



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Kunst, Kultur, Erwachsenen- bildung

Kunst um der
Kunst willen?

**Wirkungen kultureller
Bildung**

SEITE 2

Wir sollen/wollen
kreativ sein.

**Kreativität als Tool und
als Moment des Spiels**

SEITE 16

Bildungsfern und
chancenlos?

**Mehr als ein
Randphänomen**

SEITE 36

Inhalt

Editorial

- 1 Finanzierung der Erwachsenenbildung
- Schwerpunkt Kunst, Kultur, Erwachsenenbildung**
- 2 Kunst um der Kunst willen? Wirkungen kultureller Bildung
- 7 Warum künstlerische Kompetenzen wichtig sind
- 10 Die Schaffung von Synergien zwischen Bildung und Kultur
- 15 AG Kunst und Kultur: Leitbild
- 16 Wir sollen kreativ sein, wir wollen kreativ sein
- 19 Was ist Kreativität? Überlegungen zu einem vielseitig anwendbaren Begriff
- 21 Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz im Rahmencurriculum der Wiener Volkshochschulen
- 24 BEYOND ACTING – Theatre-based-training
- 26 Kompetenzfeld „Kreativität und Gestaltung“ im Pflichtschulabschluss
- 28 Kunst & Design im Rahmen der Berufsreife
- 30 Werkstatt der Kulturen – ein Projektbericht
- 32 Linz liest – Angebote zum Thema Lesen und Literatur im Wissensturm
- 33 Kreatives Schreiben in der Erwachsenenbildung
- 35 Kunstprojekt „Bemerkenswerte Säulen“

Bildungsthemen aktuell

- 36 Bildungsfern und chancenlos? Mehr als ein Randphänomen
- 39 Mehr Bildungschancen für 6.500 Personen durch VHS!
- 40 Plädoyer für „betreutes Sprachenlernen“ – Ein Essay zum Sprachenunterricht für „ältere Ältere“
- 41 Die VHS-Burgenland feiert ihre Bildungsabschlüsse
- 42 Informelles und non-formales Lernen: Weiterbildungsakademie Österreich für europäischen OBSERVAL-Net Validation Prize nominiert
- 43 TANDEM NOW. Mentoring through Role Models for Migrant Youth and Youth from Ethnic Minorities – Leonardo-da-Vinci-Innovationstransfer-Projekt

Einführung in die Erwachsenenbildung – Buchtipps

- 44 Peter Gasser: Einführung in die Neuropsychologie – für Lehrende in der Erwachsenenbildung
- 44 Klaus-Peter Hufer: Erwachsenenbildung. Eine Einführung
- 45 Sigrid Nolda: Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung

Geschichte

- 45 Lernort-Innovation – Das erste Abendvolkshochschulgebäude

Personalia

- 47 Christian Dorninger ist neuer Sektionschef im bm:ukk
- 48 Nachruf – Doris Odendahl

Rezensionen

- 49 Ingolf Erler/Daniela Holzer/Christian Kloyber/Erich Ribolits (Hrsg.): Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung
- 50 Edward O. Wilson: The Social Conquest Of The Earth
- 52 Edward O. Wilson: Letters To A Young Scientist
- 53 Bringfriede Scheu/Otger Autrata: Partizipation und Soziale Arbeit
- 54 Richard David Precht: Anna, die Schule und der liebe Gott
- 55 Bernhard Heinzlmaier: Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben

Autor/innen

- 56 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
- 57 Impressum

Finanzierung der Erwachsenenbildung

GERHARD BISOVSKY

Bildung gilt als ein wesentlicher Schlüsselfaktor sowohl für den einzelnen Menschen als auch für Wirtschaft und Gesellschaft. Bildung ist die Grundlage dafür, dass die Menschen verstehen, was in ihrer unmittelbaren Umgebung und in der Welt vor sich geht, sie befähigt zur Vertretung der eigenen Interessen und zu ihrer Abstimmung mit den Interessen anderer Menschen. Bildung trägt zum individuellen Wohlbefinden bei. Bildung ist entscheidend für die Produktivität und die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft und sie ist eine Grundlage für die Akzeptanz und die Entwicklungsfähigkeit der Demokratie.

