eher bläulich gehalten und die Tanzszene eher rötlich. Das ist Teil der Ästhetik, wenn auch nicht jeder diese Symbolik verstehen wird oder sie vielleicht eher unterbewusst aufnimmt.

Wollen Sie mit dem Film auch eine ästhetische Dissonanz zur bisherigen Wahrnehmung der Volkshochschulen herstellen?

ROOS: Ja, genau – wir wollen zeigen, dass Volkshochschulen alles andere als »verstaubt« sind. Natürlich ist das eine idealtypische Darstellung, und selbstverständlich haben wir auch Räume, die aussehen wie Schulen, wie Klassenräume. Aber wir wollten zeigen, dass die vhs mehr ist als das, dass ihr Angebot breit gefächert und leicht zugänglich

ist. Und es ist ja tatsächlich so, dass wir – wie im Film – beispielsweise Kurse in Bibliotheken anbieten. Wir bieten Kurse in Werkstätten an. Wir haben auch Tanzkurse in ästhetisch schönen Räumen, die eine gewisse Stimmung transportieren. Wir sind also glaubwürdig in dem, was wir im Film zeigen.

Frau Wiese, Sie waren mit dem Redesign der Corporate Identity des Katholischen Bildungswerks der Erzdiözese Köln betraut. Wie sind Sie dabei vorgegangen?

WIESE: Das war ein langer Prozess, der mit einer Verständigung darüber begonnen hat, wie wir uns selber sehen und wie wir uns darstellen wollen. Wir vereinen unter der Trägerschaft eines Vereins, dem Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V., zwei heterogene Einrichtungstypen: Bildungswerke, die vor allem dezentral und subsidiär arbeiten, und Familienbildungsstätten, die das Kursprogramm überwiegend im eigenen Haus durchführen. Da die meisten Familienbildungsstätten erst in den 2000er Jahren in die Trägerschaft des Vereins integriert wurden, musste über längere Zeit um eine übergreifende Identität gerungen werden. Bis heute arbeiten die Einrichtungen sehr selbstständig, aber es war klar, dass wir ein gemeinsames, zentrales Konzept für die Selbstdarstellung benötigen. Wir hatten eine Tradition und eine Vorstellung von unseren Aufgaben, mussten diese aber mit Blick auf die Ästhetik und das Marketing erst einmal sehr klar formulieren und überlegen, wie wir an die unterschiedlichen, sehr heterogenen Zielgruppen herantreten wollen. Bei 20 Einrichtungen, die aufgrund ihrer Geschichte und ihrer regionalen Spezifika ebenfalls sehr unterschiedlich sind, ist das ein komplexes Vorgehen.

BOSBACH: Ich möchte das nochmal betonen: Bevor man über Ästhetik spricht, muss man über Absichten sprechen. Welches Thema vertrete ich,

welche Marke vertrete ich, welche Zielgruppe möchte ich erreichen? Das ist ein Corporate-Identity-Prozess, der sich mit den vier großen Fragen befasst: Wer bin ich? Wer will ich sein? Wie werde ich wahrgenommen? Wie will ich wahrgenommen werden? Das muss klar sein. Ästhetik im Marketing kein Selbstzweck.

Und doch geht es um ein ästhetisches Ergebnis.

BOSBACH: Man muss einen ästhetischen Rahmen schaffen. Dafür muss man ein Gespür haben, d. h., man erstellt ein Basiskonzept, ein Geschmacksmuster. Im konkreten Fall der Erzdiözese haben wir vier oder fünf Logos vorgestellt. Zentraler Bestandteil der alten Bildmarke war ein »B« – B für Bildung. Bei den ersten Entwürfen haben wir das B übernommen, modernisiert und stilisiert. Aber ein B ist zu allgemein, es kann nicht für die Erzdiözese Köln stehen. Demzufolge haben wir zusätzliche, eigenständigere Bildmarken-Ideen entwickelt. Das ist ein gestalterischer Prozess, bei dem der Auftraggeber nicht mitwirkt, sondern abwartet. Erst nach der Präsentation fangen die Diskussionen an. Dieser Entwurf wurde ausgewählt (zeigt Entwurf): Netzwerk ist das Thema, Nähe ist das Thema. Also haben wir aus den Standorten der Bildungseinrichtungen einen »Baum« gebildet, der für Vernetzung, Bildung und für Wachstum steht.



Logo des Bildungswerks der Erzdiözese Köln e. V.
© Bildungswerk der Erzdiözese Köln e. V.

WIESE: Wir wollten auch gegen diese verstaubte Image ankämpfen, gegen die Vorstellung, Bildung, katholische Bildung noch dazu, habe etwas Behäbiges, Konservatives. Aber nur noch das Moderne, Hippe zu bedienen, das wollten wir nicht. Uns war wichtig, die bisherigen Zielgruppen nicht zu verlieren, eine Brücke zu schlagen zwischen alt und jung, bildungsunbewusst und etabliert, Single und Familie. Wir sind eben auch konservativ, wir sind auch christlich, traditionell und konventionell – und das ist auch gut so! Da sind wir bei dem Symbol des Kreises gelandet. Jeder Kreis im Logo steht für eine Einrichtung, sie arbeitet selbstständig und eigenverantwortlich – deshalb auch geschlossene Kreise –, alle sind aber verbunden als Baum. Und für die Bildungswerke, die Familienbildungsstätten und das übergeordnete Bildungswerk wird das Logo in einer je unterschiedlichen Farbgebung verwendet. Modernes, aber durchaus auch konservatives Design.

BOSBACH: Ein Kreis drückt weniger Spannung aus als eckige Gestaltungselemente, da keine Richtung angestrebt wird. Kreise sind harmonisch, vollkommen und unendlich.

ROOS: In unserem Corporate Design spielen Kreise auch eine große Rolle. Unser Logo in den Primärfarben Blau, Gelb und Rot zeigt einen offenen Ring sich berührender und überschneidender Punkte – oder »Bubbles«, wie wir sie nennen. Sie stehen für die vhs als Ort der Begegnung, an dem Menschen zusammenkommen, um miteinander zu lernen und in positiver Weise aufeinander abzufärben.

Aber das Logo ist nur Teil eines Ganzen.

BOSBACH: Mit dem Logo haben wir eine ästhetische Dimension fundamental manifestiert. Es ist Grundlage einer weiterhin auszugestaltenden visuellen Identität. Wir reden von einem Marken-Design, mit dem sich die Leute – intern

wie extern – identifizieren sollen und das in der Kommunikation wiedererkannt werden soll. Also muss das Ganze systematisiert und geregelt werden, damit das Corporate Design vom Flyer über das Plakat bis zu elektronischen Medien funktioniert. Am Ende soll die Ästhetik, für die man sich entschieden hat, funktionieren, aber nicht dominieren. Es ist wie eine Möblierung, in der man sich wohlfühlen soll, aber auch aufgeschlossen ist für die Inhalte, die dann kommen. Das ist die Aufgabe einer zurückhaltenden Ästhetik: Man schafft Räume, man schafft ein Klima, in dem man sich öffnen kann für die Information, die dahinter steht.

ROOS: Und die Einrichtungen müssen jetzt alle dieses Logo und das Corporate Design nutzen?

WIESE: Ja. Das sind eine Wort-Bild-Marke und eine dahinterstehende Bildsprache, die verwendet werden sollen. Die Umsetzung war ein systematisch-didaktischer Prozess: Wir sind von Einrichtung zu Einrichtung gegangen, haben das abgestimmt und die einzelnen Einrichtungen geschult.

ROOS: Bei uns ist die Teilnahme an der Marke freiwillig, wobei wir allerdings durch die Herausstellung der Vorteile, Teil einer großen Marke zu sein, fast zwei Drittel der Volkshochschulen gewinnen konnten. Wir bieten den Volkshochschulen, die teilnehmen, in unserem internen Bereich eine Vielzahl an Materialien, Vorlagen und Templates an, die sie bei der Umsetzung ihrer Maßnahmen und ihres Außenauftritts unterstützen. Außerdem entwickeln wir Kampagnen, die von den einzelnen Volkshochschulen dann im Rahmen des Corporate Design z. B. mit eigenen Angeboten individualisiert werden können.

WIESE: Es geht ja nicht nur um formalästhetische Elemente, sondern um eine Gesamtmarke, auch um Corporate Behavior. Und auch das ist eine Frage von Ästhetik. Ich war heute Morgen noch in der Familienbildungsstätte in Bonn, da ist das Ganze par excellence umgesetzt:

Wenn man reinkommt, sieht man als Erstes drei große Banner an der Wand zum Thema »Eltern & Kind«, die Farbenwelt ist ansprechend warm, und die Person, die am Empfang sitzt, ist offen und freundlich. Man bekommt sofort das Gefühl, angekommen zu sein. Und wenn wir es schaffen, das überall zu machen, dann wird sich das auch verfestigen.

Dazu gehört auch eine bestimmte Bildsprache.

WIESE: Ja, hell, freundlich, modern, emotional. Die Bildsprache muss unterstützen, was wir pädagogisch anbieten. Wenn wir z. B. in den Pikler-Kursen pädagogisch-inhaltlich vermitteln, dass Kinder Freiraum und Autonomie für ihre Entwicklung brauchen, dann werden Sie kein Bild finden, in dem eine Mutter ihrem Kind Bauklötze reicht oder es auf ein Klettergerüst hebt, auf das es von selber noch nicht kommt – weil es dem pädagogischen Ansatz widerspricht.

Wenn man die Bilder betrachtet, sieht man Menschen mit einem Glänzen in den Augen, einem transzendenten Blick, der Sehnsucht, Hoffnung, das Suchen nach etwas Neuem ausdrückt. Zeigen Sie Erwachsenenbildung als Suchbewegung?

BOSBACH: Da schauen Sie viel differenzierter auf die Bilder als wir (lacht). Natürlich geben wir eine Richtung vor, die etwas Positives, Helles vermitteln soll. Natürlich wollen wir auch Authentizität vermitteln, aber mit einem ästhetischen Anspruch.

WIESE: Ästhetisch, aber auch authentisch und glaubwürdig. Die Bilder müssen einen Identifikationswert haben für diejenigen, die zu uns kommen. Wir haben zu Beginn mit Fotos gearbeitet, bei denen uns der Vorwurf gemacht wurde, dass sie wie Werbung für Versicherungen oder Zahnpasta wirken. Die dargestellten Personen schienen alle

vhs-Werbespot »Jetzt entdecken!«
© DVV / MSB-FILMS / Leon Greiner



unnatürlich fröhlich und dadurch distanziert. Deshalb achten wir noch stärker darauf, mit »echten« Menschen zu werben, und haben auch selbst ein Photoshooting in unseren Kursen gemacht.

ROOS: Fotos sind auch bei uns immer eine Herausforderung. Wir haben einen Leitfaden entwickelt, in dem dargelegt ist, was ein gutes Foto ist, welche Kriterien man bei der Auswahl anlegen kann. Bei Stockfotos haben Sie beispielsweise das Problem, dass die meist zu, wie soll ich das sagen, »clean« sind, zu perfekt. Das passt nicht zu uns, da fehlt das Authentische.

BOSBACH: Genau. Das sind zum Teil höchästhetische Bilder, die Sie bei den verschiedenen Bildanbietern finden – oft aalglatt, am Ziel vorbei, nicht authentisch. Aber: Nur authentisch funktioniert auch nicht! Außerdem sollte man bei der Bildauswahl darüber nachdenken, ob ich wirklich die Teilnehmenden zeigen muss oder den Klassenraum. Wenn ich eine gute Überschrift habe, funktioniert das Bild im Dialog dazu, da können Bildwitze entstehen oder andere Deutungsdimensionen. Das Bild allein wird zu flach betrachtet, da fehlt die Kontextdimension.

WIESE: Ja, es geht nicht nur darum, ob die Bilder gut bzw. ästhetisch ansprechend sind. Die Passung muss stimmen. Wenn Sie den falschen Kontext wählen, kann auch das tollste Bild deplatziert sein und ist dann auch nicht mehr ästhetisch.

Gibt es bestimmte Werte, die Sie mit Ihrem Corporate Design transportieren wollen?

WIESE: Christlich, menschlich, persönlich, nah – sowohl regional als auch nah am Menschen – und professionell-pädagogisch.

ROOS: Das ist interessant, ähnliche Werte haben wir auch, bis auf den religiösen Aspekt natürlich.

Herr Bosbach, wenn Sie als Designer jetzt diese Werte umsetzen sollen, wie gehen Sie da vor?

BOSBACH: Nun ja, die Logogestaltung steht für sich. Hier geht es jetzt eher um das Corporate Design. Und da möchte man – bezogen auf diese Werte – ein eher ruhiges Design erzeugen. Ruhig, offen, bei der Schrift eher zurückhaltend, nicht plakativ. Die Bedeutung der Typografie wird häufig unterschätzt; alle reden immer von Bildern, aber wenn Sie ein rundes Erscheinungsbild erzeugen wollen, dann spielt es eine ganz große Rolle, wie man den typografischen Duktus aufbaut – im Zusammenspiel mit Weißräumen und mit Farben, in einer Balance zwischen flächigen und lichten Elementen. Das soll am Ende, im Mix dieser formalästhetischen Einflussparameter, Ruhe, Aufgeschlossenheit, Ausgewogenheit, eine freundliche Grundhaltung ausstrahlen. Wenn man nicht auf diese

Dinge achtet, verfällt man schnell in eine Ästhetik der Nachlässigkeit.

Gilt das vielleicht für den Bildungsbereich insgesamt? Fehlt ästhetische Literalität?

BOSBACH: Sie haben Recht, es fehlt ein Bildungsprozess. Aber ich glaube nicht, dass das nur für den Bildungsbereich gilt. Wenn ich Programme oder Produkte vermitteln möchte, und ich gebe mir keine Mühe, diese passend zu inszenieren, dann empfinde ich das als nachlässig. Zwar sagt kein Mensch, dass ihm

»Die Bedeutung der Typografie wird häufig unterschätzt«

eine Organisation nicht gefällt, weil sie unpassende Schriften und Farben verwendet. Aber die Nachlässigkeit, die damit verbunden ist, wird dennoch wahrgenommen. Es gibt sich keiner Mühe, die Inhalte professionell so zu verpacken, dass auch ich sie verstehe. Wenn dafür kein Bewusstsein vorhanden ist, keine Bildung im Bereich Formalästhetik generell, wird man auf Markenebene nicht das transportieren können, was man transportieren will.

Das Verständnis, von dem Sie sprechen, ist ja kein rationales Verständnis, sondern bezieht sich auf die ästhetische Dimension, die Wahrnehmung.

BOSBACH: Aber auch das hat etwas mit Professionalisierung zu tun. Das ist vergleichbar mit Komposition in der Mu-

sik: Wenn ein Komponist ein bestimmtes Gefühl erzeugen will, dann reicht es nicht, mit schulmusikalischem Wissen drei Akkordabfolgen aufs Papier zu bringen – es muss gekonnt sein. Und der erste Schritt ist, dass der Auftraggeber selbst erkennt, dass es nicht gut ist, wie es ist, dass man es verbessern muss.

Wenn die Literalität für diese ästhetischen Kategorien oder Dimensionen fehlt – was muss sich ändern in den Einrichtungen? Was müssen die Verantwortlichen lernen?

WIESE: Ich glaube, wir brauchen vor allem das Bewusstsein und die Bereitschaft für eine ästhetische Selbstdarstellung. Eine meiner Hauptaufgaben liegt darin, die Mitarbeitenden dafür zu sensibilisieren, dass unsere Professionalität und Qualität von außen nicht automatisch wahrgenommen werden, nur weil unsere Angebote auf professionell-pädagogischen Konzepten beruhen. Wir müssen die Professionalität und die Qualität sichtbarer machen – und das neue Design ist ein Teil davon. Gleichzeitig gibt es wenig, was so strittig ist wie die Frage, was ästhetisch ist. Wir können ein Design entwerfen und Templates entwickeln, aber die Praxis muss es umsetzen. Jeder hat ein unterschiedliches ästhetisches Empfinden, das macht es im Arbeitsalltag heterogen. Das auf eine einheitliche, professionelle Ebene zu kriegen, bedarf eines Sensibilisierungsprozesses.

Geht es dabei auch um persönlichen Geschmack?

WIESE: Ja, natürlich. Aber wir diskutieren darüber, wo der persönliche Geschmack anfängt und was für allgemeine Parameter es gibt, auf die man sich verständigen kann – bei denen von zehn Personen vielleicht optimaler Weise neun zustimmen können.

BOSBACH: Das ist die Globalfrage: Wann ist etwas ästhetisch? Und zwar nicht im Sinne von geschmäckerlichen

Diskussionen, sondern: Warum ist ein Bild gut? Welche Farben passen wann und wie zusammen? Erzeuge ich mit meinem Design Homogenität und Harmonie oder Dissonanz? Will ich jung sein oder alt, will ich ruhig oder aufgeregt sein? Und da geht es dann eher um Ästhetik als um Geschmack. Und dafür fehlt manchmal das Bewusstsein.

Und auch das Wissen?

ROOS: Und manchmal auch der Wille! Aber zurück zum Wissen: Die Landesverbände der Volkshochschulen bieten auch interne Schulungen an, in denen das Corporate Design erläutert wird. Da geht es auch durchaus um ästhetische Fragen. Auch im Bundesarbeitskreis Marke, in dem alle 16 Landesverbände vertreten sind, diskutieren wir solche Sachen, fragen, was im Sinne der Darstellung getan werden muss und was dann weitergetragen wird. Design und Ästhetik sind der Rahmen für die Information, die ich vermitteln möchte.

BOSBACH: Ästhetik ist aber auch ein großes Wort. Was ist Ästhetik und was bedeutet das für uns? Welche Grundparameter sollte man kennen, welche Gestaltungsgesetzmäßigkeiten? Da brauchen Sie tatsächlich Sensibilisierungsprozesse. Und dann kann man sich fragen, was das für die Erwachsenenbildung bedeutet – bezogen auf die Kommunikation, auf Printmedien usw. Zum Beispiel ist klar, dass es kein polarisierendes Design sein sollte, weil es um sehr heterogene Gruppen und Angebote geht. Dann geht es bei Erwachsenenbildung um Informationen, um vielfältige Kurse – und ich meine hunderte, nicht drei. Ich brauche also Orientierungssysteme, Farbkodierungssysteme. Wir brauchen ein klares Design, ein verständliches Design, ein nachhaltiges Design. Ein Design, das sich etwas zurücknimmt, das nicht mit dem Design selbst punktet. Das Design hat den Auftrag, die Inhalte zu vermitteln.

Wir danken Ihnen für das Gespräch!

Auf der Spurensuche für ein Bildgedächtnis der Erwachsenenbildung

Was bleibt?

THOMAS JUNG

Für jedes gesellschaftliche Handlungsfeld gibt es ein Bildgedächtnis, das einen emotional-affektiven, also nicht-rationalen Zugang zu eben diesem Feld bietet. Wie steht es um das Bildgedächtnis der Erwachsenenbildung? Gibt es vielleicht, wenn nicht Bilder, dann bestimmte Motive, die repräsentativ für die Erwachsenenbildung sind?

Bilder entstehen allenthalben. Vor unseren Augen materielle, in unseren Köpfen mentale Bilder. Sie werden gemacht: gemalt, fotografiert, von Algorithmen erzeugt oder imaginiert. Sie werden geteilt. Und gespeichert: auf Datenträgern, in Clouds, im Gedächtnis. Wir finden sie in Büchern, in Fotoalben, in Galerien und auf mobilen Endgeräten. Bilder werden begleitet von Wörtern. Sie sind mit dem sprachlichen Kontext aufs engste verbunden und reagieren auf diesen. Nicht zuletzt: Bilder manifestieren Erinnerung.

Viel ist gesagt worden über das Verhältnis von Bild und Sprache. Lange galt in der abendländischen Kultur das Primat des Wortes. *Am Anfang stand das Wort*. Bilder aber zeigen mehr, als die Sprache sagen kann. Die dem Bild eingeschriebene Vernunft reicht weiter als das Wort. Zu ihrer Evidenz gesellen sich Suggestivität und Aura. Die Kulturgeschichte weiß, dass Bilder die menschliche Kommunikation seit Anbeginn begleiten. Bereits mit den Höhlenmalereien entstehen Mitteilungen lange vor der Entstehung der Schrift. Alphabete, auf denen unsere Schriftsprache beruht, werden als Derivate ursprünglich bildlicher Darstellungen aufgefasst. Im Laufe der Geschichte hat sich das Bild von einer seltenen, an einen Ort und ein Ritual gebundenen Kommunikationsform hin zu einem technisch reproduzier-, modifizier- und jederzeit verfügbaren Alltagsgut entwickelt. Seit es möglich ist, Bilder digital zu erstellen und zu bearbeiten, steht zudem die Frage nach dem Verhältnis von Original und Kopie, Täuschung oder Verfälschung im Raum. So ist die Funktion des Bildes immer

geprägt von den zeitlichen, räumlichen, sozialen, kulturellen und medientechnischen Bedingungen, unter denen es entsteht und rezipiert wird.

Trotz Bilderflut und zugleich medialer Flüchtigkeit des digitalen Bildes vermag es das Bild, sich ins visuelle Gedächtnis einzubrennen und sich als Repräsentation eines Ereignisses oder als symbolhafte Darstellung komplexer Prozesse und Zusammenhänge zu verankern. Bilder suggerieren eine Direktheit von Wahrnehmung wie kein anderes Zeichensystem – und zwar ohne Umweg über den rationalen Code, auf dem Schriftsprache basiert. Sie implizieren Augenzeugenschaft und Evidenz, auch wenn sie in digitalen Zeiten hierfür kein Garant mehr sind. Sie regen beim Rezipienten Assoziationen, Attributionen und Stereotypisierungen an. Sie werden nachhaltiger erinnert, wiedererkannt und gelten zuweilen als der Schrift überlegen. So wird dem Bild in der sozialen Kommunikation eine Reihe von Funktionen zugeschrieben: Abbild von Wirklichkeit zu sein, Zeugnis von Vergangenem und Gegenwärtigem, Speicher von Wissen, Instrument und Medium von Erkenntnis.

Das Bild als Medium

Wenn vom »Bild« die Rede ist, so ist damit heute häufig das Foto gemeint. Es gilt seit dem 19. Jahrhundert als das »Urmedium des wissenschaftlichen Zeitalters«. Wenn es etwas zu beweisen



Persönlichkeiten, wie Willy Strzelewicz, hier in seinem Frankfurter Büro der PAS, sind Ikonen im Bildgedächtnis © DIE

galt, dann mit dem Foto, in dem sich dank eines fotochemischen Vorgangs auf den Silbernitratplatten und Rollfilmen das Abgebildete quasi selbst realisierte. Da war das Foto noch der »unbestechliche, unparteiische Zeuge« einer objektiven Realität.

Zu den Funktionen des Bildes gehört es auch, am Entstehen eines kollektiven Gedächtnisses mitzuwirken. Auch wenn man sich für die Wissensvermittlung über Jahrhunderte schriftbasierter Diskurse bediente, so haben das fotografische Bild und neue Reproduktionstechniken ab Ende des 19. Jahrhunderts den Prozess der Erkenntnisvermittlung erweitert. Zu den einprägsamen Zeugnissen fotografisch fixierter Geschichte gehören die Reportagen aus den Randzonen unserer Zivilisation, die Dokumentationen der beiden großen Kriege des vorigen Jahrhunderts, aber auch die Bilder aus den aufblühenden Naturwissenschaften, wie Medizin, Physik, Astronomie, Ethnologie, Geografie. Was wüssten wir über jene Wirklichkeitsbereiche, die vom menschlichen Auge nicht erfasst werden können, ohne Magnetresonanztomografie, Rastertunnelmikroskop, Hubble-Teleskop und Satellitenfotos!