Dass Bildung nicht alleine dem Markt überlassen werden darf, sondern Investitionen der öffentlichen Hand erfordert, das wird selbst von der Europäischen Kommission nicht bestritten.

Eine von der Kommission eingesetzte thematische Arbeitsgruppe zur Finanzierung des Erwachsenenlernens spricht sich für eine verstärkte öffentliche Finanzierung der Erwachsenenbildung aus. Damit wird dem Bedeutungszuwachs, den Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten erfahren hat, entsprochen.

Erwachsenenbildung realisiert sich ja nicht nur auf einem Bildungsmarkt und ist weitaus mehr als gutes Management von Veranstaltungen und Kursen. Immer bedeutsamer wird es, „vulnerable“ Gruppen anzusprechen und diese über geeignete Aktivitäten der Erwachsenenbildung in das lebensbegleitende Lernen zu integrieren. Das Chancenspektrum dieser Menschen ist deutlich reduziert, die Effekte zeigen sich auf den Arbeitsmärkten sowie in Wirtschaft und Gesellschaft. Nicht zu unterschätzen sind die Effekte in Bezug auf das Zusammenleben und den sozialen Zusammenhalt. Hier sind eigene Konzepte zu entwickeln, zu testen und zu adaptieren, diese Aufgaben erfordern Lernorte mit einer zeitgemäßen Ausstattung und einem guten Zugang zum Internet, pädagogisch gut ausgebildete Mitarbeiter/innen und in der Umsetzung bestens qualifizierte Lehrende. Die beste Qualität, von der Infrastruktur angefangen über die Planung bis zur Umsetzung durch die Lehrenden, ist dort notwendig, wo die Menschen benachteiligt sind. Hier gibt es zweifelsohne noch viel zu tun.

Der Ende September veröffentlichte Adult Education Survey zeigt, dass die Beteiligung am non-formalen Lernen gestiegen ist, von 39,8 % (2006/07) auf 45,5 % (2011/12). Erfreulicherweise konnte auch die Teilnahme in dünn besiedelten Gebieten von 35,7 % auf 44 % gesteigert werden. Bei der Steigerung der Teilnahme spielen die Institutionen der Erwachsenenbildung, von denen die Volkshochschule die größte ist, eine wichtige Rolle:

Ihr Anteil hat sich von 21,8 % auf 25,3 % erhöht. Die Statistiken zeigen uns, dass wir auf dem richtigen Weg sind, allerdings ist es immer noch so, dass Personen mit niedriger Erstausbildung deutlich weniger am Erwachsenenlernen teilnehmen als solche mit mittlerer und höherer Erstausbildung und dass geografische Benachteiligungen keineswegs überwunden sind.

Eine Institution der Erwachsenenbildung wie die Volkshochschule bietet den Lernenden Bestandssicherheit, ein qualitätsvolles Angebot zu einem sozial verträglichen Preis. Als verlässlicher Partner der öffentlichen Hand setzen die Volkshochschulen beispielsweise im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“ Programme zur Grundbildung um, die die Chancen der Menschen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft verbessern.

Um diese Arbeit in Zukunft so fortsetzen zu können, dass Benachteiligungen abgebaut werden, dass das Chancenspektrum gerade der unfreiwillig bildungsbenachteiligten Menschen verbessert werden kann, sind ein verstärktes Engagement der öffentlichen Hand und eine verbesserte Finanzierung der Erwachsenenbildung notwendig.

//

Im Schwerpunkt dieser Ausgabe der ÖVH befassen wir uns mit Kunst, Kultur und Erwachsenenbildung. Es ist uns gelungen, einige interessante und auch für die Bildungsarbeit in Volkshochschulen relevante grundsätzliche Beiträge zu bekommen wie zum Beispiel über eine vor kurzem erschienene Studie der OECD, die sich mit dem Stellenwert und den Transfereffekten von kultureller und künstlerischer Bildung auseinandersetzt. Diese und eine Reihe anderer Beiträge aus der Bildungspraxis geben Anregungen für die Angebots- und Programmgestaltung in den Volkshochschulen. Mit der Bedeutung von Kunst und Kultur in der Erwachsenenbildung werden wir uns in einer Fachtagung am 15. November 2013 weiter auseinandersetzen (siehe Ankündigung auf der letzten Umschlagseite).

Die nächste – 250. – Ausgabe der ÖVH erscheint Ende Dezember/Anfang Jänner und wird eine Reihe von Beiträgen von namhaften Forscher/innen und Wissenschaftler/innen der Erwachsenenbildung enthalten. Redaktionsschluss ist Ende November 2013.

Kunst um der Kunst willen?

Wirkungen kultureller Bildung¹

Schwerpunkt

Die meisten Menschen, so auch politische Entscheidungsträger, gehen davon aus, dass kulturelle Bildung Kreativität und möglicherweise auch andere Kompetenzen, die Innovation begünstigen, fördert. In wissensbasierten Gesellschaften ist Innovation ein entscheidender Antriebsfaktor des wirtschaftlichen Wachstums. Kulturelle Bildung wird dabei zunehmend als ein Mittel zur Förderung von Kompetenzen und Einstellungen betrachtet, die für Innovation erforderlich sind – und die über rein künstlerische Kompetenzen und kulturelle Sensibilität hinausgehen. Aber hat kulturelle Bildung wirklich positive Auswirkungen auf nicht-künstlerische Kompetenzen? Verbessert sie die Leistung in Fächern wie z. B. Mathematik Naturwissenschaften oder Lesen, die in unserer wissensbasierten Gesellschaft ebenfalls als entscheidend angesehen werden? Stärkt sie die Motivation, das Selbstvertrauen und die Fähigkeit der Schüler/innen, effektiv zu kommunizieren und zu kooperieren? Fördert sie die Entwicklung geistiger Kompetenzen sowie von Einstellungen und sozialen Kompetenzen, die in Innovationsgesellschaften als wichtig erachtet werden? Diesen und weiteren Fragen versuchen wir durch die Untersuchung des aktuellen Stands des empirischen Wissens über die Wirkungen kultureller Bildung in [...] Art for art's sake? The impact of arts education (Kunst um der Kunst Willen? Die Wirkungen kultureller Bildung) auf den Grund zu gehen.

ELLEN WINNER,
THALIA R.
GOLDSTEIN UND
STÉPHAN VINCENT-
LANCRIN

Wir beginnen, indem wir den gesellschaftspolitischen Rahmen abstecken und eine kurze Übersicht der Kompetenzen bieten, die in innovationsgetriebenen Gesellschaften erforderlich sind. Anschließend fassen wir die wichtigsten Ergebnisse unserer Auswertung des aktuellen empirischen Wissens über die Wirkungen kultureller Bildung zusammen. Danach [...] stellen [wir] eine politische Agenda zur Diskussion. Eines unserer Schlüsselergebnisse ist, dass der hauptsächliche Beitrag, den kulturelle Bildung für Innovationsgesellschaften leistet, in der Entwicklung umfassender und wichtiger geistiger Kompetenzen liegt. Zum Abschluss argumentieren wir, dass der Wert der Künste für die menschliche Erfahrung und Erkenntnis als Grund hinreicht, um ihre Präsenz

in den Lehrplänen der Schulen zu rechtfertigen, ganz gleich, ob aus kultureller Bildung Transferwirkungen resultieren oder nicht.

Kompetenzen und Bildung für Innovation

Die in vielen Ländern verbreitete Ansicht, dass die Bildungssysteme nicht die Kompetenzen liefern, die für die postindustriellen und globalisierten Volkswirtschaften des 21. Jahrhunderts notwendig sind, hat dazu geführt, dass verschiedene Gruppen und Initiativen versuchen, diese Kompetenzen zu identifizieren. Die Europäische Kommission hat acht „Schlüsselkompetenzen“ für die Welt der Zukunft festgelegt. Initiativen wie die „New Commission on the Skills of the American Workforce“, die „Partnership for 21st Century Skills“ und „Assessment & Teaching of 21st Century Skills“ (AT21CS) haben dies unter der Bezeichnung „Kompetenzen für das 21. Jahrhundert“ getan. Und schließlich haben die OECD-Kompetenzstrategie („Skills Strategy“, OECD 2012) und die OECD-Innovationsstrategie („Innovation Strategy“, OECD 2010) u. a. die Bedeutung der Förderung individueller Kompetenzen betont, die es den Ländern ermöglichen, in einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft, in der Innovation entscheidend für das zukünftige Wachstum und Wohlergehen ist, konkurrenzfähig zu sein.