Ich gehe davon aus, dass für jedes gesellschaftliche Handlungsfeld ein Bildgedächtnis anzunehmen ist. Kollektive Identitäten benötigen neben einem logisch-rationalen Diskurs ein gemeinsames Repertoire an Bildern, die einen anderen, emotional-affektiven Zugang zum Feld ermöglichen. Viele Berufsstände und so manche Wissenschaftsdisziplin verfügen über eine Ordnung ikonischer Bilder, die zum Teil über Jahrhunderte geprägt wurde: uniforme Berufskleidung, zum Symbol geronnene Instrumente oder Werkzeuge, repräsentative Orte des Handelns, Bilder von Übervätern. Manche dieser Bilder sind in die Bildsprache der Populärkultur (Popart, Comic, Film) oder des Alltags (Piktogramme) eingegangen. Aleida

Assmann (2009) hat den Vorgang, wie es aus der unbegrenzten Zahl zirkulierender Bilder nur wenige schaffen, im kollektiven Bildgedächtnis abgespeichert zu werden, als Ikonisierung bezeichnet, als Resultat eines Aushandlungsprozesses, bei dem einzelne Bilder zunächst als überindividuell akzeptabel anerkannt und dann häufig wiederholt werden.

Bilder von Bildung

Wenn von Erwachsenenbildung die Rede ist, so lassen sich bislang nur einige wenige ikonische Bilder zu Tage fördern. Anders formuliert: Für die Erwachsenenbildung steht die Suche nach einem Bildgedächtnis noch aus. Da Bilder in der Regel über ihren affektiven Charakter wirken, um Geltung zu erlangen – und dies ist zugegebenermaßen eine höchst subjektive Angelegenheit –, will ich in einem ersten, anekdotischen Schritt mein eigenes Bildgedächtnis erkunden, bevor ich mich auf die Suche nach den Bildern in den Archiven der Disziplin mache.

Nun ist aber das Wort »Erwachsenenbildung« ein abstraktes Konzept, das jenseits dinglicher Realität liegt und sich kaum anders als mit Assoziationen in Bilder übersetzen lässt.¹ So bleiben nur mehr assoziative Anschlüsse an die gegenständliche Welt, um das Wort *ins Bild* zu setzen: etwa die Person des Lehrers oder der Ort bzw. Raum, an dem Lernen stattfindet. Im Umkehrschluss werden die so gefundenen Bilder zu ikonischen Referenzen für etwas, was später erst ikonisiert werden kann.

¹ Hier verweise ich auf den »Assoziationsimpuls«, der der Ikonisierung vorausgeht (Keller, 1995).

Denke ich an die Person des Lehrers, so lassen sich Bilder abrufen, von denen manche überindividuell verfügbar sind, auch weil sie medial vermittelt sind. Zu diesen Bildern gehört für mich der schlafmützige Lehrer Lämpel aus Wilhelm Buschs »Max und Moritz« von 1865. Daneben stehen Bilder des »Nürnberger Trichters«, ursprünglich 1647 in den poetologisch-pädagogischen Reflexionen von G. P. Harsdörffer abgedruckt und über die Jahrhunderte immer wieder adaptiert. Dazu gesellen sich andere bildungshistorisch frühe Abbildungen, vor allem mittelalterliche Holzschnitte, in denen ein taltragender Lehrer von einem Pult aus den auf Holzbänken sitzenden oder knieenden Schülern Wissen predigt. Populär ist das Bild des Lehrers letztlich durch den Film geworden. So sehe ich Heinz Rühmann in der Rolle des Oberprimaners Hans Pfeiffer in der Ufa-Komödie »Feuerzangenbowle« (1944) oder die Figur des Lehrers Zeki Müller in »Fack ju Göhte« (2013), gespielt von Elyas M'Barek. Die Bilder der eigenen Lehrer sind dagegen verblasste Erinnerungen, auch weil es an fotografischen Manifestationen mangelt.

Denke ich an den Ort Schule, so sind da die Bilder jener Schulen und Hochschulen, die meine Bildungskarriere prägten. Dies waren eher einschüchternde Gebäude mit schweren Mauern und hohen Fenstern, mit grünen Kreidetafeln und gebohnten Fluren. Dazu gesellen sich Bilder von Schulen auf dem Lande, die zu Museen oder Gemeindezentren umgebaut wurden, über deren Eingang aber noch immer der steinerne Schriftzug *Schule* prangt.

Darüber hinaus ist das eigene Gedächtnis arm an Bildern, die auf Bildungskontexte verweisen. Allenfalls medial inszenierte Bilder von Unterrichtssituationen oder Graduierungs-

feiern an fiktionalen amerikanischen Internatsschulen (»Der Club der toten Dichter« 1989) oder in fantastischen Filmwelten (»Harry Potter« 2001) wären zu beschwören.

Die Erwachsenenbildung hat es da noch schwerer. Wer kennt Porträts der pädagogischen Klassiker, etwa Hans Tietgens oder Willy Strzelewicz? Gibt es Lernorte der Erwachsenenbildung, wie die Tagungsstätte Falkenstein, die erkannt würden? Gibt es Lehr-Lern-Situationen an der vhs, die es nicht auch an der Hochschule oder im Unternehmenskontext gäbe?

Auch Recherchen mit einschlägigen Suchmaschinen im Internet fördern über Werbefotos hinaus kaum Brauchbares zu Tage. Erst die Detailsuche in digitalen Archiven, etwa der *Deutschen Fotothek* oder *Pictura Paedagogica Online*, führt zu Bildern, die mit Suchwörtern wie »Erwachsenenbildung« oder »Volkshochschule« verknüpft sind. Doch auch diese Bildarchive müssen vorab identifiziert werden. Was sagt uns das? Nicht viel mehr, als dass es noch keine automatische *Bildererkennung* für Fotos in den digitalen Archiven gibt, so wie wir es von der *Volltextsuche* kennen (hierzu auch Jung, 2019).

Ein Bildgedächtnis der Erwachsenenbildung?

Aus diesen Befunden lassen sich drei Fragen ableiten. In welchen Zusammenhängen entstehen Bilder, die das Potenzial haben, in ein Bildgedächtnis überführt zu werden? In welchen Rahmungen werden Bilder reproduziert, arrangiert und archiviert? Auf welchen Kanälen gelangt die Bildauswahl in die Öffentlichkeit, um rezipiert, diskutiert und erinnert zu werden? Diese Fragen mögen als Desiderat gelten. An dieser Stelle



Orte, wie die berühmte Tagungsstätte der HVHS Falkenstein, gehören gleichfalls zu den ikonischen Bildern © DIE



Teilnehmende, wie hier bei Anmeldung an der VHS Dresden kurz nach Kriegsende, sind im Bildgedächtnis unverzichtbar
© Deutsche Fotothek, SLUB Dresden

bleibt nur der Versuch, die Quellenlage zu beschreiben und eine »Probeprobung« vorzunehmen.

Die Sichtung von Publikationen, in denen Bilder des Handlungsfeldes versammelt sind, muss eine Vielzahl von Verbands- und Institutszeitschriften, Bildbänden, Bildanalysen und Festschriften in den Blick nehmen. Allein an Bildbänden und illustrierten Festschriften gäbe es mehr als 20 Bücher aus dem deutschsprachigen Raum auszuwerten. Beschränken möchte ich mich an dieser Stelle auf eine in diesem Jahr erschienene Festschrift »100 Jahre vhs«, die im repräsentativen Gestus, wie sie Bild und Text präsentiert, an der Rekonstruktion eines Bildgedächtnisses mitzuwirken vermag (Schrader & Rossmann, 2019). Dieser großformatige Text-Bild-Band erschien, ebenso wie zwei weitere Bücher und eine Broschüre von VHS-Landesverbänden, anlässlich des hundertjährigen Bestehens zahlreicher Volkshochschulen in Deutschland, die in der Folge der Aufnahme des »Volksbildungswesens« in die Weimarer Verfassung gegründet wurden (Köster, Poenicke & Volkmar, 2019; Klemm, Lemke & Mede-Schelenz, 2019).

Was ist zu sehen? In welchem Verhältnis stehen die Bilder zueinander? Welche Entwicklungen von Motiv und Darstellung lassen sich im Zeitverlauf ausmachen?

Die 102 Bilder der Festschrift illustrieren 100 Jahre Volkshochschule, die in Einzelgeschichten erzählt wird. Die meist verwendete Bildart ist die Fotografie. 79 Fotos (Postkarten, Porträts, Film-Stills) werden von 23 Abbildungen (Grafiken, Cartoons, Titelseiten, Textabdrucke, Werbeträger) ergänzt. Das Foto kommt hier seiner ursprünglichen Funktion nach: Zeugnis für Zeitgeschichte zu sein, so wie der Fotograf als Augenzeuge gedacht wird.

Die Bilder lassen sich zunächst über das Motiv systematisieren: Was machen sie sichtbar?

Üblicherweise werden Motive mit Blick auf das Abgebildete zu Gattungen zusammengefasst: Porträts, Landschafts- oder Gruppenbilder etc. Für Bildungsprozesse sind andere Kategorien gesetzt. Diese will ich für das Clustern von Bildmotiven verwenden:

- **Personen** (Lernende und Lehrende in Lehrveranstaltung; Einzelpersonen und Gruppen in ritualisierten Handlungen, wie Anmeldung, Zeugnisübergabe, Abschlussveranstaltung)
- **Personen** (Gründungs- oder Leitungsperson; Persönlichkeit des öffentlichen Lebens)
- **Lernorte** (Gebäude; Architektur)
- **Lernräume** (Innenarchitektur; medientechnische Ausstattung)
- **Programme** (Programmhefte, Arbeitspläne)
- **Textdokumente** (Zeitschriften, Bücher, Briefe, Plakate, Ankündigungen, Handzettel)

Bei der Zuordnung der Fotos sind zunächst all jene zu vernachlässigen, die keinen Bezug zum Handlungsfeld haben und nur der zeitgeschichtlichen Illustration dienen. Dies sind 25 Bilder. Weitere 23 Abbildungen sind Reproduktionen von Textdokumenten (Plakat, Programmheft), die ikonischen Charakter haben können, aber nicht berücksichtigt werden. So bleiben 53 Fotos, die Potenzial für die Aufnahme in ein Bildgedächtnis haben. Auf 23 Fotos werden Gruppen von Lernenden in unterschiedlichen Kontexten dargestellt. Weitere 13 Fotos sind Porträts einflussreicher Personen der Erwachsenenbil-

dung. 13 Mal werden Lernorte abgebildet, in der Regel Volkshochschulen; nur zweimal geht es um Lernräume und dreimal um Medien des Lehrens und Lernens.

Die Verteilung der Motive mag nicht überraschen. Beim Vergleich mit anderen früheren wie zeitgleich erschienenen Publikationen gleichen Charakters findet sich eine ähnliche Verteilung der Motive. Detailanalysen, für die hier leider kein Platz ist, mögen das Bild verfeinern helfen.

Da die meisten Festschriften einer Chronologie der Ereignisse folgen, lässt sich die Motivwahl auch über den Zeitverlauf betrachten. So figurieren zunächst Gebäude in der Frühphase (1920/30er Jahre) am häufigsten. Sie verweisen auf die Institutionalisierung. Dazu gesellen sich in den 1930/40er Jahren Gruppenbilder, die auf den Gründungsakt und den ausgeprägten sozialen Zusammenhalt – gerade in den Kämpfen der Zeit – verweisen, sowie Porträts, die die geistige Elite sichtbar machen.² In den 1950er Jahren treten der Lernende, der Lernraum und das Programmheft ins Bild; gerade Letzteres spiegelt die gewachsene Vielfalt der Angebote wider. Die Ausdifferenzierung der Angebote, der Lernformen, -orte und -medien lässt ab den 1980er Jahren das Bild immer »bunter« werden. Gleichzeitig wird in allen Festschriften sichtbar, dass die ästhetische wie die handwerkliche Qualität der Fotos ab dieser Zeit nachlässt.

Zukunft des Bildes?

Sollte man aber nicht mit der Durchsetzung der Digitalkamera ausreichend Bildmaterial erwarten dürfen, aus dem auszuwählen ist? Versagen nun die Produzenten der Bilder? Oder versagt das Archiv als bewahrende und strukturierende Institution?

Das digitale Zeitalter schenkt uns Millionen von Bildern, doch der Umgang damit ist noch nicht eingeübt. Zudem mag man mit Han (2013) meinen, dass das Bild seinen *repräsentativen* Charakter verliert – und stattdessen nur noch Oberfläche und Alltag *präsentiert*. Und den Bildproduzenten wie den Archiven mangelt es noch an Strategien und Ressourcen für den Umgang mit dem häufig nur laienhaft aufgenommenen, privat gespeichert und damit allzu *flüchtigen* digitalen Bildmaterial.

Die Erwachsenenbildung ist ein heterogenes, dynamisches Handlungsfeld zwischen Praxis, Wissenschaft und Politikberatung mit einer vielgestaltigen Akteurs- und Trägerlandschaft. Dies in Bilder zu übersetzen scheint kaum möglich. Zudem ist die Erwachsenenbildungswissenschaft eine historisch junge Disziplin mit einem gering ausgeprägten Bildbewusstsein. So ist das Bild aus der und für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung entweder historisches Dokument oder Illustration,

selten aber Medium für Erkenntnisgewinnung. Das mag sich mit Blick auf den vielbeschworenen *iconic turn* ändern. In Anlehnung an Foucault würde dann so ein Beitrag zu einer »Archäologie des Wissens« geleistet, in deren Fokus auch ein Bildgedächtnis der Erwachsenenbildung stehen kann.



Assmann, A. (2009). Individuelles Bildgedächtnis und kollektive Erinnerung. *Beiträge zum Verhältnis von kollektivem Gedächtnis, Erinnerungskultur und Politik*. Hrsg. v. Heinrich-Böll-Stiftung, www.boell.de/de/demokratie/kulturaustausch-6769.html

Han, B.-C. (2013). *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*. Berlin: Matthes und Seitz.

Jung, T. (2019). Über Bilder und Bildgeschichte. Herausforderungen digitaler Bildquellen bei der Forschung zur Geschichte der Erwachsenenbildung. *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung* 28, 100–114.

Köster, G., Poenicke, C. & Volkmar, C. (2019). *»Mit dem Wissen kommt das Denken ...« 100 Jahre Erwachsenenbildung an der Volkshochschule Magdeburg*. Halle: Mitteldeutscher Verlag.

Klemm, U., Lemke, T. & Mede-Schelenz, A. (2019). *100 Jahre Volkshochschule in Sachsen. Begleitbrochure zur Ausstellung*. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband.

Schrader, J. & Rossmann, E. D. (Hrsg.) (2019). *100 Jahre vhs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



DR. THOMAS JUNG

ist Leiter des Teams Publikationen am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

thomas.jung@die-bonn.de

² Zu bedenken ist auch, dass die Fotografie bis in die späten 1940er Jahre einer eher repräsentativen Funktion diene, nicht zuletzt, weil Technik, Material und der Akt des »Ablichtens« an die Expertise des Fotografen gebunden waren.

Zur Ästhetisierung des Lebens(ver)laufs

Was war, was ist und was sein soll

PETER SCHLÖGL

Die Auflösung starrer sozialer Strukturen führt dazu, dass die Menschen ihr Verhältnis zur Welt selbst herstellen und erhalten müssen. Ästhetik als Erkenntnismethode kann die Reflexion des eigenen Lebensverlaufs und die Verortung des Selbst in der Welt unterstützen – sofern Ästhetik, so der Autor, nicht auf die »Verhandlung des Schönen« reduziert wird.

Dem Diktum Wittgensteins, »Die Welt ist alles, was der Fall ist.«, kann entgegnet werden, dass damit noch nichts wirklich Aufklärendes über die Welt und den Menschen als Teil davon gesagt wäre. Denn nur in einem ausschließlich vernunft-pointierten Weltverständnis, das einen prästabilisierten Gleichklang von menschlicher Erkenntnis (in Wittgensteins Fall auf Grundlage formal korrekter Sprache) und Welt voraussetzt, wäre damit geklärt, was der Mensch sei und wie sich sein Verhältnis zu der ihn umgebenden Welt darstelle.

Da dieser Gleichklang von Erkenntnis und Welt letztlich aber nur in einem gesellschaftsfreien Raum gelänge, braucht es Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns und der Erkenntniskritik über das Selbst und seine Verortung in der Welt. Eine Möglichkeit hierzu bietet die Ästhetik, die – und das mag zunächst überraschen – von je her mit Erkenntnis und Erkenntniskritik verbunden war. Dies zeigt sich in der Antike und auch bei den wirkmächtigen Definitionen durch Baumgarten und Kant. Vor dem Hintergrund der heutigen, alltäglichen Verwendung des Begriffs mag dies insofern erstaunen, als der Spezialfall der Verhandlung des *Schönen* zuletzt die Wahrheitssuche auf Grundlage von Sinnen, Anschauung und Vorstellung zu überlagern schien. Dieser Eindruck täuscht aber – und für den hier

interessierenden Aspekt des Lebenslaufs sogar in erheblicher Weise. Denn die Ästhetisierung von Existenz, Subjektivierung, Individuation und Emanzipation auch im Zusammenhang mit Bildungsprozessen stellt *das* ästhetische Programm der letzten zwei Jahrhunderte par excellence dar.

Gerade in einer Zeit, in der der Platz des Menschen in der Gesellschaft nicht mehr durch eine Feudal- oder Ständegesellschaft vorgegeben ist, sondern es im Gegenteil zu einer stetigen Aufgabe geworden ist, sich seinen Platz innerhalb der Gesellschaft selbst zu suchen (und selbst suchen zu müssen), oder in der durch diffizilere soziale Prozesse eine Platzzuweisung erfolgt (man denke etwa an die von Bourdieu illustrierten »feinen Unterschiede« (1982)), gewinnen Selbstaufklärungen auf den Wegen der Sinne, der Anschauung und der Vorstellung an Bedeutung.

Der Lebenslauf als Institution

Die Erosion von überkommenen sozialen Ordnungsmustern, konkret die Auflösung der feudal begründeten Zugehörigkeit zu bestimmten Ständen verlangte, ja erzwang in der begin-

nenden Neuzeit neue Formen der Individuation, des Findens des Selbst und des Sich-Einfindens in gesellschaftliche Rollen. Die diesen sozialen Wandel begleitende Unsicherheit wurde mit dem Ziel der Stabilisierung des Innenlebens wie auch des Außenlebens der Person durch die Konstituierung einer neuen sozialen Institutionalisierung (Gehlen, 1956) begleitet, nämlich der Entstehung des bildungs- oder gewerbebürgerlichen Lebenslaufs (Schlögl, 2014, S. 65). Dieser beschreibt nur mehr rudimentär die Zugehörigkeit zu einer Familie, sondern benennt individuelle Merkmale und Erfahrungs- und Leistungszusammenhänge: Name, Geburtstag, Geburtsort, Familienstand, schulischer Bildungsweg, berufliche oder hochschulische Bildung, berufliche Stellung(en), Interessen und Freizeitaktivitäten. Ein am einzelnen Individuum ansetzendes Identitätskonzept tritt an die Stelle bisher kollektiv gedachter Einbindungen in Gesellschaft. Zugleich strukturiert der Lebenslauf die »lebensweltlichen Horizonte und Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen« (Kohli, 1985, S. 3) und begründen.

Dies führt einerseits zu standardisierten Beschreibungen von individuellen Lebensverläufen (also jenen Dokumenten, die wir als *Lebensläufe* bezeichnen und Bewerbungsschreiben beifügen), andererseits zur Möglichkeit autobiografischer Projekte der Explikation, also der Ausdeutung von individueller Geschichte und Gegebenheiten mitsamt einhergehenden Selbstdeutungen. Insbesondere Letzteres ist klassisch als ein Bildungsprozess anzusehen. Dadurch entsteht die Frage nach einer »Erwachsenheit« als besonderer Form des Menschseins, mit eigenverantwortlicher, nicht angeleiteter Entwicklung und einer souveränen Deutung derselben. Diese Deutungsmacht ermöglicht einen Blick in die Zukunft aus dem eigenen Gewordensein, hinsichtlich möglicher, erstrebenswerter oder realistisch erreichbarer sozialer Positionierungen in der vorgefundenen Gesellschaft.

Die Dichotomie von sozialer Individuation – also Ich-Werdung innerhalb der jeweils gegebenen Gesellschaft – und individuellem Lebensentwurf, die dem Konzept des Lebenslaufs von Beginn an innewohnte (Wohlrab-Sahr, 1992, S. 5), führte dazu, dass die Institution *Lebenslauf* in sich zunehmend pluralisierenden und flexibilisierenden Lebens- und Arbeitswelten ihrem Zweck, zielorientierte Entwicklungspfade aufzuzeigen (Bildungszertifikate, berufliche Stellungen, ...), immer weniger nachkommen kann. Angestrebte Ziele verharren nicht mehr zeitlos, statisch, ohne Gestaltwandel; Berufe oder deren Profile wandeln sich zunehmend schneller, das Prestige und damit die ökonomische Verwertbarkeit verschiedener beruflicher Positionen sind mit wenigen Ausnahmen über die Zeit hinweg nicht mehr so robust, wie dies für frühere Generationen der Fall war.

Eine schleichende De-Institutionalisierung des Lebenslaufs als Konzept, als soziales Ordnungsprinzip war die Folge. Und die in den 1960er Jahren sich entwickelnden Programma-

tiken von *education permanente*, *lifelong* und *recurrent education* sowie *lifelong learning* sollten und wollten – bei aller Unterschiedlichkeit – hierfür Angebote der anhaltenden Anpassung anbieten, um sich auf gewandelte, auch aktuell noch unbekanntere Situationen einstellen zu können. Ein zweiter Frühling für die Erwachsenen- und Weiterbildung schien in greifbarer Nähe. Doch letztlich kam es anders.

Perfektibilität, Selbstkultur und Lebenskunst

Ausgehend von diesem erneuten Orientierungsverlust in der Welt wird die notwendige individuelle und stetige (Re-)Konstituierung des Selbst getragen und befördert. Die Selbstbeobachtung beim Herstellen und anhaltenden Aufrechterhalten von Beziehung zur Welt schafft aber eine unhintergehbare Selbstbezüglichkeit. In der funktionalen Soziologie wurde dafür der Ausdruck *reflexive Subjektivierung* geprägt (Schimank, 1985), im politischen Diskurs der Erwerbsgesellschaft wird dieser Typus sozial relevanter Individuation mit *Employability* beschrieben, Bernstein wiederum wählte den Ausdruck *Trainability* (2001).

Dadurch abgelöste stabile Institutionen (Stand, Bildungsabschluss, Beruf etc.) waren dem mittelalterlichen Menschenbild mit seiner wesentlich durch Gottesglauben und Vorbestimmtheit geprägten Lebensführung näher als den aktuellen Gegebenheiten demokratischer oder zumindest menschenverantworteter Gesellschaftsbilder. Die neuen Ansätze weisen erfolgreiche Individuation nicht mehr an Erreichtem oder gar Normativem aus, sondern weisen auf eine Ermächtigung der Individuen hin, sich anhaltend auf unabwendbar herandrängende neue Gegebenheiten und damit in Verbindung stehende Anforderungen einzustellen und diese auch mitzugestalten. Nicht göttliche, genetische oder teleologische Bindungen des Individuums verhindern die sinnenleerte Kontingenz des Lebensverlaufs, sondern lebensgeschichtlich Erworbenes wird durch Reflexion und Explikation zur Methode eines gewandelten Identitätskonzepts. Der kompetenzdiagnostische Hype und die Bilanzierungs- und Validierungsdebatten reagieren darauf und lassen planmäßige Bildungsarbeit nur noch als Spezialfall der Kompetenzentwicklung erscheinen.

Das Kapital der Pädagogik, nachkommende Generationen auf vermeintlich gegebene Anforderungen vorzubereiten, läuft zunehmend ins Leere. Diese mangelnde soziale Regulation durch zunehmende Individualisierung muss jedoch nicht nur als Defizit betrachtet werden, sondern kann wie schon frühere Formen der kulturtheoretischen Reflexion als Grundzug einer als modern verstandenen Existenz aufgefasst werden. Schon im 19. Jahrhundert elaboriert Emerson sein Modell der Selbstkultivierung anhand ausgewählter Biografien von Lebensentwürfen, die regulatorisch, aber nicht standardisierend



auf die Selbstkonstitution in Bildungsprozessen einwirken sollen (Emerson, 1987). Und Anfang des 20. Jahrhunderts wird auch in Europa (Simmel, 1908 und in der Folge hinsichtlich eines auf eine moderne Arbeitswelt hin befragten Bildungsbegriff etwa bei Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner und Theodor Litt) ein Bildungsbegriff des zupackenden und die Welt gestaltenden Menschen entworfen, der Welt nicht nur auf einen Stoff reduzierte, der dem Menschen innewohnende Kräfte in Bewegung setzt (wie bei Humboldt), sondern die Selbstbildung des Menschen hervorhebt.