Durch die Untersuchung von Innovationen in der Wirtschaft konnten wir einige für Innovationsgesellschaften erforderliche Kompetenzen ermitteln. Einige unserer wichtigsten Ergebnisse lauten wie folgt. Erstens erfordert Innovation eine intensivere Nutzung aller Kompetenzen am Arbeitsplatz auf individueller Ebene. Jüngste Innovationen haben in den meisten OECD-Ländern zudem zu einer stärkeren Nachfrage nach Hochschulabsolventen geführt. Zweitens erfordert Innovation einen guten Rahmen für lebenslanges Lernen und Weiterbildung.

¹ Dieser und der nachfolgende Beitrag sind die für die öVH gekürzte Version der Zusammenfassung einer jüngst erschienenen OECD-Publikation zu den Wirkungen künstlerischer Bildung, wobei die „Metastudie“ wissenschaftliche Arbeiten zur künstlerischen Bildung junger Menschen analysiert. Sie bezieht dabei viele Studien aus dem schulischen Bereich aber auch aus der außerschulischen Bildung mit ein. Für die Bildungsarbeit der Volkshochschulen mit Kindern und jungen Menschen aber auch mit Erwachsenen sind die Ergebnisse dieser Untersuchungen besonders interessant, da behauptete und gewünschte Wirkungen künstlerischer Bildung auf ihre Effekte hin untersucht wurden. In diesem Sinne kann künstlerische Bildung in ihrer Eigenständigkeit positioniert werden.

Die Zusammenfassung in deutscher Sprache findet sich unter <http://www.oecd.org/edu/ceeri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW.DE.R4.pdf>. Die Studie des Centre for Educational Research and Innovation von Ellen Winner, Thalia R. Goldstein und Stéphan. Vincent-Lancrin (2013): Art for art's sake? The impact of arts education., Paris: OECD Publishing, ist auch online unter http://www.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en verfügbar.

Für den Hinweis auf die Studie bedanken wir uns bei Ulrike Gießner-Bogner von KulturKontaktAustria, für die Erlaubnis zum Abdruck dieser gekürzten Version der Zusammenfassung bei der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD), Public Affairs & Communications Directorate – Publishing Division und bei den Autor/innen.

Da Innovation mit „schöpferischer Zerstörung“ verbunden ist, müssen Personen Neues lernen und wir wissen, dass dafür ein gewisses Maß an Grundbildung und Grundkompetenzen notwendig ist. Ferner weist vieles darauf hin, dass Unternehmen, die ihren Arbeitnehmern mehr Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten anbieten, stärker mit führenden Innovationen assoziiert werden, als Unternehmen, die weniger Möglichkeiten dieser Art bieten.

Eine genaue Betrachtung der Zusammensetzung der Arbeitskräfte, die an Innovationen beteiligt sind, macht deutlich, dass Innovation von einer breiten Vielfalt an Kompetenzen, die anhand von beruflichen und akademischen Qualifikationen gemessen werden, abhängt. Angesichts der Vielfalt an Innovationsprozessen und -bereichen, die in allen Ländern vorhanden sind, ist dies keine Überraschung. Innovation wird von verschiedenen Personengruppen vorangetrieben: Wissenschaftlern und Entwicklern, Unternehmern, Fachleuten und Anwendern. Zudem nimmt Innovation verschiedene Formen an, die in der Regel in die Bereiche Produkte, Prozesse, Organisation und Marketingmethoden unterteilt werden. Und schließlich – was vielleicht sogar noch wichtiger ist – erfordern Innovationen in unterschiedlichen Bereichen und Aktivitäten unterschiedliche Kompetenzen: So braucht man für Innovationen in der Finanzbranche beispielsweise andere Qualifikationen und Kompetenzen als für Innovationen am Markt für Mobiltelefone.