Eine solche angestrebte *Selbstkultur*, mehr noch die Sprache von *Lebenskunst*, wurde aber auch als »pragmatische Utopie [die, ps] zum Ausdruck bringt: Sich selbst zu gestalten, das Leben zu gestalten« (Schmid, 1998, S. 83) wiederum selbst zunehmend problematisiert. Einem Programm des Er-Findens des Subjekts, »einem atomistischen Selbstverwirklichungs-dogmatismus« (Baschek, 2010, S. 84), steht seit den 1980er Jahren der Gouvernementalitätsdiskurs mit Analysen zu »Techniken des Selbst« (Lemke et al., 2000, S. 8) als spezielle Form von Herrschaftstechniken gegenüber.

Wider den Kulturpessimismus

Die Perspektive auf Disziplinar- und Kontrollgesellschaften (wie Foucault und Deleuze sie zeichnen) lässt das Verständnis von Souveränität des Einzelnen verblassen und in der radikalsten Form individuell erlebte Subjektivität als Herrschaftsinstrument zur Regierung jeglicher Existenz denken. In kapitalistischen Wettbewerbsgesellschaften führt dies sodann auch zur Herstellung vermarktungsfähiger, -bereiter und -williger Existenz. Zudem zeitigt der oben beschriebene Wandel der Kategorie des »Ästhetischen« zur Verhandlung des »Schönen« hier Folgen, die nicht zuletzt in einer Überästhetisierung der Selbstdarstellung oder der Überhöhung von konventionellen Schönheitsidealen (denken wir an die sozialen Medien) in der zunehmend digitalen, individualisierten Kommunikation Ausdruck finden. Damit verliert das Ästhetische seine Möglichkeiten der Erkenntniskritik, seinen emanzipatorischen Charakter mehr und mehr.

Sofern dies nicht in kulturpessimistischer Sichtweise den Schlusspunkt des modernen Individuums darstellen sollte, sondern ästhetische Lebensgestaltung – im Sinne von Wahrheitssuche auf Grundlage von Sinnen, Anschauung und Vorstellung – in aufklärerischem Anspruch die Aktivierung des eigenen Verstandes anregt, gewinnt politische Bildung als Grundlage für die Modellierung einer neuen, erstrebenswerteren Form menschlicher Existenz an Bedeutung. Dann wäre Wittgenstein zu entgegnen, dass die Welt nicht allein das ist, was der Fall ist, sondern auch enthalten soll, was wir für erstrebenswert halten.

Baschek, N. (2010). André Gorz: Vom Wissenskapitalismus zur Wissensgesellschaft. In A. Engelhardt & L. Kajetzke (Hrsg.), *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme* (S. 77–85). Bielefeld: transcript.

Bernstein, B. (2001). From Pedagogies to Knowledge. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Hrsg.), *Toward a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (Vol. 23, S. 363–368). New York: Peter Lang.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Emerson, R. W. (1987 [1850]). *Uses of Great Men*. In *Collected Works*, Vol. 4, hrsg. von W. E. Williams & D. E. Wilson. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gehlen, A. (1956). *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*. Bonn: Athenäum.

Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *KZfSS – Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialisationsforschung*, 37 (1), 1–29.

Lemke, T. (2007). *Gouvernementalität und Biopolitik*. Wiesbaden: vs.

Schimank, U. (1985). Funktionale Differenzierung und reflexiver Subjektivismus – Zum Entsprechungsverhältnis von Gesellschafts- und Identitätsform. *Soziale Welt* 36/1985, 447–465.

Schlögl, P. (2014). *Ästhetik der Unabgeschlossenheit. Das Subjekt des lebenslangen Lernens*. Bielefeld: Transcript.

Schmid, W. (1998). Lebenskunst als Ästhetik der Existenz. In J. Schummer (Hrsg.), *Glück und Ethik* (S. 83–91), Würzburg: Königshausen & Neumann.

Simmel, G. (1908). Exkurs über den Fremden. In G. Simmel (Hrsg.), *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 509–512). Berlin: Duncker & Humblot.

Wohlrab-Sahr, M. (1992). Institutionalisierung oder Individualisierung des Lebenslaufs? Anmerkungen zu einer festgefahrenen Debatte. *BIOs – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 5 (1), 1–19.



DR. PETER SCHLÖGL

ist Universitätsprofessor im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Peter.Schloegl@aau.at

**DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR ALLE POLITISCHEN BILDNER
JETZT MIT NEUEM KONZEPT UND IN NEUEM FORMAT**



Lernen Sie das neue Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses LESEEXEMPLAR an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Eine Wanderschaft zu vier Lernorten

Ästhetik und Lernräume

DORIT GÜNTHER

Die Ästhetik eines Raums beeinflusst die Art und Weise, wie wir ihn nutzen. Das gilt auch für Lernräume, deren Ästhetik Ausdruck einer Idee von Bildung und Lernen sein kann. Die Autorin nimmt uns mit auf eine Reise zu verschiedenen Lernorten.

In der Ästhetik von Gebäuden und Räumen, die für das Lernen entworfen wurden, drückt sich auch immer der Zeitgeist der Epoche aus, in der sie geschaffen wurden, und es zeigt sich die dahinterstehende Vorstellung von Lernen und Bildung. Aus ihrer subjektiven Wahrnehmung heraus können sich Nutzende fragen: »Lerne ich motivierter in einem Raum, den ich ästhetisch ansprechend finde? Lerne ich dort gar besser?«. Um sich diesen Fragen zu nähern, werden in der nachfolgenden »Rundreise« Beispiele für unterschiedliche Arten von Lernräumen betrachtet. Dabei wird unter einem »Lernraum« sowohl die physische Architektur als auch, gemäß Löws relationalem Raumbegriff (»Raum ist eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten«), der soziale Raum verstanden (Löw 2001, S. 271). Ein Lernraum kann sich innerhalb eines Gebäudes, in einem Übergangs- oder Außenraum bzw. in jedem Sozialraum befinden.

Was wird unter einem »ästhetischen Raum« verstanden? Alltagssprachlich wird »ästhetisch« häufig gleichgesetzt mit »schön«, »ansprechend« oder »geschmackvoll«. Das greift jedoch zu kurz. Grundsätzlich ist »Ästhetik« eine Kategorie, die sich mit Empfindungen oder Wahrnehmungen beschäftigt. Im aktuellen Diskurs der Architekten ist »Ästhetik« eng mit den medialen, sozialen und wissenstechnischen Prozessen der

Wahrnehmung verknüpft, dabei geht es z. B. um die Wechselwirkungen von gebauter Umwelt und sozialem Raum. Architekten verwenden hierbei bevorzugt den Begriff »Atmosphäre«, da dieser die Wahrnehmung der Wirkung des Umfeldes (sozialer und architektonischer Raum, Städtebau, Landschaft) fachspezifischer beschreibt als der Begriff »Ästhetik«. Der Architekturphilosoph Gernot Böhme definiert »Atmosphäre« als die gespürte Anwesenheit im Raum. Mit Blick auf die Nutzung schaffen Architekten Raumatmosphären, die kommunikationsfähig und kommunikationsaktiv sind (Böhme 2006, S. 32ff.).

In Bezug auf den Zusammenhang von Lernen und Raum wird in diesem Beitrag die Annahme zugrunde gelegt, dass der Faktor Ästhetik bzw. Atmosphäre eines Raums dann lernförderlich ist, wenn die lernende Person im dort stattfindenden Prozess einen Wissens- und Kompetenzzuwachs und/oder einen Zuwachs an Selbsterkenntnis erlebt. Um den Lernprozess in einen räumlichen Kontext zu setzen, soll uns das Bild des Lernens als Wanderschaft leiten. Seit dem frühen 14. Jahrhundert gingen Handwerksgehilfen und Künstler auf Reisen, um Fertigkeiten, Stile und Bräuche aus anderen Regionen und Ländern kennenzulernen. Gehen wir nun gemeinsam auf eine imaginäre Wanderschaft, bei der wir exemplarische Lernraumtypen besuchen und bezüglich der Ästhetik bzw. Atmosphäre diskutieren.

Architektur als Ausdruck eines Bildungsverständnisses

Leoben-Donawitz (Österreich). Als erste Station besuchen wir das Bildungszentrum Pestalozzi, das nach einer umfassenden Sanierung 2016 neu eröffnet wurde. Die ursprüngliche Architektur von 1927 vermittelt den Eindruck eines Prestigebaus mit ehrfurchtseinflößender Ästhetik, in den ein bestimmtes pädagogisches Verständnis eingeschrieben ist: Bildung als Disziplinierung. Merkmale sind repräsentative Fassaden, breite Gänge, gleichförmige und unflexible Klassenzimmer für Frontalunterricht sowie wenige (Pausen-)Räume für informelles Lernen und kreatives Arbeiten.

Bis ins frühe 21. Jahrhundert hinein wurde der monumentale, starre Charakter des Gebäudes nicht an das sich verändernde Bildungsverständnis angepasst. Die jüngste Sanierung zeigt hingegen eine gewachsene Wertschätzung der Lernenden: Der Umbau wurde für Schul(raum)entwicklung genutzt, nämlich um ein neues Verständnis von Lernen und sozialem Miteinander durch die Architektur und Bespielung auszudrücken. »Wesentlich waren fließend gehaltene Grenzen von Räumen, damit sie auch für neu auftretende Bedürfnisse adaptiert werden können. Insgesamt erfordert die Schule der Zukunft nicht nur neue Räume, sondern auch neue Gewohnheiten« (Stadtgemeinde Leoben et al., 2018, S. 28). Dies zeigt sich in einer gastfreundlichen, lichten Atmosphäre und in flexiblen Raumstrukturen, die dazu einladen, die Räume an individuelle Bedürfnisse anzupassen und mitzugestalten. Für das Miteinander gibt es vielfältige Begegnungsräume.



Bildungszentrum Pestalozzi (Foto: Kurt Hörbst)

Lausanne (Schweiz). Das im Jahr 2010 eröffnete Rolex Learning Center nimmt mit seinem wellenartigen Baukörper und Innendesign auf den benachbarten Genfer See Bezug. Innen gibt es keine Wände; Lernzonen werden durch die

Ästhetik in virtuellen Lernumgebungen und Realitäten

»Virtuell« sind Dinge, die immateriell und daher für Menschen manuell nicht greifbar sind, und nicht zwangsläufig physikalischen Gesetzmäßigkeiten folgen. Unter einer »virtuellen Lernumgebung« wird ein computerbasierter (Online-)Bereich verstanden, den Menschen über digitalbasierte Schnittstellen – gestaltet durch ein User Interface Design – erleben und darin (inter)agieren. Hierbei ist zu beachten, dass im Kontext der Informatik unter einem virtuellen »Raum« eine digital erzeugte, dreidimensionale Visualisierung verstanden wird, die einem physischen Raum ähnelt und oftmals eine immersive »virtuelle Realität« schafft. Der Begriff »Umgebung« meint hingegen eine zweidimensionale Darstellung im Virtuellen – ohne Anspruch darauf, die Rezipierenden »eintauchen« zu lassen.

Wird eine Online-Umgebung explizit für einen Lernkontext eingerichtet (z.B. einen Kurs innerhalb eines Learning-Management-Systems), spielt neben den Inhalten, die gemäß eines pädagogisch-didaktischen Konzepts präsentiert und vernetzt werden, auch die ästhetische Gestaltung eine wichtige Rolle. Grundlegend ist – im Zusammenspiel mit nutzerfreundlicher Handhabung auf Basis fehlerfreier und verständlicher Funktionalitäten – eine medienadäquate Darstellungsform. So müssen die Inhalte gut wahrnehmbar visualisiert und durch ein Orientierungssystem auffindbar sein. Durch die Wegeführung, die Farb- und Formgebung oder auch (audio)visuelle Einspielungen kann eine bestimmte Ästhetik und Atmosphäre geschaffen werden, die eine Kontextualisierung bzw. Inszenierung der Inhalte ermöglicht. Zudem kann ein »Design« (d.h. die visuelle Oberflächengestaltung und Handhabung), das vertraute Gegenstände aus der Alltagswelt digital nachbildet (Skeuomorphismus), Nutzende dabei unterstützen, intuitiv mit virtuellen Dingen umzugehen.

Agieren Lernende in einer »virtuellen Realität« (VR), wird das Erleben auch durch die Ästhetik geprägt. Handelt es sich um eine realitätsnahe Darstellungsform, die ein Mensch mit allen seinen Sinnen erlebt, empfindet er die VR in der Regel als glaubwürdig, taucht in sie ein und handelt wie in einer realen Umgebung (technisch verzögerungsfrei, dynamisch, interaktiv). Demgegenüber können Dinge und Akteure (Avatare) in der VR auch bewusst als unrealistisch (fiktional) stilisiert werden, um eine bestimmte Wirkung zu erzielen. In natur- und ingenieurwissenschaftlichen Lernkontexten liegt ein Mehrwert darin, dass physisch unsichtbare oder abstrakte Prozesse in der VR sichtbar gemacht und getestet werden können. Der Aneignungsprozess kann dadurch verstärkt werden, dass Lernende den Raum und dessen Inhalte individuell oder kooperativ (mit)gestalten und verändern können, den Raum also (zeitweise) in Besitz nehmen und dort »Spuren« hinterlassen können.

»hügelige« Landschaft und die transparenten »Cubes« geschaffen. Der Raum legt nur an wenigen Stellen fest, wie er genutzt werden soll (Bücherregale, Computerterminals, Café-Bereich). Darin drückt sich das Verständnis aus, dass Lernen ein fließender, offener (Kommunikations-)Prozess ist, in dem die Lernenden selbstständig navigieren, Lernziele und -modi finden, ohne dass der Raum eine bestimmte Nutzungsweise vorschreibt. Dabei wird ein hohes Maß an Eigeninitiative und Gestaltungskompetenz von den Lernenden erwartet. Dies bietet zwar Freiräume für individuelle Entfaltung, stellt Nutzende aber auch vor die Herausforderung, innerhalb dieser Offenheit eine neue Struktur und Atmosphäre – für die temporär genutzte Zone – zu schaffen, die den persönlichen Lern- und Interaktionsprozess unterstützt.



Rolex Learning Center (Foto: Dorit Günther)

Umnutzung durch Bedarfsdruck: Qualität des Funktionalen, Gestaltbaren und Sozialen

Kaiserslautern (Deutschland). Im Sommer 2018 hat das am Distance and Independent Studies Center angesiedelte Projekt »Selbstlernförderung als Grundlage« (BMBF, 2011–2020) die Online-Befragung »Lern(t)RÄUME« durchgeführt: Hierbei wurde erhoben, welche Gewohnheiten die Studierenden der TU Kaiserslautern beim Lernen haben, wie sie dafür die Lernräume am Campus nutzen und welche Verbesserungen sie sich wünschen. Ein Ergebnis der Auswertung war, dass die Studierenden einen Lernraum dann als lernförderlich empfinden, wenn sie sich dort »durch schöne Atmosphäre wohl fühlen«. Als Merkmale dafür wurden genannt: angenehmes Raumklima, Tageslicht, freundliche Farbgebung, angenehmer Geräuschpegel, Sitzkomfort und Bewegungsfreiheit (Günther & Horn, 2019, S. 1).

Auffällig ist, dass die im Alltag tatsächlich genutzten Lernräume oftmals nicht den gewünschten Bedingungen entsprechen. Die Raumnutzenden müssen daher das Beste aus dem Vorhandenen machen, was zu eigenmächtiger Umnutzung und Umgestaltung führen kann. Ein Beispiel dafür ist das »46er Foyer«, das die Studierenden in der Befragung häufig als Lernort nannten, den sie mangels besserer Alternativen nutzen, obwohl sie sich dort nach eigener Aussage nicht wohlfühlen. Das große, fensterlose Durchgangsfoyer liegt im Erdgeschoss und wird von Vorlesungssälen, Fluren und Treppenhäusern umschlossen. Als die Architekten das Foyer in den späten 1970er Jahren planten, hatten sie dessen Nutzung als Erschließungsbereich sowie als kurzzeitige Warte- und Aufenthaltszone im Sinn, was sich an der Innenausstattung ablesen lässt: Im Mittelstreifen des Foyers liegen betonierte Sitzinseln, in denen Holzbänke und Tische fest installiert sind (Gothe et al., 2016, S. 19).

Wegen der zentralen Lage und der »Regelfreiheit« nutzen die Studierenden das Foyer lebhaft für informelles Lernen in Tandems und Kleingruppen. Die Zonierung des Raums durch die Sitzinseln wird von den Nutzenden aufgegriffen und erweitert durch das (geduldete) Heranschaffen eines Sammeluriums von Tischen und Stühlen, um mehr Arbeitsplätze zu schaffen und sich den Raum bedarfsgerecht einzurichten. Viele der Tische sind zu klein, der Raum ist zugig und laut, es gibt kein Tageslicht, und Kabel hängen von der Decke. Dieses Beispiel macht deutlich, dass Lernende einen Raum trotz eingeschränkter Aufenthaltsqualität rege nutzen, solange ein produktives Miteinanderlernen möglich ist. Der Raum wird dadurch aufgewertet, dass dort Lernpartnerinnen und Lernpartner anzutreffen sind und eine teilweise Umgestaltung des Raums möglich ist.



Das 46er Foyer an der TU Kaiserslautern (Foto: Nadja Dietze)

Inbesitznahme des persönlichen Lern- und Arbeitsplatzes durch (Un-)Ordnung



Weltweit. Lernende richten sich einen persönlichen Arbeitsplatz ein – sei es ein Büro, eine Werkstatt oder ein Atelier –, indem sie sich eine für sie arbeitsförderliche Atmosphäre schaffen. Je nach individuellen Vorlieben kann dies sehr unterschiedlich aussehen: Während der Schreibtisch des einen ordentlich sortiert und »hübsch« dekoriert ist, wirkt der Schreibtisch des anderen chaotisch (aus Sicht eines Außenstehenden). In beiden Fällen nimmt die dort arbeitende Person den Raum in Besitz, indem sie persönliche Spuren hinterlässt und eine nur für sie lesbare Ordnung schafft. Gleiches gilt für eine Werkstatt oder ein Atelier: Wo die einen sich von Reizen überflutet fühlen, schöpfen andere Inspiration. Dies macht deutlich, dass Wohlfühlen und wahrgenommene Lernqualität nicht an bestimmte ästhetische Merkmale gebunden sind, sondern dass diese von jeder Person unterschiedlich wahrgenommen werden.

Mitgenommenes

Welche Erkenntnisse haben wir nun in unserem »Wander-rucksack«? Ein Raum scheint dann lernförderlich zu sein, wenn er zu sozialer Interaktion (Kommunikation und Kollaboration) anregt. Ebenso relevant ist, dass ein Lernraum die Aktivität und Kreativität des Lernenden fördert, indem er z. B. zum Selbstgestalten auffordert oder inspirierende Impulse anbietet, und sie nicht durch Nutzungsvorschreibungen einengt. Ein weiterer Faktor ist die Motivation zum Lernen, die sich steigern kann, wenn Bildungseinrichtungen hochwertige Räume anbieten und damit den Lernenden gegenüber Wertschätzung ausdrücken.

Es bleibt zu überprüfen, ob produktives Lernen nur in »schönen« und angenehmen Räumen stattfinden kann. Kann auch das Hässliche oder Irritierende lernförderlich sein? Einerseits ist zu vermuten, dass eine Ästhetik und Atmosphäre, die im Lernenden Ablenkung, Missverständnis, Verwirrung oder Unbehagen auslöst, eher lernhinderlich ist. Andererseits kann ein Lerngewinn dadurch entstehen, dass im erlebten Perspektivenwechsel neue Erfahrungen und Ideen erzeugt und Reflexionsprozesse angestoßen werden. Festzuhalten ist, dass Ästhetik und Atmosphäre des Ortes, an dem wir lernen, Einfluss auf das »Wie« des Lernens nehmen.

BMBF (2011–2020). Projekt »Selbstlernförderung als Grundlage« am Distance and Independent Studies Center der TU Kaiserslautern. Projektleitung: Prof. Dr. Dr. h. c. Rolf Arnold und Monika Haberer, M. A. www.uni-kl.de/slzprojekt

Böhme, G. (2006). *Architektur und Atmosphäre*. München: Wilhelm Finke.

Gothe, K., Günther, D., Mackasare, M. & Neuser, W. (2016). Interdisziplinäres Gespräch über Lernräume beim Rundgang über den Campus der TU Kaiserslautern. In R. Arnold, M. Lermen, & D. Günther (Hrsg.), *Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume* (S. 17–53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Günther, D., Horn, A. (2019). *Posterpräsentation »Lern(t)RÄUME an der TU Kaiserslautern« für die Tagung »Schöne neue (digitale) Welt? – Zwischen Potential und Herausforderung« am 30. Juli 2019 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Kaiserslautern: Eigendruck.

Download: www.uni-kl.de/slzprojekt/index.php/dokumentation/veranstaltungsbeitraege

Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stadtgemeinde Leoben, Kunstuniversität Linz, schulRAUMkultur & nonconform (Hrsg.) (2018). *Drei Schulen unter einem Dach. Bildungszentrum Pestalozzi Leoben/Steiermark*. Leoben: Eigenverlag.



DR. DORIT GÜNTHER

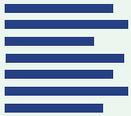
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im
Distance and Independent Studies Center (DISC)
der Technischen Universität Kaiserslautern.

d.guenther@disc.uni-kl.de

Schöner lesen

»Die Drucksachen, die uns stündlich begegnen, sind nur selten in angenehmen Lettern und übersichtlich gedruckt. Häufig sind sie lärmende Orgien wildgewordener Buchstaben und selbstbewusst auftretender Wurstigkeit«

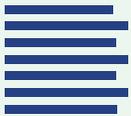
Jan Tschichold, *Erfreuliche Drucksachen durch gute Typografie*



Flattersatz (linksbündig)

Mit natürlicher Flatterzone und wenigen Trennungen; die Zeilenlängen ergeben sich durch einen natürlichen Zeilenumbruch, Wortabstände sind einheitlich.

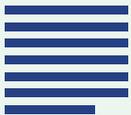
- für kurze, mittellange & längere Lesetexte sowie schmale und breite Spalten geeignet
- ▶ alles, von Marginalspalte bis Buchsatz



Rausatz (linksbündig)

Flattersatz mit einheitlicher Flatterzone (kurz, lang, kurz, ...), die durch manuellen Satzausgleich und definierte Worttrennungen erzielt wird.

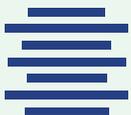
- für kurze, mittellange & längere Lesetexte sowie schmale und breite Spalten geeignet
- ▶ alles, von Marginalspalte bis Buchsatz



Blocksatz

Satzart mit einheitlicher Zeilenlänge, die durch die automatisierte Erhöhung der Wortabstände erzielt wird. Je länger die Zeilen, desto ausgeglichener das Satzbild.

- für mittellange & längere Lesetexte geeignet
- nicht für schmale Spalten geeignet
- ▶ Artikel, Bücher



Axialsatz (Mittelsatz)

Symmetrisch gesetzte Zeilen auf einer zentrierten Mittelachse. Anspruchsvolle Satzart mit dem Ziel, in seiner Gesamtform ausgewogen zu sein.

- für kürzere Texte geeignet
- ▶ Zitate, Einleitungen, besondere Drucksachen



Flattersatz (rechtsbündig)

Als Ausnahmesatzart zu betrachten, da sie nicht unserer (europäischen) Lesegewohnheit entspricht und der Zeilenanfang optisch jeweils gesucht werden muss.

- für kurze Texte und schmale Spalten geeignet
- ▶ Marginalspalte, Bildunterschrift

Bekannte Serifenschriften sind **Times New Roman** oder **Garamond**, als serifenlose Schriften werden häufig **Arial** oder **Calibri** verwendet: Es sind Schriften, die in den meisten Textverarbeitungsprogrammen enthalten sind.

WEITER BILDEN verwendet die Serifenschrift **More Pro** für die mehrseitigen Hauptbeiträge und Interviews, die serifenlose **Rational Text** für Überschriften und kürzere Texte. Die zwei verschiedenen Schrifttypen helfen dabei, Textformen zu unterscheiden, und ermöglichen es dem Leser, sich im Heft zu orientieren.

Rational Text

Die Rational ist ein moderner Vertreter der **Grotesk**-Schriften (serifenlose Schrift) und wurde nach dem Vorbild der Einfachheit und Klarheit Schweizer Schriftkultur im Jahr 2016 von René Bieder entworfen.

More Pro

More Pro ist eine umfangreich ausgebaute **Antiqua** (Serifenschrift) mit 30 verschiedenen Schnitten, die vor allem auf die Verwendung in Printpublikationen wie Magazinen und Zeitungen ausgerichtet ist. Sie wurde 2010 von Lukasz Dziedzic entworfen.

Quellen: Forssman, F. & Willberg, H.P. (2010). *Lesetypografie*. Mainz: Verlag Herrmann Schmidt; Forssman, F. & Willberg, H. P. (1999). *Erste Hilfe Typografie*. Mainz: Verlag Herrmann Schmidt; Renner, P. (2003 [1940]). *Die Kunst der Typographie*. Augsburg: Maro Verlag; Tschichold, J. (1988). *Erfreuliche Drucksachen durch gute Typographie*. Augsburg: Maro Verlag; www.typolexikon.de; www.typefacts.com

x

Wann ist ein Text gut zu lesen?

Ob ein Text gut zu lesen ist, hängt nicht nur von Inhalt, Aufbau und Sprache ab, sondern auch von seiner Gestaltung: von Buchstaben, Zeilen und den Flächen, auf denen er steht, also der *Typografie*^A.

Ein Text ist dann gut zu lesen, wenn die Leserin nicht merkt, dass sie liest. Schlecht zu lesen ist er, wenn der Leser (bewusst oder unbewusst) im Lesefluss gestört und von der Erfassung des Textes abgelenkt wird. **Symptomatisch**^B ist beispielsweise das wiederholte Lesen ein und derselben Zeile. Zumeist sind dann die Zeilen zu lang oder der Zeilenabstand ist nicht richtig gewählt, so dass die optische Führung des Auges unterbrochen wird. Die **LESERLICHKEIT**^C von Texten hängt wesentlich von der Länge und dem Abstand der Zeilen ab: Sowohl zu lange als auch zu kurze Zeilen behindern den Lesefluss. Je länger die Zeilen, desto größer sollte der Zeilenabstand sein, je kürzer die Zeilen, desto geringer kann der Zeilenabstand sein. Als Richtwert gelten 50–70 Zeichen bei einspaltigem Text in 8–11 pt Schriftgröße und 40–50 Zeichen pro Zeile bei mehrspaltigem Text.

Die Leserlichkeit hängt aber nicht nur von der Typografie ab, sondern auch von der gewählten Schrift. Schriften können elegant, verspielt, brachial oder altmodisch wirken, rufen also emotionale Reaktionen hervor. Unterscheiden lassen sich serifenlose (Grotesk) und Serifenschriften (Antiqua). Grundsätzlich fällt es dem Auge leichter, Serifenschriften zu lesen, da die »Füßchen« an den Buchstaben die Blickführung unterstützen. Daher werden längere Texte oft mit Serifenschrift gesetzt und serifenlose Schriften für Überschriften verwendet. Eine Regel kann man daraus nicht ableiten, denn auch serifenlose Schriften können bei längeren Texten leserlich sein, wenn sie gut gesetzt und Zeilenabstand wie Zeilenlänge entsprechend gut gewählt sind.

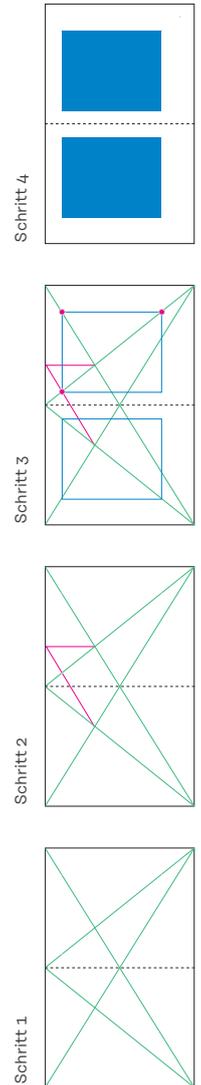
A Integrierte Auszeichnung:

Die Kursive passt sich unauffällig dem Grauwert des Textes an und wird daher erst vom Leser erfasst, wenn dieser an der entsprechenden Textstelle ist.

B Aktive Auszeichnung: Die Fettung signalisiert dem Leser eine Aussage, bevor er die entsprechende Textstelle liest, da sie sich im Text absetzt.

C Integrierte Auszeichnung: Kapitälchen dienen in erster Linie der Kennzeichnung von Eigennamen. Sie können mit und ohne Großbuchstaben verwendet werden. Kapitälchen unterscheiden sich insofern von Großbuchstaben, als sie die Höhe von Kleinbuchstaben haben und damit nicht im Text hervorstechen.

Konstruktionsprinzip
des Villardschen Teilungs-
kanons für einen klassi-
schen Buchsatzpiegel



»Eine Zeile hat dann die richtige Länge, wenn der Lesefluss nicht zu oft abgebrochen wird und wenn das Auge beim Umwechseln die nächste Zeile ohne Irritation wiederfindet.«

Otl Aicher, *Typographie*

Überlegungen zu einer anerkennenden Kunstpädagogik im Anschluss an Adorno

Unkonventionell und menschenbejahend

WOLFGANG MÜLLER-COMMICHAU

Kunst ist in Adornos Verständnis funktionslos – und gerade deshalb in der Lage, besondere ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Eine Kunstpädagogik im Anschluss an Adorno kann, so der Autor, nicht nur zu einem kritischen Blick auf die Wirklichkeit befähigen, sondern auch als Teil politischer Bildung verstanden werden.

Für Theodor W. Adorno hat die Thematisierung von Kunst eine nicht gering zu schätzende Bedeutung, wenn es darum geht, ›Erziehung nach Auschwitz‹ zu denken. Zumal zeitgenössische Kunst gelangt dabei in den Fokus seiner Aufmerksamkeit. Gegenwartskunst leitet demnach ihren Sinn aus einem Bruch mit Konventionen her. Von daher ist sie auch anschlussfähig an das Adorno'sche Diktum, alles zu tun, damit sich Auschwitz nicht wiederhole, denn Auschwitz wurde nicht zuletzt deshalb möglich, weil die Menschen der Zeit an Konventionen festhielten, zu denen auch die unbedingte Loyalität in Gestalt eines »Kadavergehorsams« gegenüber staatlichen Autoritäten gehörte.

Vor diesem Argumentationshintergrund ist es plausibel, für eine Kunstpädagogik (Peez, 2018) zu votieren, die Lernende ermutigt, in den diversen Segmenten von privatem und öffentlichem Leben unkonventionell zu agieren und zu denken – allerdings ohne dabei eine menschenbejahende Ethik zu missachten, eine Bejahung, die alle Menschen umfasst, gleichgültig, welcher Religion, Sprache, Kultur sie sich zuordnen. Mit dem Blick auf Rosa Luxemburg lässt sich formulieren: Freiheit, die sich in unkonventionellem Auftreten artikuliert, hat dort ihre Grenze, wo sie die Freiheit der anderen in Frage stellt (Müller-Commichau, 2003).

In diesem Aufsatz soll eine Kunstpädagogik für Erwachsene zur Entfaltung kommen, der drei zentrale Funktionen zugewiesen werden: 1. die einer Kritik an der nichtästhetischen Wirklichkeit, 2. die einer Ermöglichung hedonistischen Erlebens beim Umgang mit Gegenwartskunst und 3. die einer politischen Bildung. Dabei hängen nach meinem Verständnis alle drei Funktionen eng zusammen. Bindeglied stellt das übergreifende Votum für ein individuell gutes Leben dar: Lernende Erwachsene sollen in die Lage versetzt werden, ihren weitgehend zweckrational bestimmten Alltag um hedonistische Momente zu bereichern, die sich in der Begegnung mit zeitgenössischer Kunst ergeben. Dann, so die Erwartung, realisiert sich ein Akt politischer Bildung, der sich von klassischen Formen der Information über politisch-institutionelle Strukturen abhebt.¹

¹ Ich lehne mich im Zuge meiner Überlegungen an Adornos Argumentation an, ohne sie in Gänze zu übernehmen, suche seine dialektische Argumentation zu würdigen, ohne sie mir mit den entsprechenden Konsequenzen zu eigen zu machen. Was den Hedonismus bei der Rezeption von Kunst betrifft, gehe ich im Gegensatz zu Adorno davon aus, dass sehr wohl ein gesellschaftlich unvermitteltes hedonistisches Erleben möglich ist, wenn es in einem mehr oder minder geschützten Rahmen stattfindet. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich: Ich argumentiere vorrangig als Erwachsenenpädagogin und weniger als systemkritisch operierender Sozialphilosoph, denke Adorno weiter in Richtung einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung (Müller-Commichau, 2014, 2015, 2018).

Adorno und die Kunst

Adornos Diktum »Kunst ist Magie, befreit von der Lüge, Wahrheit zu sein« (Adorno, 1982, S. 298) kann als Musterbeispiel für seine dialektisch herleitenden Definitions-Bemühungen erschlossen werden, wenn es auf den Referenzbegriff »Zauberer« bezogen wird: Im Varieté auftretende Zauberer begreifen sich als Künstler, hantieren mit vermeintlich Magischem, das vorgibt, Wahrheit als Ausdruck für Wirklichkeit zu sein. Darin steckt Lüge, wie sie Adorno hier konnotiert, will sagen, das Tun des Zauberers lässt sich als Handwerk kennzeichnen, nicht als Kunst.

Wahrheit ist bei Adorno ein zutiefst relationaler Begriff, zumindest aber eine Bezeichnung für die Übereinstimmung eines Gegenstands mit sich selbst. Kunst, so wie Adorno sie versteht, erhebt allerdings gar nicht den Anspruch, Wahrheit zu sein. Sie verfügt über eine eigenständige Dignität, die es zu respektieren gilt; eine Dignität, die ihr Spezifisches aus der Besonderheit einer ästhetischen Wirklichkeit abzuleiten vermag. Von daher lässt sich zeitgenössische Kunst immer auch als Kritik an der nicht-ästhetischen Wirklichkeit verstehen.

Gleichzeitig begreift Adorno Kunst als einen Ort gesteigerter Intensität des Erlebens, ästhetische Erfahrung mithin als ein Moment des mehr oder minder intensiven Vergnügens am Ästhetischen. Diese in der Regel wohltuende Erfahrung vermag sich spontan, weil unbeabsichtigt, zu ergeben, kann jedoch auch bewusst herbeigeführt werden – von dem Erlebenden selbst wie, in begrenztem Maße, durch Dritte. Das bedeutet in der Konsequenz, so meine Beobachtung, dass die Intensität des Kunsterlebens von der Offenheit des Einzelnen abhängt, aber auch davon, wie ästhetische Akzente von den Künstlerinnen und Künstlern bzw. den bei der Rezeption begleitenden Anderen (zum Beispiel Pädagoginnen und Pädagogen) gesetzt werden.

Erlebnisintensive Rezeption von Kunst steht somit in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Art und Weise, wie sich die Rezipierenden dem Kunstwerk nähern. Dafür haben sie sowohl intellektuelle als auch sinnliche »Antennen« zur Verfügung: »Die Erfahrung der Kunst wird mit deren unbeirrter Erkenntnis unvergleichlich viel reicher. Das *intellektiv* am Werk Erkante strahlt auf dessen *sinnliche* Wahrnehmung zurück (Hervorhebung: wmc). Solch subjektive Reflexion ist dadurch legitimiert, dass sie den immanenten Reflexionsprozess gleichsam nochmals vollzieht, der objektiv im ästhetischen Gegenstand stattfindet und keinesfalls dem Künstler bewusst sein musste« (Adorno, 2003, S. 463).

Adorno geht also davon aus, dass das Kunstwerk in der Lage ist, sich selbst zu reflektieren. Rezipienten haben demnach die Chance, eine innere immanente Reflexion bzw. Rezeption nachzuvollziehen, um hernach wieder zur Außensicht auf das Exponat, seine Außenrezeption, zurückzukehren. Infolgedes-

sen ist dem Rezipienten eine doppelte Empathie zu empfehlen: das Sich-Hineinfühlen in den inneren Reflexionsprozess des Kunstwerkes (ein Musikstück etwa) zum einen, in das Innere des Rezipierenden, das emotionale Geschehen im Selbst, zum anderen. Letzteres verbindet sich mit der Möglichkeit, verborgenes oder wenig genutztes Wissen, darüber hinaus einsetzende Assoziationen, eben das Kognitive im eigenen Anschließen, zu identifizieren, indem dem Wissen in sensibler Weise, in der Regel denksprechend, ein Name gegeben wird.

Zum anderen plädiert Adorno für ein Pendeln zwischen intellektueller und sinnlicher Annäherung. Das erweitert, so sei vorgegriffen, die Spielräume einer Lerner-orientierten Kunstpädagogik, lässt sie Impulse vermitteln, die idealtypisch in der Lage sind, Lernende dreifach zu öffnen, wenn sie sich an das zeitgenössische Kunstwerk heranwagen, nämlich intellektuell, sinnlich und werkimmanent. Dabei ist sinnliche Annäherung keinesfalls auf das Visuelle (Malerei) oder das Akustische (Musik) beschränkt, sie ist stattdessen gerade dann in der Lage, Neues zutage zu fördern, wenn zum Beispiel bildende Kunst haptisch erfasst wird (Müller-Commichau, 2018, S. 89): Ein rezipierendes Erleben findet statt, das tendenziell alle Sinne des Individuums in der Konfrontation mit dem Exponat einbezieht.

Deutlicher und nachvollziehbarer wird solch eine Sichtweise, wenn Musik, Adornos ureigenstes »Terrain« als Komponist und Rezipient, oder der Film, dem er sich gleichfalls in besonderer Weise verbunden sah, in den Fokus der Aufmerksamkeit gelangen. Eine Symphonie Beethovens, so lässt sich mit eigener Wahrnehmung bestätigen, scheint weiterzuleben, auch wenn sie bereits vor mehr als zweihundert Jahren verfasst wurde, zumal dann, wenn sich exzellente Musiker daran machen, das Werk vor dem Hintergrund ihres zeittypischen Verständnisses von Ästhetik zur Aufführung zu bringen.

In Vorbereitung auf das (neben anderen) angekündigte Ziel dieses Aufsatzes, Kunstpädagogik auch eine Funktion in der politischen Bildung zuzuweisen, sei auf Adornos Auffassung verwiesen, wonach Fremdheit zur Welt ein konstitutives Moment der Kunst sei: »Wer anders denn als Fremdes sie wahrnimmt, nimmt sie überhaupt nicht wahr« (Adorno, 2003, S. 274). Fremdheit ist vor dem Hintergrund einer solchen Auffassung kein Übergangsstadium, sondern etwas Erhaltenswertes, das es zu respektieren gilt. Das Fremde in der Kunst und als Kunst wird idealerweise zustimmend rezipiert, ohne dass damit ein Mediokritätsdruck einhergeht: »Sei wie die anderen!«

Vorrangig zeitgenössische Kunst wird idealerweise nicht anerkannt, nicht obwohl, sondern weil sie fremd ist. Das bedeutet für Adorno in der Konsequenz auch, dass sich Kunst nicht mit dem jeweiligen Zeitgeschmack zu arrangieren habe, mehr noch spreche es für ihre Qualität, wenn sie von den Menschen ihrer Zeit abgelehnt wird. Insofern ist Kunst keine Ware, die sich auf dem Markt bewähren muss, sondern stellt eine »Antithesis« (Adorno, 2003, S. 19) zur kapitalistischen

Gesellschaft dar, verweigert sich einer Funktionalisierung, die auf Erhöhung des Profits setzt, aber auch einer solchen, die sie als Dekor eines mehr oder weniger tristen Alltags zu missbrauchen sucht. Die Funktion der Kunst besteht bei Adorno in ihrer Funktionslosigkeit. Kunst ist nicht nützlich, und das macht ihre Freiheit aus.

Das heißt, auch bei einer Nutzung von zeitgenössischer Kunst für Zwecke des positiv konnotierten, gar hedonistischen Erlebens von Rezeption bleibt im Erkenntnisprozess etwas bestehen, das dem jeweiligen Kunstwerk immanent ist. Dieses Element beinhaltet nach Adorno die besondere Kraft der Funktionalisierungsverweigerung. Autonomie als Ergebnis von Funktionalisierungsverweigerung, so lässt sich festhalten, ist für Adorno die *Conditio sine qua non* moderner Kunst. Letztere hat auch dann eine Existenzberechtigung, wenn sie niemand erwerben mag. Kunst ist, und das ist genug. In dieser Sichtweise steckt überdeutlich ein Element, das in politisch-gesellschaftskritisch akzentuierten Lehr-/Lernprozessen Berücksichtigung finden kann: die Verweigerung eines alltäglichen Zweckmäßigkeit-Fetischismus.

Von Adorno wird, an Kant und Hegel anschließend, Kunst gleichermaßen autonom wie sozial verortet. Diesen Doppelcharakter kann er nicht zuletzt deshalb konstatieren, weil er sich auch im Zuge dieser kategorisierenden Reflexionen ein dialektisches Denken zu eigen macht. Die Annahme eines Doppelcharakters von Kunst eröffnet die theoretisch begründbare Chance, eine Begleitung der Rezeption künstlerischer Exponate mit der Vermittlung sozialer Kompetenzen zu verknüpfen. Letzteres setzt allerdings bei den Begleitenden die Akzeptanz, mehr noch, die Anerkennung eines bei anderen erkennbaren Rezeptionsmodus voraus. In der Weise unterstützende Pädagoginnen und Pädagogen benötigen ein hohes Maß an Empathie bzw. Empathie-Bereitschaft.

Anerkennende Kunstpädagogik

Mein Konzept von Kunstpädagogik, das sich an das Kunstverständnis von Adorno anlehnt, ist darum bemüht, die Thematisierung von Kunst mit einer *Kritik an der nichtästhetischen Wirklichkeit* zu verknüpfen. Diese Kritik lässt sich als ein Modus von Gesellschaftskritik lesen, der fokussiert, was der Schönheit humanen Lebens zuwiderläuft. Damit argumentiere ich vor einem sozialetischen Hintergrund. Schönheit artikuliert sich, so verstanden, in einem übergeordneten Sinne als Bejahung diversen Lebens. Hässlichkeit ist im Gegensatz dazu als all das anzusehen, was Menschlichkeit und vielfältiges Menschsein in Frage stellt. Dazu zählt auch die Funktionalisierung des Einzelnen. Der künstlerische Prozess, so wie ihn Adorno versteht, ist insofern bereits als Kritik anzusehen, weil er, zumindest idealtypisch, in nicht-utilitaristischer Manier

erfolgt. Dieser Funktionalisierung verweigernde künstlerische Produktionsprozess lässt sich während der Begleitung einer Rezeption von Lernenden durch die begleitende Pädagogin rekonstruieren und als Verstehens-Angebot verbalisieren. Dadurch erfahren Lernende auch, dass Kunst für ein Mehr an ästhetischer Wirklichkeit steht.

Die eine Rezeption begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen sind sich der Verstehens-Wagnisse bewusst, denen sich Lernende zumal zeitgenössischen Kunstwerken gegenüber konfrontiert sehen. Was sie in diesem Prozess zur Verfügung stellen können, lässt sich mit Anerkennung und Intersubjektivismus kennzeichnen: die Bestätigung des Lernenden in einer intersubjektiven Grundhaltung, die Bejahung seiner intersubjektiven Bedürfnisse. Ein Subjekt, die Pädagogin, bejaht ein anderes Subjekt, die Lernende. Das heißt, zwei Kunstrezipienten kommunizieren auf symmetrischer Ebene miteinander.

Bedingung dafür ist, dass der eine von den beiden sich nicht als Wissens-Eigentümer begreift, dem ein sozusagen Besitzloser in Sachen Kunstwissen gegenübersteht. Ist der eine von den beiden Rezipierenden mit größeren Erfahrungen bei Verstehens-Versuchen von Kunst ausgestattet, macht er stattdessen dem anderen ein Angebot, das oft zögerlich artikuliert Wahrgenommene auf Seiten des Gegenübers in sensibler und differenzierterer Weise zu versprachlichen. Das zentrale pädagogisch akzentuierte Ziel dabei lautet, dass sich eine Lernende auch an dieser Stelle als autonome Persönlichkeit erlebt, die sich selbstbewusst ihrer kognitiven wie emotionalen Möglichkeiten bedient, mehr noch, sie weiß, dass sie in diesem Interaktions-Kontext auf die Fremdbejahung eines geschätzten Gegenübers, eben zum Beispiel die der anwesenden Kunstpädagogin, zurückgreifen kann. Die Haltung des intersubjektiv agierenden Pädagogen hingegen ist nicht autoritär, sie respektiert, mehr noch, sie ermutigt zu unterschiedlichen Interpretationen eines Kunstwerks, das zur Rezeption ansteht.

Meine Kunstpädagogik in Anlehnung an Adorno zielt zum zweiten darauf ab, *hedonistisches Erleben beim Umgang mit Gegenwartskunst* zu ermöglichen. Das kann sich in der Weise artikulieren, dass sie dazu anregt, zweckfreie bzw. intentionskontingente Kunst zu produzieren, die sich als Kritik an der nicht-ästhetischen Wirklichkeit versteht: Das ermöglicht idealtypisch die Erfahrung der Rebellion gegen ein utilitaristisches System als hedonistisches Erleben. Aber auch schon das Wagnis freier Rezeption, die sich nicht in einer Verurteilung des fremdartig-irritierenden Exponats erschöpft, kann Quelle für eine gute nachhaltig wirkende Erfahrung sein, der kognitive wie emotionale Anteile innewohnen (Müller-Commichau, 2015). Bei der Rezeption sollte es vorrangig um solcherlei Kunst gehen, die nicht, weil ›harmlos‹, ohne innere Ambivalenzen konsumiert werden kann, sondern um Exponate, die dem herkömmlichen, Adorno würde sagen: dem bürgerlichen, Schönheitsideal nicht entsprechen.



Die Intensität des Erlebens bei Produktion wie Rezeption von Kunst meint auch die Ambivalenzen der Ich-Wahrnehmung: Starkes situatives Sich-Einlassen auf das Künstlerische, verbunden mit der Nachhaltigkeit des Wirkens, wird oft gerade dann als intensiv registriert, wenn die Phasen des Erlebens in sich widersprüchlich sind: Zustimmung versus Ablehnung, Irritation versus Begeisterung, Wohlbefinden versus Verärgerung, angenehme versus unangenehme Assoziationen. Eine Intensität des Erlebens ist demnach keinesfalls stets identisch mit einer harmonischen Erfahrung.

Die dritte der von mir befürworteten Funktionen von Kunstpädagogik intendiert, Kunstpädagogik so zu gestalten, dass sie als *ein Element von politischer Bildung* verstanden werden kann. Sie hat in diesem Kontext die Aufgabe, als ein Medium für zeitgenössische Kunst zu wirken, eine Art Transporteur von Gedanken und Material zu sein, denen mehr oder weniger irritierendes Potenzial innewohnt, Potenzial, das zum Querdenken ermutigt. Eine so verstandene Kunstpädagogik kann mit Fremdem vertraut machen, kann zu einem Abbau von Exklusions-Phantasien bei ihren Adressaten, den Lernenden, beitragen, indem sie ein Ja zur zeitgenössischen Kunst ermöglicht. Die optimistische These in diesem Zusammenhang lautet: Wer fremde Kunst gutzuheißen vermag, der will auch fremde Menschen und deren Herkunfts-Kulturen nicht zerstören.