Obwohl wir wissen, dass wir in Zukunft mehr Kompetenzen brauchen werden, können wir nicht präzise angeben, welche Mischung von Kompetenzen für mehr Innovation erforderlich ist. Wenn bildungspolitische Entscheidungsträger die Aufgabe unserer Bildungssysteme überdenken, erscheint das Ziel, jede Einzelperson mit „Innovationskompetenzen“ auszustatten, als ein konservativerer Ansatz. Wir definieren diese Kompetenzen als drei sich überschneidende Gruppen: technische Kompetenzen (inhaltliches und prozedurales Wissen), Denkfähigkeit und Kreativität (Ideen hinterfragen, Probleme finden, Grenzen des Wissens verstehen, Zusammenhänge herstellen, Vorstellungskraft entwickeln) und Verhaltens- und soziale Kompetenzen (Ausdauer, Selbstvertrauen, Zusammenarbeit, Kommunikation). Ein Ziel des Unterrichts ist es, diese drei Gruppen von Kompetenzen gleichzeitig zu entwickeln und somit in einigen Fächern über die technischen Kompetenzen, die im Allgemeinen in Schulprüfungen und Tests hervorgehoben werden, hinauszugehen.

Wie setzt man dies in die Praxis um? Verantwortliche im Bereich Bildung werden bei der Neugestaltung von Lehrplänen und der Reflexion des Lehrens und Lernens, das die Schüler/innen am besten auf die Zukunft vorbereitet, vor diese wichtige Frage gestellt. Da renommierte Wissenschaftler, Künstler und Unternehmer Vorbilder hinsichtlich Innovationsfähigkeit sind, werden kulturelle Bildung, naturwissenschaftliche Bildung und unternehmerische Bildung oftmals als zentrale Instrumente zur Förderung dieser Kompetenzen angesehen. Was sagen die Forschungserkenntnisse über die Aus-

wirkungen kultureller Bildung auf verschiedene nicht-künstlerische Kompetenzen aus?

Eine neuer Überblick über die Wirkungen kultureller Bildung²

Kulturelle Bildung wird oft als Mittel zur Entwicklung von kritischem und kreativem Denken verstanden. Es wurde zudem auch behauptet, dass sie Kompetenzen entwickelt, die die Leistung in nicht-künstlerischen Fächern wie z.B. Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen und Schreiben verbessert und die Motivation der Schüler/innen, ihr Selbstvertrauen und ihre Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren und zu kooperieren, stärkt. Daher ist oft angenommen worden, dass kulturelle Bildung positive Auswirkungen auf die drei Gruppen von Kompetenzen hat, die wir als „Innovationskompetenzen“ definieren: technische Kompetenzen, die auch in einigen nicht-künstlerischen Fächern relevant sind, Denkfähigkeit und kreative Kompetenzen sowie Verhaltens- und soziale Kompetenzen (oder Charakter).

In „Kunst um der Kunst willen?“ führten wir eine ausführliche Auswertung des Stands des empirischen Wissens über die Wirkungen kultureller Bildung auf mehrere Bereiche durch. Die Arten kultureller Bildung, die untersucht wurden, beinhalteten den Unterricht an Schulen (Musikunterricht, Kunstunterricht, Theater und Tanz), künstlerische Methoden, die in den Unterricht integriert sind (als Unterstützung für ein akademisches Fach) und kulturelle Bildung, die außerhalb der Schule praktiziert wird (z. B. private, individuell gestaltete Musikstunden; Unterricht in Theater, Kunst und Tanz außerhalb der Schule). Das Buch befasst sich indessen nicht mit Unterricht über Kunst oder Kultur.