Eine Kunstpädagogik, die dem zu Beginn dieses Aufsatzes in Erinnerung gerufenen ›Kadavergehorsam‹ entgegenwirken will, wagt es, mit dem Instrument authentischer Anerkennung gegenüber den Lernenden zu operieren, denen ihre kunsthistorische Unwissenheit bzw. weitgehend fehlende Erfahrung in der Rezeption von Kunst nicht zum Vorwurf gemacht wird. In begleiteten Produktions- und Rezeptionsprozessen von Kunst werden Personen als lernende Individuen anerkannt, deren möglicherweise vorhandene fremdenfeindliche Positionen, gar verbunden mit Destruktions-Phantasien anderen Lebens, aber nicht ignoriert. Beides lässt sich nach meiner Beobachtung sehr wohl miteinander verknüpfen.

Methodisch kann es dabei sinnvoll sein, dass zunächst Brücken zwischen Kunsthandwerk und Kunst gebaut werden, die Lernende eher bereit sind zu betreten als exotisch anmutendes Kunst-Terrain. Das gilt in verstärktem Maße, wenn Zeitgenössisches thematisiert werden soll – wofür ich hier votiere. Im Sinne einer ›Handreichung‹ für die kunstpädagogische Praxis könnte die Empfehlung lauten:

Soviel Hinführung zum Fremden wie möglich,
soviel Annäherung über Vertrautes wie nötig.

Adorno, Th. W. (1982). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Th. W. (2003). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Müller-Commichau, W. (2003). *Verstehen und verstanden werden. Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Pädagogik*. Mainz: Grünewald.

Müller-Commichau, W. (2014). *Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Müller-Commichau, W. (2015). *Was soll das denn!? Zeitgenössische Kunst als Lernfeld*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Müller-Commichau, W. (2018). *Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Peez, G. (2018). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.



DR. WOLFGANG MÜLLER-COMMICHAU

ist Honorarprofessor an der
Hochschule RheinMain, Wiesbaden.

mueller-commichau1@web.de

Ästhetische Wahrnehmung und die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit

Wahrnehmen und urteilen

UWE HOCHMUTH

Der ästhetische Zugang zur Welt und zu Sachverhalten kann als Teil der Erkenntnisgewinnung angesehen werden. So verstanden, kann ein ästhetischer Zugang in Lehr-/Lernsituationen genutzt werden, um sich ein Urteil über Probleme und Sachverhalte zu bilden bzw. moralische Urteilsfähigkeit zu entwickeln.

Ästhetische Wahrnehmung ist eine auf Empfindungen beruhende, vorbegriffliche und aktivierende Art der Beziehung von Akteuren zu ihrer Umwelt. Diese sinnliche und multiperspektivische Erschließung der Wirklichkeit trägt dazu bei, dass Sachverhalte verstanden werden und sich die Fähigkeit entwickelt, moralische Urteile fällen zu können.

Aus einem solchen, weiten Verständnis von Ästhetik eröffnet sich die Möglichkeit, diesen Teil der Erkenntnisgewinnung methodisch in unterschiedlichen Lehr-/Lernsituationen einzusetzen. Dabei führt die zunächst dominant sinnliche Aneignung von normativ relevanter Wirklichkeit über die reflexiv werden- de Beschäftigung damit dazu, dass die betrachteten Sachverhalte in ausreichender Tiefe verstanden werden und so eine Grundlage entsteht für die vernünftige Auseinandersetzung über eventuell notwendige moralische Beurteilungen der vorgeschlagenen Problemlösungsmöglichkeiten (z.B. Rawls' Vorstellung von Fairness und Gerechtigkeit oder die Grenzen von Kunstfreiheit). Um dies zu erläutern, wird im Folgenden kurz skizziert, was mit ästhetischer Wahrnehmung gemeint ist und wie sie zur Entwicklung moralischer Urteilskraft beitragen kann.¹

Ästhetik als Verstehensmedium für Wirklichkeit

Im alltäglichen Sprachgebrauch verbindet man mit Ästhetik i.d.R. die Beschäftigung mit dem Schönen, dem Erhabenen und dem Harmonischen oder mit der Kunst. In der Philosophie wurde spätestens mit Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762)

ein sehr viel weiteres Verständnis etabliert: Er setzt neben die Logik, die vom Denken und den Verstandesregeln handelt, als zweites Element der Erkenntnisgewinnung die Ästhetik, die sich mit der Anschauung und den Regeln der Sinnlichkeit befasst. »Anschauung und Begriffe machen also die Elemente aller unserer Erkenntnis aus« (Kant, 1976, S. 97). Nach aktueller Auffassung ist die Ästhetik die selbstzweckhafte »Thematisierung von Wahrnehmungen aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen« (Welsch, 2017, S. 12). Zugleich ist sie ein generelles »Verstehensmedium für Wirklichkeit« (ebd., S. 9). Ausgehend von einem solch weiten Begriff von Ästhetik als der Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis kann man die Fragen anschließen, in welcher Form diese Wahrnehmungen geschehen, wie sich die sinnliche Erschließung der Wirklichkeit intensivieren lässt und wie dies fruchtbar in Lehrveranstaltungen nicht nur zur praktischen Philosophie eingebracht werden kann.

¹ Praktisch angewendet wurde diese Methode im Rahmen der Neugestaltung eines Seminarangebots »Wirtschaftsethik« für Studierende der Wirtschaftswissenschaften und in der Konzeption einer Lehrveranstaltung »Kultur und Zivilisation« für Studierende der Kunstwissenschaften. In beiden Fällen wurde von den jeweils vorherigen Curricula, die sich primär noch an der Vorstellung einer Wissensübertragung orientierten, deutlich abgewichen. Holzschnittartig lässt sich die Neuorientierung als ein konstruktivistischer Ansatz im Rahmen einer einsemestrigen Projektarbeit beschreiben. Dabei hatten die Studierenden nach einer fachlichen Einführung nur die Vorgabe eines gemeinsam zu untersuchenden Problems (z.B. Armut in entwickelten Gesellschaften oder gerechtfertigte Regelverletzungen) und die Zusage, dass sie die Lehrenden jederzeit beratend hinzuziehen können. Anhand der vorgestellten Methode wurde den Studierenden ermöglicht, die Themen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu eigenständigen moralischen Urteilen zu gelangen.

Multiperspektivität und Ordnung

Ästhetischer Wahrnehmung liegt eine eigene Form der Aufmerksamkeit zugrunde, die sich zwar auf einen Sachverhalt bezieht, aber nicht primär durch dessen Eigenschaften bestimmt wird, sondern eher durch die subjektiven Einstellungen des Wahrnehmenden ihm gegenüber. Es geht um die Ausdifferenzierung der sinnlich erfassbaren, jedoch noch nicht begrifflichen Erschließung der Wirklichkeit durch den Wahrnehmenden. Diese Phase ist durch eine naive, nicht zielgerichtete und keinem externen Zweck verpflichtete Selektion der zu betrachtenden Teilphänomene des Sachverhalts geprägt. So wahrzunehmen bedeutet, dass etwas in mehreren miteinander verbundenen, wenngleich nicht zwangsläufig in allen vorhandenen Aspekten und Besonderheiten betrachtet wird – zunächst mehr oder weniger simultan, danach in wechselnden Perspektiven. Dabei werden nach einer ersten, unvermittelten Perspektive weitere mögliche Facetten erschlossen. Die sequenziell werdende Beschäftigung mit den unterschiedlichen Aspekten hebt jeweils thematische Besonderheiten heraus und trägt so auch den unterschiedlichen Zugriffsmöglichkeiten Rechnung (z.B. bei einem Kunstwerk über das Material, das Sujet, die Epoche, die Künstlerperson etc. oder bei einem wissenschaftlichen Vortrag über die Interessenlage des Vortragenden, die theoretischen Voraussetzungen, die Abgrenzungen zu Nachbargebieten etc.). Dies darf jedoch nicht mit einem beliebigen Allerlei von Zugangsaspekten verwechselt werden, vielmehr bedarf es einer kompetenten Vorgehensweise. Letztlich handelt es sich um eine Optimierung der Balance von angemessener Systematik in der unmittelbaren Betrachtung des Sachverhalts und kreativer Offenheit für unorthodoxe Zugangswege zu diesem.

Ein solches Befassen mit einem Sachverhalt geschieht immer vor dem Hintergrund bereits vorhandener, zu Wissen gewordener Erfahrungen, die die Kompetenz zur Erfassung jeweils neu oder verändert auftretender Sachverhalte schaffen. Die sedimentierten Kenntnisse ähnlicher, früher erfasster Sachverhalte bilden eine Art Makrostruktur, die es erlaubt, dass eine zwar mehrdeutige, diffuse und noch offene, jedoch nicht zufällige oder willkürliche Wahrnehmung in einen Prozess des Reflektierens übergehen kann. Die nicht unmittelbar zugänglichen Informationen werden durch die weitere Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt, mit den möglichen Ausdifferenzierungen und seiner Abgrenzung zu anderen Sachverhalten erschlossen. Nach dem Aufmerksam-Werden auf den Sachverhalt werden die Facetten der Wahrnehmung selektiv feinstrukturiert, die Aufmerksamkeit wird ausgerichtet, der Sachverhalt wird unter verschiedenen Aspekten analysiert sowie durch Vergleich mit bekannten Sachverhalten eingeordnet.

Erst die Multiperspektivität und die erfahrungsbasierte Kompetenz zusammen ergeben eine über die rezeptive Informa-

tionsaufnahme hinausgehende Verarbeitung des Weltzugangs, indem strukturiert, abgegrenzt, bewertet und gedeutet wird. Dies führt zur Anpassung der subjektiven Vorstellung von Welt, die den folgenden Wahrnehmungen und daraus entstehenden Erfahrungen und Erkenntnissen wieder zugrunde liegt.

Empfinden, Erkennen und Empathie

Dieser Prozess erschöpft sich nicht in logischen Kalkülen, vielmehr treten Verstand und Gefühl parallel auf. Bereits der Herkunftsbegriff der Ästhetik, das griechische *aisthesis*, umfasst neben dem Erkennen und Verstehen auch das Empfinden und Fühlen. Beide Bereiche gemeinsam konstruieren die Vorstellung vom Sachverhalt, der ins Gedächtnis eingeht. Aus subjektbezogenen Stellungnahmen zum Empfinden von z.B. Lust, Begehren, Abneigung oder Desinteresse im Hinblick

»Die *aisthesis* umfasst neben dem Erkennen und Verstehen auch das Empfinden und Fühlen«

auf einen Sachverhalt kann sich bei intensivem Befassen sukzessive ein allgemeiner Begriff entwickeln. Dabei gehen die sinnlichen Wahrnehmungen der Merkmale der betrachteten Sachverhalte im Rahmen der Bestimmung allgemeiner Begriffe bzw. in der Darlegung der logischen Struktur nicht verloren. Vielmehr bleiben sie sowohl in den begriffsbildenden Entdifferenzierungen (z.B. Abstraktionen) als auch in den mit dem Geltungsanspruch auf propositionale Wahrheit oder normative Richtigkeit auftretenden Verwendungen enthalten. Kants Feststellung »Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.« (Kant 1976: 98) ist mithin um die Vorstellung einer stetigen Präsenz des Empfindens und Einfühlens erweiterbar.

Das in der Ästhetik untersuchte Verhältnis zur Wirklichkeit ist zunächst durch die Absenz von Absichten zur Welterkenntnis oder Absichten zur Bestimmung richtigen Handelns geprägt (Perzeption). Danach erfolgen als erste reflexive Stufe

die subjekteigene, erfahrungsbasierte sinnhafte Strukturierung unterschiedlicher Betrachtungsaspekte und das assoziative Hervorbringen neuer Perspektiven; dies geht einher mit dem Wunsch nach weiterer einführender vorbegrifflicher Beschäftigung mit dem Sachverhalt (Empathie). Diese Phase dient der Selbstvergewisserung und damit der Schaffung von Sicherheit für die weitergehende Beschäftigung mit dem Thema.

Spätestens hier ist – insbesondere im Zusammenhang mit der Motivation zur weiteren Beschäftigung mit dem Sachverhalt – eine kommunikative Komponente impliziert. Die Erfahrung, die in diese erste reflexive Stufe einfließt, ist Resultat vorhergegangener sozialer Prozesse, nicht einer rein selbstbezogenen Kontemplation. Die Selbstreflexion setzt Wissen voraus, das in der Sozialisation und Enkulturation kommunikativ erworben wurde. Insbesondere unter dem Aspekt, dass ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung Einfühlung in die Vorstellungen der anderen Akteure erfordert, mit denen man interagiert und eine soziale Situation teilt, öffnet sich die Schnittstelle zwischen Ästhetik und Ethik – bzw. zwischen den sich stetig verfeinernden Fähigkeiten ästhetischer Wahrnehmung und deren Nutzung in der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. Auf einer zweiten reflexiven Stufe kann nämlich über die vorhandenen Erfahrungen hinausgegangen werden, indem Vergangenes in nicht realisierten Szenarien gedacht, Gegenwärtiges als Ausgangspunkt kontingenter Entwicklungen der Zukunft gesehen wird oder Bilder von Unmöglichem und Gedankenexperimente entworfen werden. Man macht sich Vorstellungen von etwas gerade nicht Präsentem (Imagination). Im besten Falle entsteht daraus – wie auf der Stufe zuvor – Lust auf weiteren Erfahrungsgewinn und kreatives Tun.

Denk- und Entwicklungsräume

Ästhetische Wahrnehmung und daraus entstehende Erfahrungen können in geeigneten Lernumgebungen also Räume für Denkmodelle, Szenarien und Experimente entstehen lassen, die hilfreich sind für die Bereitschaft und Fähigkeit zur weiteren Erkenntnisgewinnung und damit zur Möglichkeit, die moralische Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Dies ist zugleich eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an der Meinungsbildung in der zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit. Die dort notwendigen Deutungen und Bewertungen sind Teil »eine(r) anspruchsvolle(n) Form der argumentativen Willensbildung« (Habermas 1985: 1042), die auf die von ästhetischer Wahrnehmung ausgehenden Kompetenzen zur vernünftigen Erfassung von normativ relevanten Sachverhalten zurückgreift.



Habermas, J. (1985). *Moral und Sittlichkeit*. *Merkur* 39 (12), 1041–1052.

Kant, I. (1976). *Kritik der reinen Vernunft*, Bd. 1 (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Welsch, W. (2017). *Ästhetisches Denken* (8., durchgesehene und ergänzte Auflage). Ditzingen: Reclam.



PROF. DR. UWE HOCHMUTH

war Professor für Kulturökonomie an der Staatlichen Hochschule für Gestaltung Karlsruhe (HfG) und Professor für Finanzwissenschaften an der Hochschule der Wirtschaft für Management Mannheim (HdWM).

uhochmuth@t-online.de



Organisationsforschung in der Weiterbildung

➔ wbv.de/die

Dörthe Herbrechter

Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung

Die Studie untersucht das Zusammenwirken von Organisationsstrukturen, institutionellen Einflüssen und dem Führungsverständnis von Leitungspersonal auf Grundlage des organisationssoziologischen Neoinstitutionalismus und der Grounded Theory.

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
2018, 146 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6015-6
Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Walter Schöni

BILDUNGS WERTSCHÖPFUNG

Zur politischen Ökonomie der
berufsorientierten Weiterbildung

[www.hep-verlag.ch/
bildungswertschoepfung](http://www.hep-verlag.ch/bildungswertschoepfung)



2017, 288 Seiten, br., CHF 38.-, € 32,-
ISBN 978-3-0355-0733-1
www.hep-verlag.ch
Auch als E-Book

Das Weiterbildungsgeschäft boomt.
Der Verkaufserfolg bestimmt, was
angeboten wird.

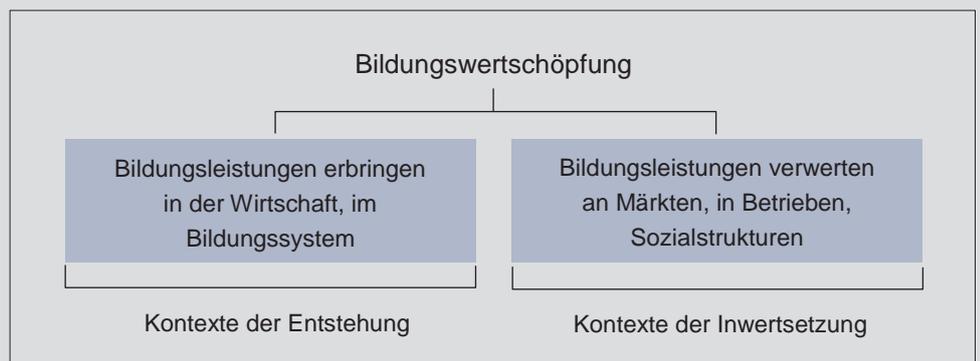
Die Studie kritisiert die Markt-
fixierung der Weiterbildung und fragt
nach ihrem Nutzen für Lernende und
Gesellschaft.

Sie entwickelt ein Wertschöpfungs-
konzept für die Bildung und wendet
es auf Programme an.

Autor: Walter Schöni, Bildungssoziologe

Inhalt

- Paradoxien der Weiterbildung
- Dynamik des Weiterbildungs-
sektors
- Wertschöpfung der Weiter-
bildung
- Prozessorganisation und
Controlling
- Märkte, Diskurse und Politik
der Weiterbildung



Collagen als Reflexionsunterstützung in der Erwachsenenbildung

Irritationen, Staunen, Fragen

SUSANNE UMBACH

Collagen sind ein vielseitiges Medium. Unter Rückgriff auf Erfahrungen und Ergebnisse eines Forschungsprojekts zeigt die Autorin, dass Collagen in Bildungs- und Forschungskontexten die Möglichkeit bieten, das Lernen Erwachsener unter Einbeziehung ästhetischer Ausdrucks- und Reflexionsmöglichkeiten anders zu denken und zu gestalten.

Das »Prinzip Collage«

Collagen kommen in der Marktforschung seit langem als sogenannte »projektive Verfahren« zum Einsatz, um Un- oder schwer Sagbare, Unbewusstes oder auch sozial Unerwünschtes zum Ausdruck zu verhelfen. Vor diesem Hintergrund können Collagen bspw. in der politischen Bildung genutzt werden, um die Arbeit an gesellschaftlichen Fragen um die ästhetische und damit emotional-affektive, leibliche Dimension zu erweitern. Nicht allein deshalb hat ihr Einsatz in der Erwachsenenbildungspraxis seit langem einen festen Platz (Grell, 2006).

Zugleich ist die Arbeit mit Collagen mehr als ein Sichtbarmachen vorliegender Einstellungen oder Haltungen oder eines fertigen Wissens über sich und die Welt. Das »Prinzip Collage« ermöglicht es, die Collage-Artigkeit des Denkens und Begriffe-Bildens (Pazzini, 1986) sichtbar werden zu lassen und für die Bildungsarbeit zu nutzen. Den Produzentinnen und Produzenten von Collagen wird kein fertiges Gedankengebäude unterstellt; stattdessen wird davon ausgegangen, dass Haltungen, Meinungen, Wissen, (innere) Bilder sich in der Auseinandersetzung mit und in der Kommunikation über einen Gegenstand überhaupt erst formieren. Sie aktualisieren sich in der jeweiligen Situation und entsprechend dem gegebenen Kontext je neu.

In der Erwachsenenbildungsforschung sind Collagen im Rahmen von Gruppenwerkstätten (z.B. Bremer, 2004; Bremer,

Faulstich, Teiwes-Kügler & Vehse, 2015), in Forschenden Lernwerkstätten (Grell, 2006) und in Utopiewerkstätten (Trumann, 2016) eingesetzt worden. Diese Arbeiten zeigen, dass in Collagen Aspekte des Alltagswissens ebenso wie Grundhaltungen und Einstellungen sichtbar werden, die in Gruppengesprächen oder Interviews häufig verborgen bleiben. Am Beispiel von Erfahrungen und Ergebnissen aus einem Forschungsprojekt zu Lernvorstellungen Erwachsener werden im Folgenden die Möglichkeiten einer Arbeit mit Collagen aufgezeigt.

Lernen findet nicht nur im Kopf statt

»Was bedeutet Lernen für dich?« Diese Frage stand im Mittelpunkt von Lernwerkstätten (Grell, 2006) mit erwachsenen Lernenden im Alter von 19 bis 45 Jahren. In Kleingruppen erstellten sie Collagen, die den Ausgangspunkt bildeten für eine Untersuchung zu subjektiven Lernvorstellungen und den Möglichkeiten, Collagen in der Forschung einzusetzen (Umbach, 2016).

Die Frage nach der Bedeutung des Lernens für Lernende wird in einem gesellschaftlichen Kontext, in dem Lebenslanges Lernen im Alltagsdiskurs angekommen ist, zu einer Frage nach den Grundlagen und Prämissen eines wirkmächtigen Diskurses. Auf der individuellen Ebene zielt die Frage nach der »Bedeutung von Lernen« auf Vergangenes ebenso ab wie

auf Zukünftiges, sie umfasst Hoffnungen ebenso wie Befürchtungen, abstrakte Vorstellungen ebenso wie Erfahrungen und konkrete Erlebnisse. Vor allem ist es aber eine Frage, die nicht nur auf die kognitive Ebene von Wissen und Denken abzielt, sondern die Befragten als ganze Menschen anspricht und damit als Wesen, für die auch das sinnliche Wahrnehmen und Erleben der Welt für die eigene Verortung in ihr eine zentrale Rolle spielt (Faulstich, 2013).

Die Wahl eines visuell-ästhetischen Zugangs zu Lernvorstellungen basiert auf der Grundannahme, dass ein solcher Zugang ästhetische Formen der Reflexion und des Ausdrucks unterstützt und Hinweise auf »Lernverhältnisse« freilegen kann, die in der ausschließlich verbal-sprachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema verborgen bleiben. In Verbindung mit einer Arbeit in Gruppen kann so ein Bild von der Bedeutung des Lernens entstehen, in dem sowohl die verbal-sprachlich zu fassende, kognitive Perspektive Raum bekommt als auch die sinnlich-sinnhafte, also die, die aus dem sinnlichen Wahrnehmen und Erleben der Welt Sinn erzeugt (→ ABB. 1; Seel, 2007; Faulstich, 2013).



ABB. 1 Collage aus einer Lernwerkstatt mit Umschüler_innen
(Quelle: eigene Aufnahme)

Collagen als Orte des Erfahrungswiderstands

Die Arbeit mit Collagen – dies zeigen Erfahrungen aus den Lernwerkstätten – lebt davon, dass die Beteiligten durch die Aufgabenstellung aus ihrem gewohnten Feld der Sprache als Ausdrucksform »ausgesperrt« sind. Die Welt wird ihnen in gewisser Hinsicht fremd, wenn sie plötzlich aus einem Fundus an Bildern und nicht einem Fundus an Worten diejenigen auswählen sollen, die für etwas stehen, das sie zum Ausdruck bringen wollen; wenn das zentrale (wenn auch nicht ausschließliche) Medium also das Bild ist und nicht das Wort. In dem Moment, in dem der »normalisierende« Alltagsblick durch den Einsatz ästhetischer Materialien irritiert wird, wird »Erfahrungswiderstand« (Rumpf, 1991,

S. 129) erlebbar, der den wichtigen Prozess des Fremd-Werdens, des Sich-etwas-unvertraut-Machens im »Interesse einer Stärkung der Subjektivität von Menschen« (ebd.) ermöglicht. Diese Art von Erfahrungs- und Lernprozessen dient nicht der Lösung von Problemen und der finalen Erklärung, sondern, so Rumpf, ermöglicht die Öffnung hin zu einer Nichterklärbarkeit, einer 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 eigenen Lernens.

In Lernwerkstätten geht es also darum, Erfahrungsräume zu ermöglichen, in denen das, was Menschen denken, meinen und fühlen, aus der Normalität und damit aus der Unsichtbarkeit herausgehoben wird, um es einer Betrachtung und Reflexion zugänglich zu machen. Die Collagen sind damit zugleich Ergebnis und Ort eines Reflexionsprozesses erwachsener Lernender auf der Suche danach, was Lernen für sie bedeutet.

Spurensuche in Lernlandschaften

In der Zusammenschau der Collagen wird sichtbar, dass Lernen für erwachsene Lernende eng verwoben ist mit dem Leben, das sie führen, und mit den Themen dieses Lebens. In den Collagen setzen sie sich damit auseinander, welchen Raum Lernen in ihrem Leben einnimmt, welche Ziele, Hoffnungen und Wünsche, aber auch welche Ängste und Überforderungen damit verbunden sind, als Erwachsene zu lernen. *Landmarken* gleich ragen diese Themen aus der Landschaft der Lernvorstellungen heraus. Sie lassen sich zu *Orientierungen* verdichten, in denen sich widerspiegelt, wie sehr das Lernen Erwachsener die Grundlagen ihres Daseins betrifft. Zugleich verweisen sie darauf, dass Lernen als ein Vorgang verstanden und erlebt wird, der eingebettet in das Erleben und Bewältigen des Alltagslebens vonstatten geht – und vonstatten gehen muss.

Die in den Lernwerkstätten herausgearbeiteten Lernvorstellungen erwachsener Lernender sind nicht lernspezifisch im Sinne von: *was* Erwachsene *wie* am besten lernen und *warum*. Vielmehr verweisen sie auf die Verwobenheit von Lernen und Leben(sbewältigung) und damit darauf, dass Lernen kein ausschließlich individuell zu verortendes Geschehen ist, sondern als Teil von Alltagspraxis aufs engste verknüpft ist mit der gesellschaftlichen Existenz jedes Einzelnen. Lernen wird so als kontextuales Geschehen sichtbar, das sich nicht von der Situiertheit und Biographizität der Lernenden trennen lässt (Faulstich & Bracker, 2015). Die Chance der Collage besteht darin, dass sie einen Ausweg bietet aus dem Nacheinander der Sprache und den Erwartungen an die/den Sprechenden: Eine Collage unterliegt nicht den Zwängen der Vollständigkeit oder der Begründung. Sie ist eine Feier des Vorläufigen und des Versuchs, die in Lernkontexten häufig genug vergessen werden.

Collagen als Erfahrungs- und Lernraum



Die Arbeit mit Collagen zeigt auch, wie der Zugang über visuell-ästhetische Materialien und die Möglichkeit, sich einer Bildersprache und nicht der gewohnten Lautsprache zu bedienen, Denkmuster in Bewegung bringt und ungewohnte Fragestellungen und Reflexionen ermöglicht. Es entsteht ein Prozess der gemeinsamen Suche nach Bedeutung, der sich von anderen Lernsituationen deutlich unterscheidet.

Bei der Arbeit an der Collage lässt sich beobachten, wie während ihrer Erstellung die Bedeutungen der gewählten Bild- bzw. Textausschnitte kommunikativ immer wieder erneuert und erneut betont werden, (imaginäre) Verbindungen hergestellt, verworfen, verändert und erneut betont werden. Es erweckt den Eindruck, als schritten die Teilnehmenden das Feld der Bedeutungen des Lernens zugleich allein und gemeinsam ab und markierten zentrale Punkte ihrer Wanderung mit Bildern bzw. Textausschnitten. Tradierte Annahmen über die Welt (hier unter dem Aspekt »Lernen«) können befragt und neue Annahmen über die Welt formuliert werden – beides kommt in den Collagen zum Ausdruck. Die Collage wird so zu einem Ort visueller Kommunikation, der Lern-Anlass und Lern-Ausdruck in sich vereint und im Vergleich zur Diskussion in Gruppen den Vorteil hat, dass am Ende ein materiales Ergebnis vorliegt, das Anlass für weiteres Nachdenken und gemeinsames Verstehen sein kann.

Jana Trumanns Arbeit mit Collagen als Teil von Utopiewerkstätten (2016) stellt dieses Weiterarbeiten an den Collagen u. a. in den Mittelpunkt von universitären Seminaren. Sie stellt fest, dass »der offene, partizipative Charakter der Veranstaltung ... [eine] Chance der selbsttätigen Eruiierung und Bearbeitung von Themenfeldern, Problematiken und Fragestellungen« (ebd., S. 38) darstellt, die in Lehrveranstaltungen sonst so nicht möglich sind. »Die Möglichkeit des »Denkendürfens« hat hier den Mut unterstützt, die eigene Perspektive auf die Welt zu artikulieren und eigene Handlungsmöglichkeiten zu diskutieren« (ebd.).

Wenn Lernen also mehr sein soll als das Aufnehmen und Anwenden vorgefertigten Wissens, wenn es um das Infragestellen der Welt und der eigenen Verortung in ihr gehen soll, wenn Lernen sich also in Richtung Bildung auf den Weg macht, bietet die Arbeit mit Collagen einen Rahmen, in dem Irritationen, Staunen, Fragen wahrscheinlich werden und Lernen als kognitives und sinnliches Geschehen Raum hat, das immer in einem gemeinschaftlich-gesellschaftlichen Kontext verortet ist. Hier schließt sich der Kreis zu den Kernanliegen einer emanzipatorisch gedachten (politischen) Erwachsenenbildung, die in der Arbeit mit Collagen ein hilfreiches Werkzeug hat.

Bremer, H. (2004). *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse*. Münster, Hamburg, London: LIT.

Bremer, H., Faulstich, P., Teiwes-Kügler, C. & Vehse, J. (2015). *Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen*. Baden-Baden: nomos.

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.

Faulstich, P. & Bracker, R. (2015). *Lernen – Kontext und Biographie. Empirische Zugänge*. Bielefeld: transcript.

Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.

Pazzini, K.-J. (1986). Collage. Eine Art – wenn nicht die Art – zu fühlen, zu denken, wahrzunehmen, zu handeln. *Kunst und Unterricht* (100), 20–24.

Rumpf, H. (1991). Erfahrungswiderstand. In W. Zacharias (Hrsg.), *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt* (S. 129–144). Essen: Klartext.

Seel, M. (2007). *Die Macht des Erscheinens. Texte zur Ästhetik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Trumann, J. (2016). Utopiewerkstätten – welches Leben favorisieren wir? *Journal für politische Bildung* (4), 34–40.

Umbach, S. (2016). *Lernbilder. Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener*. Bielefeld: transcript.



DR. SUSANNE UMBACH

ist Mitarbeiterin der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

susanne.umbach@hsu-hh.de

ba● bildet anders!

Angebote ästhetischer und kultureller Bildung der Bundesakademie für Kulturelle Bildung

SARAH KUSCHEL (ba)

Die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (ba●) wurde 1986 als gemeinnütziger Verein gegründet und ist eine bundesweit tätige Fort- und Weiterbildungseinrichtung der ästhetischen Erwachsenenbildung für Kulturschaffende und Kunstvermittlerinnen und -vermittler – einschließlich Künstlerinnen und Künstlern in den verschiedenen Kunstsparten, Kulturmanagerinnen und -manager oder publizistisch Tätige. In den sechs Programmbereichen Bildende Kunst, Darstellende Künste, Musik, Literatur, Museum sowie Kulturmanagement, -politik und -wissenschaft treffen hier Kunst, Theorie und Praxis aufeinander. In jährlich rund 180 Veranstaltungen, wie Seminare, Qualifizierungsreihen oder Tagungen, widmet sich die ba● der beruflichen Fort- und Weiterbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus dem gesamten Bundesgebiet und angrenzenden Nachbarländern. Die Bundesakademie richtet sich somit an Kunst- und Kulturschaffende, die professionell im Feld der Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung tätig sind oder es – wie Studierende verschiedener Hochschulen, mit denen die Bundesakademie kooperiert – werden.

Im Sinne eines lebenslangen Lernens unterstützt die Bundesakademie professionelle Kunst- und Kulturschaffende von Beginn an und während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn. Die hohe Qualität der Angebote wird durch die Zusammenarbeit mit über 300 externen Dozentinnen und Dozenten gesichert, die ausgehend von ihren künstlerischen, wissenschaftlichen und kulturellen Tätigkeiten Lern- und Bildungsprozesse auf hohem Niveau anregen und begleiten. Die Angebote zeichnen sich durch die Verknüpfung von Theorie, wissenschaftlichen Grundlagen, (kultur-)politischen Reflexionen und Praxis aus – ob als künstlerische oder als Vermittlungspraxis. Eine zentrale Rolle spielt dabei, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und zu reflektieren sowie sich im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen rezeptiv und produktiv mit den Künsten

auseinanderzusetzen. Damit leisten die Veranstaltungen einen Beitrag zur Professionalisierung des Feldes. Ausgehend von den Künsten und künstlerischen Ausdrucksformen greift das Programm der Bundesakademie gesellschaftliche und (kultur-)politische Fragen auf und zeichnet sich damit durch ein deutschlandweites Alleinstellungsmerkmal aus. Vor diesem Hintergrund rekurriert der Slogan »ba● bildet anders« auf einem Verständnis von Lernen und Bildung, in dem Theorie und Wissenschaft eng mit künstlerisch-vermittelnder Praxis und der Reflexion dieser verbunden sind.

Abgrenzend zu künstlerischer Bildung, die sich etwa auf die Vermittlung und das Aneignen von Techniken bezieht, geht Kulturelle Bildung durch ihre gesellschaftliche und politische Dimension über künstlerische und ästhetische Bildung hinaus. Die Auseinandersetzung und Gestaltung umfassender gesellschaftlicher und technologischer Veränderungsprozesse, etwa im Kontext der Digitalisierung oder einer diverser werdenden Gesellschaft, greifen die Weiterbildungsangebote der Bundesakademie mit künstlerischen Methoden auf. Die Auseinandersetzung mit sich, anderen und Welt im Medium der Künste und in künstlerischen Formen wie kreativem Schreiben, zeichnerischen Annäherungen oder performativen Interventionen bietet dabei große Potenziale für die Erweiterung und Professionalisierung des eigenen Handelns und für transformatorische Veränderungen im Sinne von Bildungsprozessen. Die Teilnehmenden reflektieren in diesem Rahmen ihre (künstlerischen) Perspektiven und setzen sich mit den Merkmalen und Potenzialen künstlerischer Haltungen für Bildungsprozesse auseinander.

Weitere Informationen zur Bundesakademie für Kulturelle Bildung und zum aktuellen Programm finden sich unter → www.bundesakademie.de.

WB-KULTUR

Zwischen 2016 und 2018 war die ba Mittelpunkt einer wissenschaftlichen Untersuchung: Das Projekt »WB-KULTUR: Berufliche Weiterbildung für professionelles Handeln in Kunst, Kultur und kultureller Bildung – empirische Analyse zu Passungsprofilen von Angebotsstrukturen, Verwertungsinteressen und Nutzen am Beispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel« untersuchte die Verschränkung der Institutionen- und der Teilnehmendenperspektive in der Kulturellen Bildung im Interesse professioneller Entwicklung und Kompetenzerweiterung.

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt »WB-KULTUR« gibt es unter → www.die-bonn.de/id/32311/.

Ästhetische Verschmelzung des Physischen und Virtuellen Das Raumtheater »Im Reich der Schatten« – ein Erfahrungsbericht

DORIT GÜNTHER

Als gelungenes Beispiel für ein pädagogisch-didaktisch inszeniertes Zusammenspiel des Physischen und Virtuellen – in Interaktion mit den Rezipienten – kann das mediale Raumtheater »Im Reich der Schatten« des Rheinischen Landesmuseums Trier gelten, das die Autorin im Mai 2019 besucht hat. Für die Dauer einer 45-minütigen Vorführung wird dort ein Museumsraum mit seinen Exponaten einmal täglich mithilfe von audiovisuellen Einspielungen zu einer Kulisse für ein 360°-Rundumerlebnis, das die Besuchenden durchschreiten.

Das Rheinische Landesmuseum Trier verfügt über eine Sammlung antiker Grabdenkmäler, die Zeugnis über das Leben vor 2000 Jahren im römischen Trier ablegen. In einem 600 Quadratmeter großen, halbrunden Museumssaal sind rund 50 monumentale römische Grabdenkmäler als »Gräberstraße« ausgestellt. Ausgehend von diesen Originalen haben die Archäologen und Historikerinnen des Museums gemeinsam mit Drehbuchautoren unter der Regie der Agentur »TAMSHICK MEDIA+SPACE« eine mediale Inszenierung entwickelt, die getragen wird von einer fiktiven Geschichte über die Reise eines Trierer Kaufmanns durch die Unterwelt. Dabei bilden die auf den Grabsteinen dargestellten Motive und Szenen die Impulse für die Handlung. Durch animierte Filmsequenzen, Dialoge und Musik entsteht ein poetisches Spiel, das die antiken Reliefs zum Leben erweckt.

Technisch wird dies so umgesetzt, dass im Museumsraum 15 Beamer und 19 Lautsprecher an verschiedenen Stellen angebracht sind und raumhohe Rundumprojektionen und Klangerlebnisse erzeugen. Auf diese Weise werden die Grabdenkmäler mit filmischen Bildern überlagert, und es wird z. B. durch dreidimensionale Animationseffekte die

Illusion erzeugt, dass sich die in Stein gemeißelten Figuren bewegen. Hierdurch entsteht ein virtueller Raum, der den physischen erweitert. Unter »virtuell« werden in diesem Kontext Dinge verstanden, die manuell nicht greifbar sind, was z. B. durch digitale Technik erzeugt werden kann. Auch gedankliche Vorstellungen von Menschen können dem Virtuellen zugeordnet werden, was insbesondere in diesem Setting zum Tragen kommt: Die Rezipienten imaginieren die »Zwischenräume«, das nicht Gezeigte.

Wichtig ist hierbei auch die Ästhetik, verstanden im Sinne von Atmosphäre, da die Handlung größtenteils über das Visuelle transportiert wird. Die stimmungsvolle Bildwelt verstärkt das emotional-sinnliche Eintauchen der Rezipienten in die erzählte Geschichte.

Ein wesentlicher Bestandteil des Konzepts ist, dass der Mensch als Rezipient dieses Raumtheaters im Mittelpunkt steht: Erst seine virtuelle Vorstellungswelt und seine physische Bewegung durch den Raum machen das Erlebnis in dieser Form möglich. Um der Handlung zu folgen, müssen die Rezipienten zum jeweiligen »Ort des Geschehens« gehen, indem sie Augen und Gehör folgen, denn die Ortswechsel der projizierten Bilder innerhalb des Ausstellungsraums erfolgt »kreuz und quer«. Teils orientiert man sich daran, wohin die Gruppe geht, was ein Gemeinschaftserlebnis schafft; es steht jedoch jedem offen, eigene Wege zu suchen.



Mediales Raumtheater »Im Reich der Schatten« (Foto: Dorit Günther)

So wird aus der Vorführung eine Aufführung. Es ist zu beobachten, dass die Teilnehmenden am Ende des Stücks applaudieren wie im Theater. Das Gefühl, etwas »live« erlebt zu haben, kommt trotz der technisch immer gleichen Vorführung vermutlich dadurch zustande, dass man sein Erlebnis aktiv und »einmalig« mitgestaltet hat – was sich nicht auf die gleiche Art wiederholen lässt.

4 Fragen an ... Ulrich Klemm

Wann ist Erwachsenenbildung »schön«?

Bei der Suche nach einer Antwort helfen uns die Gehirnforschung und die Emotionspsychologie weiter, die uns sagen, dass vor der Ratio die Emotionen kommen – d.h. bevor wir denken, »fühlen« wir. Wahrnehmungen der Außenwelt erhalten durch uns immer und überall eine emotionale und individuelle Zuschreibung. In diesem Sinne erhalten auch alle Formen und Situationen des Lernens – lebenslang – individuelle emotionale Zuschreibungen.

Die triviale Antwort auf die gestellte Frage lautet: Erwachsenenbildung ist »schön«, wenn wir sie als »schön« empfinden. Warum ist ein Vortrag »schön«? Wann ist eine Yoga-Stunde »schön«? Die Psychoanalytikerin Ruth Kohn würde im Sinne der TZI zur Erklärung die Harmonie und Balance von »Ich«, »Es« und »Wir« betonen und die Gestaltpsychologen um Max Wertheimer und Kurt Lewin sehen bei einer »schönen« Bildung ihre Gestaltgesetze wie Nähe, Ähnlichkeit, Einfachheit, Fortsetzung und Geschlossenheit realisiert.

In welcher »Form« vollzieht sie sich?

»Schönheit« in der Erwachsenenbildung vollzieht sich analog dem Goldenen Schnitt in der Mathematik, der Kunst, der Architektur oder der Natur. Der Goldene Schnitt ist eine gelungene ästhetische Proportionierung von Strecken, Körpern oder

Massen. »Schönheit« in der Erwachsenenbildung ist die gelungene didaktische und pädagogische Proportionierung. Wieder trivial ausgedrückt: Schöne Erwachsenenbildung vollzieht sich im pädagogischen Ausbalancieren der verschiedenen Elemente eines Lern- oder Bildungssettings: »Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile!« (Aristoteles)

Woher bezieht Erwachsenenbildung ihre ästhetischen Traditionen?

Ästhetische Traditionen in der Erwachsenenbildung korrespondieren vielfach mit der jeweils herrschenden Mainstream-Ästhetik. Wir finden dabei sowohl eine konservative und völkisch-nationalistische Ästhetik wie beispielsweise in der ländlichen Erwachsenenbildung zur vorletzten Jahrhundertwende oder während der Nazi-Diktatur als auch ein avantgardistisches und gesellschaftskritisches Erscheinungsbild von Erwachsenenbildung in der Tradition des Bauhauses bei Volkshochschulen nach 1945.

Die ästhetischen Traditionen der Erwachsenenbildung unterliegen in den meisten Fällen einem pragmatischen Zeitgeistverständnis und sind fern einer reflektierten ästhetischen Theorie. Ein ästhetisch-politisches Grundgerüst, das wie die Bauhaus-Philosophie Form und Inhalt verbindet, ist in der Erwachsenenbildung die Ausnahme. Die Ästhetik der Erwachsenenbildung ist derzeit nicht nur ein weitgehend unerforschter Bereich, sondern markiert auch ein signifikantes Theoriedefizit von ihr.

Was ist die »Farbe« der Erwachsenenbildung?

Ein früher Klassiker der Farblehren-Theorie, Goethe, hat sich nicht nur naturwissenschaftlich mit dem Phänomen Farbe beschäftigt, sondern hat auch nach ihrer »sinnlich-sittlichen Wirkung« gefragt. Im schulischen Kontext fällt mir dabei sofort die grüne oder schwarze Kreidetafel ein: Sie markierte Jahrhunderte lang – auch farblich – in den Klassenzimmern das Epizentrum von Angst, Stress, Versagen und Autorität. Mit den heute vielfach anzutreffenden interaktiven Tafeln findet dagegen farblich wie auch technisch eine (demokratische) Zeitenwende statt. Dass mir nun bei der Erwachsenenbildung nur die Farbe »blau« – im Zusammenhang mit der VHS – einfällt, irritiert. Ich hoffe, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ansonsten nicht »farblos« ist. Das führt mich zu der Frage: Wie kann man der Erwachsenenbildung »mehr Farbe« geben?



DR. ULRICH KLEMM

ist Diplom-Pädagoge und Honorarprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Augsburg, Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes und Vorstandsvorsitzender des Leipziger Instituts für angewandte Weiterbildungsforschung e.V. (LIWF).



Das EinsteinHaus der Ulmer Volkshochschule (vhulm)

Kornhausplatz 5, 89073 Ulm

Anfang der 1950er Jahre wurde in Ulm der Ruf nach einem eigenen Haus für die Volkshochschule laut. 1959 wurde der Kornhausplatz im Zentrum Ulms als Ort des künftigen vhs-Neubaus bestimmt, der den Namen »EinsteinHaus« zu Ehren des in Ulm geborenen Wissenschaftlers tragen sollte. Von Bedeutung war zudem die Tradition des Bauhauses, die in Ulm mit der »Hochschule für Gestaltung« – HfG (1953–1968), die von den Gründern der vhulm, Inge Scholl und Otl Aicher, initiiert wurde, eine Weiterentwicklung erlebte. In diesen Kontext wurde das EinsteinHaus von dem Architekten Hans Frieder Eychmüller erbaut und 1968 eröffnet.

Das Gebäude ist ein dreigeschossiger Stahlbeton-Flachdachbau. Die Fassade ist geprägt durch flächige und kubische, offene und geschlossene Formen, die dem Gebäude durch Vor- und Rücksprünge sowie dominante Fensterelemente eine transparente, nüchterne und einladende Anmutung verleihen. Die drei Stockwerke werden im Innern durch großzügige Foyers mit flexiblen Sitzmöglichkeiten bestimmt. Im ersten Stock, dem Epizentrum des EinsteinHauses, be-

fanden sich eine Cafeteria (jetzt im EG) und ein öffentlicher Lesesaal (heute ein Seminarraum). Der »Club Orange« im ersten Stock ist der zentrale Vortrags- und Diskussionsort mit einer Kapazität von etwa 80 Plätzen. Bis heute besteht die Ausstattung aus orangefarbenen Eames-Sesseln aus den 1960er Jahren. Über zwei Geschosse erstreckt sich ein Atelierbereich, der bis in die 1990er Jahre die städtische Kinder- und Jugendbibliothek beherbergte und seitdem wieder als Kurs-, Tanz- und Performance-Raum genutzt wird. Das Erdgeschoss enthält Büroräume, die Anmeldung, einen Film- und Vortragssaal und die Dauerausstellung »Wir wollten das andere« über Jugendliche im NS-Widerstand.

Das EinsteinHaus ist ein Lernort, der Elemente der Bauhaus-Philosophie mit widerständiger Erwachsenenbildung im Geiste der Weißen Rose und der Ästhetik der »Ulmer Moderne« der HfG verbindet. Bis heute ist das EinsteinHaus für die Stadtgesellschaft der zentrale Ort des bürgerschaftlichen demokratischen Diskurses geblieben.

(ULRICH KLEMM)

Erwachsenenbildung im Veränderungsprozess

10. Werkstatt Kritische Bildungstheorie

13.–15. Mai 2019,
Bad Alexandersbad

HANS-GERHARD KLATT

Zum zehnten Mal hat sich Mitte Mai die »Werkstatt Kritische Bildungstheorie« getroffen. Seit 2008 ist es das Ziel der Werkstatt, an das erwachsenpädagogische Erbe des Frankfurter Hochschullehrers Heinz-Joachim Heydorn (1916–1974) zu erinnern und es in ein Spannungsverhältnis zu den gegenwärtigen Entwicklungen in der Bildungslandschaft zu bringen. Dabei ergänzen sich kritisch-philosophische Reflexionen und ein analytischer Blick auf individuelle und gesellschaftliche Folgen aktueller bildungspolitischer Entwicklungen – beispielsweise der allgegenwärtigen Diskussion um »Digitalisierung«.

Denn in keiner Frage besteht zwischen den politischen Parteien der Republik so viel Konsens wie in der Betonung der Bedeutsamkeit von Bildung und der Notwendigkeit, die Digitalisierung des Landes wie der Schulen voranzutreiben. Das reine Stichwort reicht aus, über Probleme und Folgewirkungen wird kaum diskutiert. Umso bedeutsamer ist es, dass das BMBF an der Universität Passau ein interdisziplinäres Forschungsprojekt »Strategien des Kompetenzerwerbs: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung« (SKILL) gefördert hat, das sich nicht nur unterrichts- didaktisch profiliert, sondern sich auch die kritische Reflexion über den digitalen Mediengebrauch erlaubt. Der am Projekt beteiligte und gerade emeritierte Professor Guido Pollak

näherte sich über das Aufzeigen von Widersprüchen digitaler Bildung bildungstheoretisch und medienanthropologisch an Digitalisierung an. Diese sei nicht nur ein technischer, sondern ein komplexer kultureller, ökonomischer, politischer und sozialer Prozess, in dem die medien-vermittelten menschlichen Welt-Selbst-Verhältnisse grundlegend verändert werden. Dieser die gesamte Gesellschaft transformierende Prozesscharakter der Digitalisierung offenbare nicht nur eine gewisse Verantwortungslosigkeit im verkürzten politischen Diskurs, sondern habe auch Konsequenzen für den bildungstheoretischen Diskurs: Er könne nicht mehr anders geführt werden als im Horizont einer interdisziplinären (historischen) Medienanthropologie.

Dem kritischen Blick auf aktuelle Erfordernisse in der Lehrerbildung schloss sich eine Analyse der Bildungsnot im gegenwärtigen Universitätsalltag an. Gottfried Orth stellte seine Gedanken zum Ende seiner Tätigkeit als Hochschullehrer unter dem Titel »Zur Zerstörung von Wissens- und Reflexionsmöglichkeiten durch ökonomische Organisationsformen der Universität« zur Diskussion. Der Titel ist hart, kennzeichnet aber treffend den Verwandlungsprozess von einer Bildungshochschule zur Kompetenzschule, den Orth an der Bologna-Vorgabe der Hochschulreform unter den erschwerten Bedingungen seines Faches Religionspädagogik mit dem Kulturabbruch zu Religion und Sprache auf Seiten seiner Studierenden in den letzten zwei Jahrzehnten erlebt hat. Der äußeren Verschlechterung der Lehr- und Studienbedingungen folge eine innere im Umbau der Studiengänge. Forschendes Lernen in Lerngemeinschaften und ein reflexives Theorie-Praxis-Verhältnis blieben auf der Strecke.

Dass trotz dieser Entwicklung universitäre Forschung weiterhin auf

eine wissenschaftstheoretische Reflexion von Fachvoraussetzungen und -entwicklungen ausgerichtet sein kann, zeigte Malte Ebner von Eschenbach. Freilich kommt auch er nicht umhin, eine Vernachlässigung der Selbstreflexionsdiskussion in der Fachdisziplin zu konstatieren, die im Zuge der »realistischen Wende« der auf Empirie aufbauenden Erkenntnisentwicklung gewichen sei. Doch je stärker sich die Erkenntnisentwicklung von Anstößen, Kategorien und Paradigmata anderer Disziplinen als der Erwachsenenbildung abhängig mache, desto größer seien die Begründungsnot der Erwachsenenbildungswissenschaft als eigenständige Disziplin.

Am Ende der Werkstatt stand ein großer Vortrag unter dem Titel »Bildung als Frage nach dem Verbleib des Menschen«. Das besondere Anliegen des früheren Leiters der EEB Baden, Helmut Strack, war die Profilierung einer Orientierung an den Werken Theodor W. Adornos und insbesondere Georg Pichts unter der Herausforderung, einen angemesseneren Umgang mit der drohenden Klimakatastrophe zu finden: »Unser unangemessener Umgang mit der unter dem freundlich-verlogenen Euphemismus »Klimawandel« bezeichneten Herausforderung lässt ... mit neuer Schärfe nach Bildung fragen angesichts der offenkundigen Tatsache, dass noch immer nicht begriffen ist, was wir Natur zu nennen pflegen und was es bedeutet, nach der vermeintlichen Befreiung aus Naturabhängigkeiten unseren Umgang mit ihr fortgesetzt als Vernichtungsherrschaft mit selbstzerstörerischen Folgen zu gestalten.« Den Abschluss der Werkstatt bildete damit eine deutliche Aufforderung zum Weiterdenken in den drängenden Fragen der Zeit.

Komplexe Strukturen – umfängliche Befunde



INGRID AMBOS

Die große institutionelle Heterogenität der Erwachsenenbildung in Deutschland erweist sich methodisch und inhaltlich als besondere Herausforderung für die Bildungsberichterstattung. Für die evangelische Erwachsenenbildung hat sich das Comenius-Institut dieser Herausforderung gestellt und nun erstmals einen umfangreichen Bildungsbericht vorgelegt, der in bisher einzigartiger Weise empirische Befunde aus verschiedenen Quellen präsentiert und bündelt. Hiermit wird sowohl den innerkirchlich bildungspolitisch Verantwortlichen als auch der Fachöffentlichkeit eine Fülle an datengestützten Informationen zu den außerordentlich komplexen Strukturen der Erwachsenenbildung unter dem Dach der evangelischen Kirche zur Verfügung gestellt. Ergänzt werden diese Erkenntnisse durch Empfehlungen zur Weiterentwicklung des professionellen Handelns in der evangelischen Erwachsenenbildung einerseits und durch Anregungen für weitere Forschung andererseits.

Eine Grundlage des Berichts, für den Nicola Bücken und Andreas Seiverth verantwortlich zeichnen, ist eine Sonderauswertung der Statistik der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachse-

nenbildung (DEAE) zu institutionellen Strukturen und Veranstaltungsprofilen. Deren Mehrwert gegenüber den jährlich vorliegenden Datenreports besteht darin, sowohl Entwicklungen über die Zeit als auch Vergleiche zwischen West- und Ostdeutschland sowie zwischen der DEAE und allen am Verbund Weiterbildungsstatistik beteiligten Verbänden – neben der DEAE der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland und als assoziierter Kooperationspartner der Deutsche Volkshochschul-Verband – in den Blick zu nehmen. Zum zweiten stützt sich der Bericht auf Befunde aus einer eigens durchgeführten Erfassung von evangelischen Erwachsenenbildungsanbietern in verschiedenen Regionen. Im Unterschied zur DEAE-Statistik, die primär Einrichtungen berücksichtigt, die zum öffentlich, über die Ländergesetze zur Erwachsenen-/Weiterbildung geförderten System gehören, werden hier auch andere kirchliche Anbieter systematisch einbezogen. Dadurch gelingt es in exemplarischer und eindrucklicher Weise, die Vielfalt an Akteuren der evangelischen Erwachsenenbildung darzustellen.

Noch tiefergehende Einblicke in das Programmplanungshandeln einzelner Einrichtungen der evan-

gelischen Erwachsenen- und Familienbildung mit unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen liefern die Ergebnisse einer qualitativ angelegten Vertiefungsstudie, die im zweiten Teil der Publikation vorgestellt werden.

Der Publikation sind eine breite Rezeption und anschließende Diskussionen nicht nur innerhalb der evangelischen Kirche und der evangelischen Erwachsenenbildung zu wünschen. Für die innere Auseinandersetzung mit den Ergebnissen könnten die offenkundig gewordenen Klärungsbedarfe bezüglich eines übergreifenden, von den Akteuren geteilten Bildungsverständnisses evangelischer Erwachsenenbildung und die spezifischen Herausforderungen ihrer »doppelten Verortung« in Kirche und Gesellschaft diskussionsleitend sein.

Comenius-Institut (Hrsg.). (2019): *Evangelische Erwachsenenbildung. Empirische Befunde und Perspektiven* (Evangelische Bildungsberichterstattung, Bd. 3). Münster; New York: Waxmann

→ WWW.PEDOC.S.DE/VOLLTEXTE/2019/17189/PDF/BUECKER_SEIVERTH_2019_EVANGELISCHE_ERWACHSENENBILDUNG.PDF



Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen

Wie sehen die Transformationsprozesse im Bildungsbereich auf globaler Ebene aus? Und welche Rolle spielt Europa in diesem Kontext? Der Band versammelt Beiträge zu verschiedenen Aspekten von Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen. Es wird deutlich, dass die weltweiten Herausforderungen nicht nur Normen und Werte im Bereich Bildung und Erziehung, sondern die Erziehungswissenschaft selbst verändern werden.

Clemens, I., Hornberg, S. & Rieckmann, M. (Hrsg.) (2019). *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Opladen: Barbara Budrich.

Bildung und Konvention

Die hier zusammengestellten Beiträge aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz liefern Einblicke zum Einsatz der »Économie des conventions« in der Bildungsforschung. Die Autorinnen und Autoren zeigen eine Vielfalt an Anwendungsfeldern und Potenzialen der auch als »Soziologie der Rechtfertigung« bekannten Theorie. Anhand dieser Theorie lassen sich unterschiedliche Entwicklungen im Bildungsbereich nachvollziehen, u. a. auch Themen wie Elitenrekrutierung, Governance, Transformationen, Qualitätsevaluation, Übergänge, Curriculum, Schulbeurteilung, Selektion, Profession.

Imdorf, C., Leemann, R. J. & Gonon, P. (Hrsg.) (2019). *Bildung und Konventionen. Die »Économie des conventions« in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer vs.

Propaganda in der politischen Bildung

Wer in der politischen Bildung tätig ist, kommt nicht umhin, sich mit Fragestellungen zu Indoktrination, Manipulation und Propaganda auseinanderzusetzen. Gerade auch weil Vermittelnde in ihrer Position Macht über andere ausüben können, ist eine bewusste Beschäftigung mit diesen Themen wichtig und notwendig. Die Autorin des Buches schildert den Umgang mit Propaganda am Beispiel der Civic Education in den USA.

Kloubert, T. (2019). *Civic Education und das Problem der Indoktrination. Eine Fallstudie in den USA*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Das Politische in der Erwachsenenbildung

In diesem Band sind die Ergebnisse der Tagung »Das Politische in der Erwachsenenbildung« versammelt, die 2017 an der Universität Hamburg zur Erinnerung an Peter Faulstich stattgefunden hat. Durch alle Beiträge zieht sich die Frage, was politisch an wissenschaftlichem Handeln ist und ob es politisch sein soll oder gar nicht sein darf.

Grotlüschen, A., Schmidt-Lauff, S., Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (Hrsg.) (2019). *Das Politische in der Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung rückt immer mehr in den Fokus – sei es, dass sie Bestandteil der Kulturförderung von Bund, Ländern und Kommunen ist oder in Projekten von Stiftungen vermittelt werden soll. Dennoch ist die Wirkung des Konzepts noch wenig empirisch erforscht. Warum kulturelle Bildung dennoch so attraktiv ist, analysiert die Autorin des Buchs.

Sie nimmt sowohl die argumentative Stärke des Konzeptes und Mechanismen des Lobbying in den Blick als auch die historische Perspektive auf kulturelle Bildung im außerschulischen Bildungsbereich, in Hochschulen, Ministerien und Kulturämtern seit den 1970er Jahren.

Steigerwald, C. (2019). *Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung*. Bielefeld: transcript.

Qualitätsmanagement

Die Autoren hinterfragen den Nutzen von Qualitätsmanagement und zeigen auf, dass die üblichen Verfahren dieses Konzepts nicht immer mit dem professionellen Selbstverständnis der in der Weiterbildung Tätigen vereinbar sind. Exemplarisch werden den Überlegungen hier die Handlungsfelder der Gesundheitsbildung und der nachhaltigen Bildung zugrunde gelegt.

Gnahn, D. & Quilling, E. (2019). *Qualitätsmanagement. Konzepte und Praxiswissen für die Weiterbildung*. Wiesbaden, Springer.

Souveränität durch Anerkennung

Nach »Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück« (2014) und »Was soll das denn!? Zeitgenössische Kunst als Lernfeld« (2015) legt Wolfgang Müller-Commichau nun den dritten Band zur Erläuterung seines Konzepts einer Anerkennungspädagogik vor. Sowohl für allgemeine wie berufliche Bildung mit Erwachsenen als auch die berufliche und betriebliche Weiterbildung sowie die Hochschullehre legt der Autor nahe, die ästhetische Dimension der Bildung stärker zu berücksichtigen.

Müller-Commichau, W. (2018). *Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bilder des Alterns und der Lebensalter

Der Begriff ›Lebenslanges Lernen‹ erhebt das ›Lernen‹ zu einem zentralen Referenzpunkt der menschlichen Lebensphasen im Allgemeinen sowie der Phasen des Erwachsenenalters im Besonderen. Franziska Endreß untersucht die bildliche Darstellung des Alterns und der Lebensalter in Bilddokumenten, die im Zusammenhang mit den Begriffen Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen im Internet kursieren.

Endreß, F. (2019). *Bilder des Alterns und der Lebensalter im Bildraum Erwachsenenbildung. Eine vergleichende Analyse unter Berücksichtigung angrenzender Bildräume*. Wiesbaden: Springer v.s.



Luhmann-Nachlass online

Die Bielefelder Fakultät für Soziologie erschließt den Nachlass des Soziologen Niklas Luhmann. In Zusammenarbeit mit dem Archiv und der Bibliothek der Universität sowie dem Cologne Center for eHumanities (CCEH) entstand ein Online-Portal, in dem die Sammlung Luhmanns erschlossen und präsentiert wird: Interessierte können nun die Notizen seines Zettelkastens einsehen, die sowohl gescannt als auch in transkribierter Form vorliegen. Zudem sind auf der Plattform eine umfangreiche Bibliografie nebst weiterführenden Informationen zu Luhmann und seinem Werk zu finden.

→ [HTTPS://NIKLAS-LUHMAN-ARCHIV.DE](https://niklas-luhmann-archiv.de)

11–13 OKTOBER 2019

Halberstadt/Harz

Digitalisierung in der Beratung

Der Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V. (DVB) lädt zur diesjährigen Jahrestagung nach Halberstadt ein. Unter dem Thema »Digitalisierung in der Beratung« wird hinterfragt, inwieweit auch beratend Tätige am digitalen Wandel mitwirken (können). Dabei wird das Thema Digitalisierung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und u. a. nach Einsatzmöglichkeiten von Online-Beratung, Lernplattformen und KI gefragt.

→ [WWW.DVB-FACHVERBAND.DE/VERANSTALTUNGEN/DVB-JAHRESTAGUNG](http://www.dvb-fachverband.de/veranstaltungen/dvb-jahrestagung)

4 NOVEMBER 2019

Berlin

KI und Bildung

Die Fachtagung des Forum Distance Learning zum Thema »KI und Bildung« nimmt die aktuellen Trends im Bereich Fernstudium und Fernunterricht in den Blick. Die Teilnehmenden diskutieren, welche Herausforderungen und Potenziale die derzeitigen Entwicklungen in der Digitalisierung für das Fernlernen bereithalten.

→ [HTTPS://FACHFORUM-DISTANCE-LEARNING.DE](https://fachforum-distance-learning.de)

23 NOVEMBER 2019

Bamberg

Zusammenarbeiten?!

Im Zentrum des 3. Bamberger Forums für Erwachsenen- und Weiterbildung steht die Frage nach Kooperationen in Netzwerken, Verbänden und heterogenen Teams, die einen wesentlichen Bestandteil der Arbeit in der Erwachsenenbildung ausmachen. Das Forum bietet Gelegenheit, über unterschiedliche Formen des interdisziplinären und multiprofessionellen Zusammenarbeitens nachzudenken und in Austausch über die eigenen Erfahrungen zu kommen.

→ [WWW.UNI-BAMBERG.DE/ERWACHSENENBILDUNG/TRANSFER](http://www.uni-bamberg.de/erwachsenenbildung/transfer)

26–29 NOVEMBER 2019

Mailand

Open Education

Die OE Global Conference in Mailand versammelt unterschiedliche Fragestellungen zum Thema »Open Education for an Open Future«. Im Vordergrund stehen Empowerment und die Verbesserung von frei zugänglichen Bildungsmöglichkeiten. Hilfreiche Strategien und Szenarien hierfür sollen auf der Konferenz entwickelt und diskutiert werden.

→ [HTTPS://CONFERENCE.OECONSORTIUM.ORG/2019/WELCOME](https://conference.oeconsortium.org/2019/welcome)

»dialog digitalisierung« Ein neues Veranstaltungs- format für die (Weiter-) Bildungspraxis

SANIYE AL-BAGHDADI (DIE)



Wie können Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Fragen aus der Praxis für eine bedarfsorientierte Bildungsforschung gewinnen? Und wie kommen auf der anderen Seite die dadurch gewonnenen Erkenntnisse in den Lehr- und Lernalltag mit Erwachsenen? Wie können Bildungseinrichtungen innovatives Wissen bestmöglich nutzen? Mit diesen Fragen rund um den Forschungs-Praxis-Transfer beschäftigt sich das DIE und organisiert im Rahmen des Metavorhabens »Digitalisierung im Bildungsbereich« und in wechselnden Kooperationen mit Praxisorganisationen ab 2019 eine neue Dialogreihe, die den wechselseitigen Transfer zwischen Akteuren aus der Weiterbildungsforschung und der Praxis der Erwachsenenbildung unterstützt. Beim »dialog digitalisierung« treffen sich Forschende mit Bildungspraktikerinnen und -praktiker aus Weiterbildungseinrichtungen, Verbänden und der Weiterbildungspolitik zu einem Austausch auf Augenhöhe. Begleitet wird der »dialog digitalisierung« vom Informations- und Vernetzungsportal WB-WEB, das die Dialoge als medialer Partner dokumentiert

und – zur Weiterführung der Gespräche auch nach den Veranstaltungen – ein Online-Forum für »Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung« zur Verfügung stellt. Der »dialog digitalisierung#02« findet am 28. November 2019 in Zusammenarbeit mit der Landesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenen- und Familienbildung NRW (LAG KEFB NRW e.V.) in den Räumen des DIE in Bonn statt. Teilnehmende aus Praxisinstitutionen sind herzlich eingeladen, die Inhalte und Schwerpunkte dieser und auch künftiger Veranstaltungen mitzugestalten:

→ [HTTPS://OPENS PACER.ORG/238-DIALOG-DIGITALISIERUNG-02](https://openspacer.org/238-DIALOG-DIGITALISIERUNG-02)

Kontakt: digital@die-bonn.de

ProfilPASS für den Entwicklungsdienst/Zivilen Friedensdienst

BRIGITTE BOSCHE (DIE)
BRIGITTE BINDER (AGDD)

Fachkräfte im Entwicklungsdienst gewinnen während ihrer Arbeit wertvolle Kompetenzen und erweitern ihre berufliche Qualifikation. Die Herausforderung besteht für sie darin, sich bewusst zu machen, wie sie durch das Leben und Arbeiten im Ausland ihre Kompetenzen vertieft und auch erweitert haben, um diese dann für den deutschen Arbeitsmarkt darzustellen. Die Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste (AGDD) hat deshalb 2017 eine Studie über Qualifizierung und Kompetenzerwerb bei Fach-

kräften im Entwicklungsdienst in Auftrag gegeben (s. den Beitrag von Lutz Schrader in WEITER BILDEN 2/2018). Eine Empfehlung daraus war, den ProfilPASS als ein Instrument zu nutzen, mit dem Fachkräften und Rückkehrer/inne/n eine bessere Inwertsetzung ihres spezifischen Kompetenzprofils gelingt. Die AGDD hat daraufhin 2018 mit Beratung durch das DIE eine Version des ProfilPASS speziell für diese Zielgruppe entwickelt, die im Juli dieses Jahres erschienen ist. Der ProfilPASS für den Entwicklungsdienst/Zivilen Friedensdienst kann hier heruntergeladen werden:

→ WWW.PROFILPASS.DE/DOWNLOAD

Kompetenzen Lehrender anerkennen

GRETA – der Projektname steht seit 2014 für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Mit dem Validierungsinstrument PortfolioPlus, das im Projekt entwickelt wurde, haben Lehrende die Möglichkeit, über ihre Kompetenzen zu reflektieren, sie im Abgleich mit dem GRETA-Kompetenzmodell zu dokumentieren und anschließend bewerten zu lassen. Ergebnis ist eine Kompetenzbilanz, die wertvolle Hinweise für die eigene berufliche Weiterentwicklung geben kann.

Das PortfolioPlus kann von allen Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung genutzt werden – unabhängig davon, in welchem Feld und

in welchem Umfang sie tätig sind oder wie sie sich selbst bezeichnen. Das PortfolioPlus ist kostenfrei.

→ WWW.DIE-BONN.DE/GRETA

Annual Report 2018

Den Jahresbericht des DIE können Sie jetzt auch als englische Kurzversion lesen. Was waren unsere Highlights 2018? Woran arbeiten und forschen unsere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler? Jahresbericht, Anlagenbericht und den Annual Report können Sie als Online-Dokumente abrufen: www.die-bonn.de/Jahresberichte. Printexemplare bestellen Sie bitte via info@die-bonn.de.

DIE-Neuerscheinungen

Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (Hrsg.) (2019). *Sensibel für finanzielle Grundbildung. Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen* (Perspektive Praxis). Bielefeld: wbv. ISBN: 978-3-7639-6028-6 (Print), DOI: 10.3278/43/0060w (E-Book). Ca. 152 Seiten, 34,90 Euro open access verfügbar unter

→ WWW.WBV.DE/DE/OPENACCESS/REIHENVERZEICHNIS/SPECIAL/REIHEWBV/PERSPEKTIVE%20PRAXIS.HTML

Hermanni, A.-J. (2019). *Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildungseinrichtungen. Kommunikation nach innen und außen strategisch umsetzen* (Perspektive Praxis). Bielefeld: wbv. ISBN: 978-3-7639-6036-1 (Print), 978-3-7639-6037-8 (E-Book). Ca. 124 Seiten, 34,90

Auf Wiedersehen – und herzlich willkommen! Redaktionsgruppe von WEITER BILDEN hat zwei neue Mitglieder



Sabine Schwarz, Foto © LRNK/Isabel von Bentheim



Helmut Bremer

Mit Prof. Dr. Elisabeth Krekel vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und Prof. Dr. Henning Pätzold von der Universität Koblenz-Landau scheidet zwei langjährige Begleiter von WEITER BILDEN und ihrer Vorgängerin, der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, aus der Redaktionsgruppe aus. Beide haben durch ihren kenntnisreichen Blick auf die Erwachsenen- und Weiterbildung, ihre präzisen Hinweise, wichtigen Impulse und konstruktiven Diskussionsbeiträge dabei geholfen, die Qualität von WEITER BILDEN zu sichern.

Als Nachfolger konnten zwei Persönlichkeiten aus der Praxis

und aus der Wissenschaft der Erwachsenenbildung gewonnen werden: Dr. Sabine Schwarz und Prof. Dr. Helmut Bremer. Schwarz ist Diplompädagogin und promovierte Erziehungswissenschaftlerin und leitet den Bereich Grundbildung und Alphabetisierung für Erwachsene im Lernende Region-Netzwerk Köln e.V. Bremer ist Leiter des Fachgebiets Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

Wir bedanken uns herzlich bei Elisabeth Krekel und Henning Pätzold für ihren langjährigen Einsatz für WEITER BILDEN und freuen uns auf die Arbeit in der neu zusammengesetzten Redaktionsgruppe!

Personalia intern

Am 1.6. hat VANESSA ALBERTI als Doktorandin im Projekt »GRETA II« angefangen.

Ebenfalls seit dem 1.6. ist DR. INGA ENDERLE wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Lektorat/Redaktion in der Abteilung »Wissenstransfer«.

Seit dem 15. 8. arbeitet ANDREAS BACHEM als Verwaltungsmitarbeiter im Bereich Statistik.

Am 1.9. hat DANIELA DECKER ihre Stelle als Doktorandin in der Nachwuchsgruppe »Entwicklung und Analyse audiovisueller Wissens- und Informationsmedien« angetreten.

DENNIS BERSE ist zum 30. Juni, SANDRA FRAHN zum 30. August aus dem Institut ausgeschieden.

»Grundbildung in die Breite tragen«

WEITER BILDEN spricht mit
ANKE GROTLÜSCHEN, LISA GÖBEL UND MONIKA TRÖSTER

Im Mai dieses Jahres wurden die Ergebnisse der Studie »LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität« vorgestellt, der Nachfolgestudie zur »leo. – Level-One Studie« von 2010. Die Studien widmen sich dem Phänomen der geringen Lese- und Schreibkompetenz unter Erwachsenen. Für WEITER BILDEN sprach Redakteur Jan Rohwerder mit Prof. Dr. Anke Grotlüschen, der Studienleiterin von LEO 2010 und LEO 2018, Lisa Göbel, Projektmanagerin GrubiNetz im Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V., und Monika Tröster, Expertin für Grundbildung und Literalität am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e.V., über die Ergebnisse.

WEITER BILDEN: Frau Grotlüschen, Sie sind die Studienleiterin von LEO 2010 und LEO 2018. Was hat Sie an den Ergebnissen der 2018er-Studie überrascht?

ANKE GROTLÜSCHEN: Sagen wir mal so, unsere Vorbilder, die englischen »Skills for Life«-Studien und die französischen »Information et Vie Quotidienne«-Studien, hatten in ihren Wiederholungen nur geringe Veränderungen in der Zahl der gering literalisierten Personen ge-

zeigt. Insofern war ich tatsächlich positiv überrascht über die signifikante Verbesserung in der deutschen Wohnbevölkerung.

MONIKA TRÖSTER: Wenn ich ehrlich bin, haben mich die Ergebnisse nicht sehr überrascht, denn so gravierend sind die Veränderungen nicht. Auf den ersten Blick lassen die Daten eine Abnahme an gering Literalisierten erkennen – von 7,5 Millionen im Jahr 2010 auf 6,3 Millionen im Jahr 2018. Aber: Welche Faktoren haben hier welchen

Einfluss? Spielen beispielsweise Kohorteneffekte eine Rolle? Die Ergebnisse bedürfen einer genauen Interpretation.

GROTLÜSCHEN: Bei der Interpretation der Ergebnisse gibt es ja zwei grundlegende Ansätze: Einerseits können die Menschen sich verbessert haben, andererseits verschiebt die Studie die befragten Altersgruppen. Die acht ältesten Jahrgänge der Stichprobe von LEO 2010, die durchschnittlich mehr niedrige Schulabschlüsse haben, sind nicht mehr in der Stichprobe von LEO

2018 enthalten. Jüngere Jahrgänge mit anteilig mehr hohen Schulabschlüssen sind nachgerückt. Die Franzosen haben ihre leichte Bevölkerungsverbesserung als Generationeneffekt interpretiert. Dieser Effekt ist statistisch gut zu begründen, weshalb ich dem Beirat im Januar 2019 diesen Vorschlag zur Interpretation der Ergebnisse auch gemacht habe. Wir finden es auch schön zu sehen, dass der Bildungsstand insgesamt steigt.

LISA GÖBEL: Aus Sicht der Praxis haben mich weniger die Ergebnisse überrascht als vielmehr die Tatsache, dass die »literalen Praktiken« untersucht wurden. Damit rücken endlich die Bereiche der Grundbildung in die öffentliche Wahrnehmung, die über das Lesen und Schreiben hinausgehen. Denn letztlich hat sich die Förderlogik der vergangenen Jahre an der LEO-2010-Studie orientiert und dementsprechend vor allem Angebote für das Lesen- und Schreiben-Lernen gefördert, auch wenn Ideen und Konzepte für die verschiedensten Grundbildungsangebote über das Lesen und Schreiben hinaus längst von den Akteuren der Weiterbildung entwickelt wurden. Wir hoffen daher, dass die Lernangebote in der Grundbildung künftig entsprechend gefördert werden!

TRÖSTER: Es ist sehr wichtig, dass der Blick geweitet und transdisziplinär auf die Frage der Grundbildung geschaut wurde. Das spiegelt sich ja auch in der Praxis, dort gibt es Formate in Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und sozialer Arbeit – und auch an neuen Lernorten wie Mehrgenerationenhäusern. Das ist eine gute Entwicklung.

Mit der neuen Studie wurden die Begrifflichkeiten geändert – von »funktionalem Analphabetismus« zu »geringer Literalisierung«. Warum haben Sie diese Änderung vorgenommen?

GROTLÜSCHEN: Begriffe und Diskurse können verletzen und ausschließen, darum haben wir das geändert. Metho-

disch ist das irrelevant: Wir erheben nach wie vor Literalität in demselben Konstrukt mit derselben Skala und einem nur minimal aktualisierten Testinstrument. Wir haben ausschließlich die Bezeichnung der vulnerablen Subgruppe geändert.

»Bei gering Literalisierten ist ein höheres Risiko gegeben, von Gesellschaft ausgeschlossen zu sein.«

GÖBEL: Aber auch »gering literalisierte Erwachsene« trägt immer noch das Defizit im Namen und fasst die Menschen nach wie vor aufgrund dieses Merkmals zu einer Gruppe zusammen. Das verleitet zu der Annahme, dass es sich um eine homogene Gruppe handle, deren Probleme mit ähnlichen Maßnahmen zu lösen seien: Wenn nur alle »gering literalisierten« Menschen erfolgreich einen Alphabetisierungskurs absolvierten, wäre das Problem gelöst. Die Ursachen für geringe Schriftsprachlichkeit sind in dieser vermeintlich homogenen Gruppe

»gering Literalisierter« aber ganz unterschiedlich und bedürfen entsprechend differenzierter Ansätze.

Das heißt, die Wahl der Begrifflichkeiten hat praktische Auswirkungen?

GÖBEL: Ja. In der Grundbildung haben sich Begriffe etabliert, die die Defizite von Beteiligten beschreiben und damit unmittelbar im Feld der Grundbildung, aber auch in der Gesellschaft wirken. Wir möchten dazu einladen, die Haltung zur eigenen Arbeit kritisch zu hinterfragen und die Möglichkeiten des individuellen Gestaltungsspielraums der eigenen Begrifflichkeiten zu überdenken.

Wie meinen Sie das?

GÖBEL: Die Begrifflichkeiten sollten so gewählt werden, dass sie die Kompetenzen der Lernenden betonen. Denn Begriffe haben eine große Symbolkraft und festigen sich im öffentlichen Bewusstsein. Mit diesen Begriffen werden Förderanträge formuliert und die Lernangebote entsprechend gestaltet. Politische Forderungen werden mit ihnen geprägt und damit auch die künftige Grundbildungsarbeit. In der Praxis sind wir in einem andauernden Prozess, positive Begriffe zu suchen. Aktuell sprechen wir vor allem von Lernenden, Menschen auf dem Weg zur Schrift oder Menschen mit Grundbildungsbedarf.

TRÖSTER: Der Begriff des funktionalen Analphabetismus hat eine andere Aufmerksamkeit in Politik und Öffentlichkeit bewirkt. Nach innen gerichtet und mit Blick auf die Betroffenen ist er negativ und stigmatisierend. Das vermeidet auch der Begriff der »geringen Literalität« nicht vollständig, aber mit ihm ist der Anschluss an den internationalen Diskurs gelungen. Und grundsätzlich den Blick auf Literalität – beziehungsweise Literalitäten! – zu richten, auszugehen von einem Konzept von Literalität als soziale Praxis, ist wichtig.

Auch das wird in der Studie abgebildet.

GROTLÜSCHEN: Ja, besonders innovativ ist LEO genau bei den neuen Inhaltsbereichen, der finanziellen, gesundheitlichen, politischen und digitalen Literalität. Das ist viel spannender als der Trend von 2010 nach 2018. Beispielsweise können wir zeigen, dass auch geringe Literalität relativ häufig noch praktisch zur Anwendung kommt.

Haben Sie deshalb die Studie auch um literale Praktiken erweitert?

GROTLÜSCHEN: Der Blick auf die Praktiken ist wichtig. Längsschnitt-Ergebnisse von Stephen Reder aus den USA haben gezeigt, dass Kompetenzen sich im Unterricht nicht gut verbessern lassen, Praktiken aber sehr wohl. Das ist auch plausibel: Man kann jemanden dazu anleiten, seine Bankformulare selbst auszufüllen. Auf lange Sicht erhält und verbessert das sogar die Kompetenzen. Darum sind wir an den Praktiken interessiert.

GÖBEL: Diese Erweiterung finde ich auch sehr wichtig. Oft verfügen Menschen auf dem Weg zur Schrift über praxisnahe Handlungsstrategien zur Bewältigung des Alltags. Kognitive Kompetenzen wie besondere Merkfähigkeit oder räumliches Vorstellungsvermögen sind oft besser ausgeprägt, weil die Schriftsprache nicht zur Verfügung steht. Statt sie als Teil des Defizits zu betrachten, könnten diese eigenständigen Kompetenzen idealerweise gestärkt und auf ihnen aufgebaut werden. Gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe und damit eine gewisse Chancengleichheit können nicht allein mit Schriftsprachlichkeit erreicht werden.

Sie sprechen vom Zusammenhang von Grundbildung und Teilhabe. Ein Ergebnis der LEO-Studie ist, dass Teilhabe auch ohne Literalität möglich ist.

GÖBEL: Zwar ist Teilhabe, insbesondere am beruflichen Leben, auch mit gering

er Literalität möglich, Menschen mit Grundbildungsbedarf sind aber in viel höherem Maße beispielsweise von Erwerbslosigkeit bedroht als Menschen mit einer fundierten Grundbildung.

TRÖSTER: Ein gewisses Maß an Teilhabe ist auch dann gewährleistet, wenn man nicht schreiben und lesen kann. Allerdings ist es so, dass bei den gering Literalisierten ein höheres Risiko gegeben ist, von Gesellschaft ausgeschlossen zu sein. Beispiele, die auch LEO gibt, sind die unterdurchschnittliche Nutzung des Internets oder digitaler Angebote wie Online-Banking oder Gesundheits-Apps. Und was auch nicht außer Acht gelassen werden darf: Gering literalisierte Personen brauchen oft Menschen aus ihrem Umkreis, um teilhaben zu können – seien es Familie, Freunde oder Kollegen –, die sie unterstützen, beispielsweise beim Ausfüllen von Formularen, bei Banken, Behörden, Verträgen. Im Sinne von Eigenständigkeit und Selbstständigkeit und auch, um Abhängigkeiten zu vermeiden, ist es wünschenswert, ein höheres Maß an Grundbildung, an Literalität zu haben.

GROTLÜSCHEN: Teilhabeausschlüsse zeigen sich eher dann, wenn es um das Beurteilen und kritische Hinterfragen geht: Kann ich Gesundheitsinformationen aus dem Internet glauben? Weiß ich, was die Chat-Anwendung mit meinen Daten macht? Das möchte ich mehr im Vordergrund sehen. Der Teilhabebegriff wird immer wieder so verwendet, als gäbe es nur ja oder nein. Wir sprechen daher lieber von Vulnerabilität. Alle Menschen sind verletzlich, das konstituiert unsere Beziehungen zueinander. Geringe Literalität erzeugt also Vulnerabilität. Das kann dann Folgen haben, beispielsweise wird man bei Vertragsabschlüssen mehr Unsicherheit erleben als andere, weil die Informationssuche sehr leseintensiv ist. Auch sagen die Befragten, dass sie an politischen Gesprächen nicht gut teilnehmen können. Das korreliert damit, dass sie häufig nicht wissen, welchen Informa-

tionen sie glauben können. Hier sehen wir sehr konkrete Grundbildungsbedarfe.

Aber Sie haben selbst gesagt, dass kein »Alphabetisierungsimpervativ« besteht.

GROTLÜSCHEN: Es wurde teilweise behauptet, wir würden fordern, dass sich alle gering literalisierten Erwachsenen in Alphabetisierungskurse begeben müssten. Das ist nicht der Fall, das sehen wir nicht so. Die Daten zeigen, dass ein Leben mit geringer Literalität nicht notwendig mit Teilhabeausschluss einhergeht. Allerdings gibt es einen Imperativ für eine vorhandene Angebotsstruktur. Deren Fehlen gipfelte ja 1975 in dem schönen Satz: »Muss ich erst straffällig werden, bevor ich lesen lernen kann?«, damals gab es Alphabetisierung nur im Justizvollzug. Inzwischen hat sich aber viel getan: Wir haben alle Anbieterstatistiken durchgesehen und müssen sagen, dass doch relativ viel Alphabetisierung und Grundbildung zu verzeichnen ist, vor allem, wenn man die acht Jahre zwischen den beiden LEO-Studien kumuliert. Die betriebliche Grundbildung, die Arbeitsagenturen, die Familienbildung, die Integrationskurse bewegen im Laufe von acht Jahren durchaus mehrere Millionen Menschen. Dahinter stehen außerdem schul-, integrations- und arbeitsmarktpolitische Entscheidungen. Die Weiterbildungspolitik kann demgegenüber in den Volumina noch erheblich ausgebaut werden, wie die in der letzten WEITER BILDEN referierten Finanzierungsstatistiken ja auch deutlich zeigen.

Bewerten Sie die AlphaDekade und ihre Projekte als Erfolg? Nach welchen Kriterien sollte man dies bemessen?

TRÖSTER: Das ist eine schwierige Frage. Im Rahmen der Nationalen AlphaDekade sind viele Maßnahmen erfolgt beziehungsweise auf dem Weg, und es

ist wichtig, das in den Blick zu nehmen. Ein großer Erfolg ist, finde ich, dass es die Nationale AlphaDekade in dieser Form überhaupt gibt, das ist nach der UN-WeltaAlphaDekade, die zwischen 2003 und 2012 stattfand, in keinem anderen Land so umgesetzt worden. Dass in Deutschland Bund und Länder zusammenarbeiten und Sozialpartner und Trägereinrichtungen eingebunden haben, ist ein Erfolg. Dass die Öffentlichkeit und Akteure sensibilisiert werden für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung, ist ein Erfolg. Und auf struktureller Ebene sind die Einrichtung von Koordinierungsstellen und die vielfältigen transdisziplinären Kooperationen als erfolgreich zu bewerten. Ich würde mir wünschen, dass die Strukturen, die geschaffen worden sind, die horizontale und vertikale Verflechtung in diesem Bereich, die Kooperationen, die es gibt, verstetigt werden. Es müssen nachhaltige Anstrengungen sein, die nach dem Ende der Dekade nicht einfach wieder verschwinden.

GÖBEL: Ich schließe mich Frau Tröster an: Die Grundbildungsaktivitäten der vergangenen Jahre, wie beispielsweise der Aufbau von Netzwerkstrukturen, Sensibilisierung für das Thema, Kursleitenden-Qualifizierung, Beratung und Öffentlichkeitsarbeit, haben zu einer funktionierenden Infrastruktur geführt, um Menschen mit Grundbildungsbedarf zu erreichen. Das ist sicherlich ein Erfolg, aber diese Infrastruktur brauchen wir dauerhaft und verlässlich, damit Grundbildungsangebote auch entsprechend genutzt werden können.

GROTLÜSCHEN: Auf die Gefahr hin, dass ich mich unbeliebt mache: Die gesamte Literalitätsforschung, die Dekade, alle Projekte und Förderansätze nutzen Steuergelder und legitimieren sich durch den Vorteil, den gering literalisierte Bevölkerungsteile davon haben. Wenn genau diese Gruppe davon aber keinen Vorteil hat, verlieren Literalitätsforschung und auch Literali-

tätsprojekte ihre Legitimität. Mit anderen Worten: Projekte, die wirklich bei vielen Teilnehmenden ankommen und Grundbildung in die Breite tragen, begrüße ich sehr.

Was wünschen Sie sich im Hinblick auf Grundbildung für die Zukunft?

GÖBEL: Ich wünsche mir, dass wir noch stärker vom Defizitdenken wegkommen. In Anlehnung an den österreichischen Soziologen Manfred Krenn könnten »ermöglichende gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen« geschaffen werden, um vorhandene Kompetenzen zu stärken. Denn in der Grundbildung wird die Verantwortung für gesellschaftliche Ungleichheit vor allem bei den betroffenen Personen verortet. Strukturell gelöst werden könnte dies beispielsweise durch die Möglichkeit, eine Theorieprüfung in der Fahrschule mündlich abzulegen. Ein weiteres Beispiel ist die politische Beteiligung: Diese ist auch jenseits der Schriftsprachlichkeit möglich, wenn die Diskussionskultur gefördert und über Politik geredet wird. Dabei kann ganz niedrigschwellig angesetzt werden, da Politik schon am eigenen Wohnort beginnt und nicht nur das ist, was »die da oben« machen. Und: Die Lernangebote sollten sich noch stärker an den Ressourcen der Lernenden orientieren, um jene Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubauen, die Menschen brauchen, um Prozesse in spezifischen Gesellschaften mitgestalten und entscheiden zu können.

TRÖSTER: Wir brauchen Grundbildungsangebote, die potenzielle Teilnehmende erreichen – eine grundlegende Bedingung, damit Lernen möglich ist. So muss der Fokus auch auf der Planung und Entwicklung sowie der Beforschung von neuen Lernformaten liegen, die im Sinne einer aufsuchenden Bildung auch an neuen Orten stattfinden können. Mein Wunsch ist aber auch, die Professionalisierung in der Grundbildung weiter voranzutreiben,

d. h. den Lehrenden sichere und attraktive Arbeitsbedingungen zu bieten und sie in der Planung und Durchführung von entsprechenden Angeboten zu unterstützen – mit Hilfe von praktikablen Materialien, aber auch durch spezifische Fort- und Weiterbildungen.

GROTLÜSCHEN: Ich denke, dass der Rückenwind einer Erhebung wie LEO dafür genutzt werden sollte, um auch andere marginalisierte, vulnerable Gruppen in die Erwachsenen- und Weiterbildung besser einzubeziehen. Die Erwachsenenbildung als Ganzes ist gut beraten, ihre Relevanz am Beispiel der LEO-Studie zu belegen. Die Erhebung zeigt differenzierte Bildungsbedarfe im Erwachsenenalter in vier Domänen, nicht nur bei gering Literalisierten.

Ich danke Ihnen für das Gespräch!

Auf den Seiten der Universität Hamburg finden sich weitere Informationen zu LEO 2018: Unter → [HTTP://BLOGS.EPB.UNI-HAMBURG.DE/LEO](http://blogs.epb.uni-hamburg.de/LEO) finden sich neben einer Pressebrochure mit den Hauptergebnissen zwei Videovorträge von Prof. Dr. Anke Grotluschen, in denen sie die Hauptergebnisse präsentiert und sich detailliert damit auseinandersetzt, wie der Rückgang der Zahl gering literalisierter Erwachsener zu erklären ist.

Ernst Sandriesser

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Unwartetes von sich preis. Nicht nur weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger einen.

Gute Bildung ist ...

wenn Menschen mehr Selbstständigkeit
und Humanität entwickeln

Wenn ich Bildungsminister wäre, ...

... würde ich in Österreich ein neues Erwachsenen-
Bildungsförderungsgesetz in Auftrag geben und
das Budget verdoppeln

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

... dass die eigene Biographie
den Lehrlern schreibt

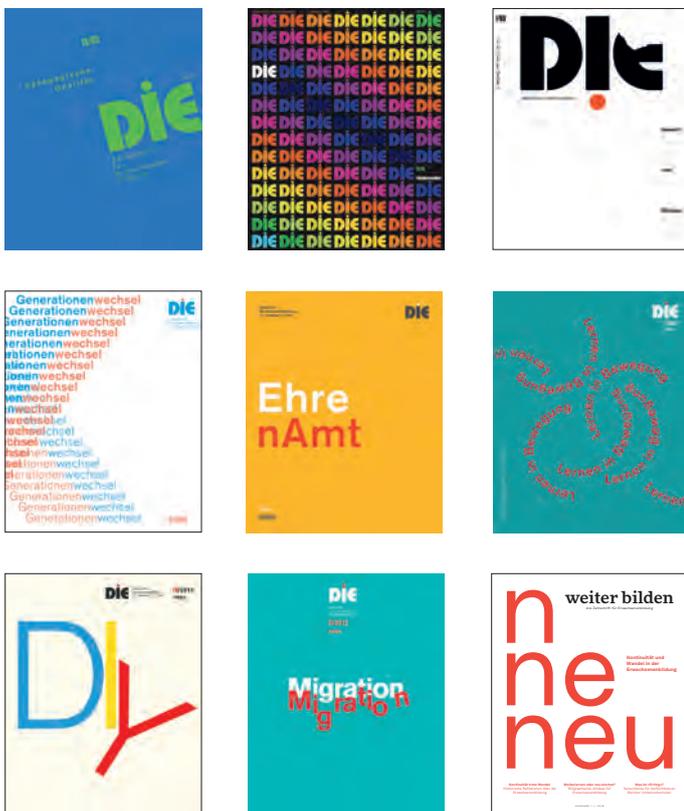
Mein berufliches Steckpferd ...

... ist die Umweltbildung und die theologische
Bildung – und das Modernisieren von
CBWA-Veranstaltungen

Ich bin der geborene Dozent für ...

... Lebensstilfragen

Ästhetik der Titelseite



Titelseiten sind Markenzeichen der Zeitschrift. Von der ersten Ausgabe der *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* im Jahr 1993 bis zum Relaunch unter dem Titel *WEITER BILDEN* im Jahr 2018 gestaltete Gerhard Lienemeyer die Titel in einem minimalistischen, rein typografischen Design. War die grafische Zurückhaltung zunächst einem knappen Budget geschuldet, so hat sie sich bald als Konzept bewährt: Mit bis auf wenige Ausnahmen zwei Farben, einer Schrift und dem DIE-Logo wurden die Themen mal bildhaft, mal ironisch, mal provokativ und oftmals mehrdeutig in Szene gesetzt.

Mit dem Relaunch der Zeitschrift vor zwei Jahren hat sich einiges verändert, aber der Grundidee einer typografischen Titelseite sind wir treu geblieben: Christine Lange führt diese Tradition in einer zeitgemäßen Variante weiter.

Wir freuen uns, Ihnen unter www.die-bonn.de/zeitschrift/cover/ nun die Titelseiten aller Ausgaben an einem Ort präsentieren zu können – zum Anschauen, Durchblättern, Nachdenken. Denn ihre Ästhetik regt, wie die Erwachsenenbildung selbst, zur Auseinandersetzung an und lässt zugleich Raum für persönliche Deutung.

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 4 — 2019 (erscheint im Dezember)

KI, LA & Co. Künstliche Intelligenz und Learning Analytics in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Künstliche Intelligenz (KI) ist in den meisten Bereichen des Lebens angekommen und auch aus Lehr-/Lernprozessen nicht mehr wegzudenken. Doch was genau ist eigentlich KI – und welchen Nutzen hat sie für die Erwachsenenbildung? Welche Potenziale haben Learning-Analytics-Ansätze und Bots? Und wird »Erfahrung« als Komponente menschlicher Urteilskraft irgendwann von KI überholt? *WEITER BILDEN* möchte klären, was KI in der Erwachsenenbildung potenziell ermöglicht.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten. weiter-bilden@die-bonn.de

AUSGABE 1 — 2020 (erscheint im März)

Klima und Nachhaltigkeit

Spätestens seit »Fridays for Future« wird wieder deutlich, dass Klima, Umwelt und Nachhaltigkeit gesellschaftliche Querschnittsthemen sind – und ein genauere Blick auf deren Verhandlung in der Erwachsenen- und Weiterbildung lohnt. Dabei gehen wir über die Thematisierung in Veranstaltungen der EB/WB hinaus und blicken beispielsweise auch darauf, welche Kooperationsmöglichkeiten es in diesem Bereich gibt oder ob und wie Nachhaltigkeit in den Einrichtungen selbst umgesetzt wird.

Lebenslanges Lernen als Leitidee in der Bildungspraxis

Abschlussbericht zu der LOEB-Studie

➔ wbv.de/ebbl

Die Ergebnisse der LOEB-Studie zeigen, dass das lebenslange Lernen zu einer formenden Kraft geworden ist. Es wird ein Transformationsprozess sichtbar, an dessen Ende ein pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens stehen könnte.



Dieter Nittel, Rudolf Tippelt

Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens

**Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung
einer bildungspolitischen Leitidee**

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen –
Forschung & Praxis, 33
2019, 278 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5829-0
Als E-Book bei wbv.de



Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen

Ästhetische Erfahrungen können unseren Blick auf die Welt verändern. Und auch Lernen kann selbst eine ästhetische, eine Sinneserfahrung sein. Wie greifen Erwachsenen- und Weiterbildung diese Möglichkeiten ästhetischer Erkenntnis auf? Kann Erwachsenenbildung selbst ästhetisch ansprechend sein? Hat sie gar eine bestimmte Farbe oder Formgebung? WEITER BILDEN lotet unterschiedliche Zusammenhänge von Ästhetik und Erwachsenenbildung aus.