Unser Bericht „Kunst um der Kunst willen“ aktualisiert die im Jahr 2000 von Hetland und Winner (2000) im „Reviewing Education and the Arts Project“ (REAP) veröffentlichte Metaanalyse und dehnt sie auf Verhaltens- und soziale Kompetenzen aus. Neben den im REAP-Projekt bereits geprüften Studien beinhaltet diese neue Untersuchung die systematische Recherche in Forschungsdatenbanken in den Bereichen Bildung und Psychologie in den folgenden Sprachen: Niederländisch, Englisch, Finnisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Portugiesisch, Spanisch und Schwedisch. Sie versucht, alle empirischen Studien, die mindestens seit den 1980er-Jahren veröffentlicht wurden, auszuwerten, und bezieht neuerlich frühere Metaanalysen (ab 1950) mit ein. Unter Verwendung dieser internationalen Datengrundlage haben wir alle Erkenntnisse über mögliche Auswirkungen der wichtigsten Formen kultureller Bildung auf die drei Kategorien der oben vorgestellten Kompetenzen für Innovation ausgewertet. Wir untersuchen sprachliche Ausdrucksfähigkeit, mathematische Kompetenzen und

² Kulturelle Bildung wird als Überbegriff gebraucht, unter den auch künstlerische Bildung fällt.

räumliche Vorstellungskraft, Kreativität, akademische Motivation sowie soziale Kompetenz einschließlich Selbstvertrauen, Empathie, Perspektivenübernahme und Emotionsregulation. Neurowissenschaftliche Fachliteratur in Bezug auf kulturelle Bildung wurde ebenfalls ausgewertet.

Während wir uns in erster Linie für die Kompetenzen interessieren, die durch kulturelle Bildung an Schulen gefördert werden, stützt sich unsere Auswertung auf Studien, die die Frage von einer „Transferperspektive“ aus angehen. Viele der ausgewerteten Studien untersuchen, ob kulturelle Bildung Auswirkungen auf Prüfungsergebnisse oder Schulnoten in anderen akademischen Fächern hat. Einige dieser Studien versuchen zudem, jene Kompetenzen zu ermitteln, die zu „Transfer“ führen und ermöglichen es uns somit, die nicht-künstlerischen Kompetenzen, die durch verschiedene Formen kultureller Bildung entwickelt werden, direkter zu beurteilen. Die ausgewerteten Studien beinhalten auch solche, die die Auswirkungen kultureller Bildung auf Kreativität, Verhaltens- oder soziale Kompetenz prüfen, obwohl die Messungen dieser Ergebnisse noch verbesserungswürdig sind.

Unser Bericht unterscheidet genau zwischen Korrelationsstudien (aus denen keine kausalen Schlussfolgerungen gezogen werden können), quasi-experimentellen Studien (die keine Randomisierung durch Zufallsstichproben beinhalten, weswegen ihre kausalen Rückschlüsse generell nicht beweiskräftig sind) und den wenigen wirklich experimentellen Studien zu diesen Themen (die Schüler/innen per Randomisierung einer künstlerischen oder nicht-künstlerischen Aktivität zuordnen, sodass kausale Rückschlüsse gezogen werden können). Der Bericht unterscheidet auch zwischen Querschnitt- und Längsschnittstudien (Beobachtung der gleichen Schüler/innen im Zeitverlauf), wobei letztere oftmals aussagekräftigere Beweise liefern als erstere.

Die wichtigsten Ergebnisse, die aus dieser Studie hervorgehen, sind im Folgenden zusammengefasst.

Kulturelle Bildung und akademische Kompetenzen in nicht-künstlerischen Fächern

Kulturelle Bildung in mehreren Künsten. Umfassende Korrelationsdaten in den Vereinigten Staaten verdeutlichen, dass Schüler/innen, die mehreren künstlerischen Aktivitäten nachgehen (diese Studien geben nicht an, um welche Aktivitäten es sich handelt, und es ist wahrscheinlich, dass es sich dabei um eine Mischung aus verschiedenen künstlerischen Aktivitäten handelt), einen höheren Bildungsabschluss haben (gemessen anhand von Schulnoten und Punktzahlen in standardisierten sprachlichen und mathematischen Tests) als jene, die weniger oder keinen künstlerischen Aktivitäten nachgehen; eine Studie zeigte, dass dieser Zusammenhang bei Schülern/innen sowohl am oberen als auch am unteren Rand der sozioökonomischen Verteilung besteht. Diese korrelativen Erkenntnisse sollten nicht dahingehend ausgelegt werden, dass sie belegen, dass die künstlerischen Aktivitäten den höheren Bildungsabschluss verursachen. [...]

Eine Hand voll experimenteller (nicht Korrelations-)

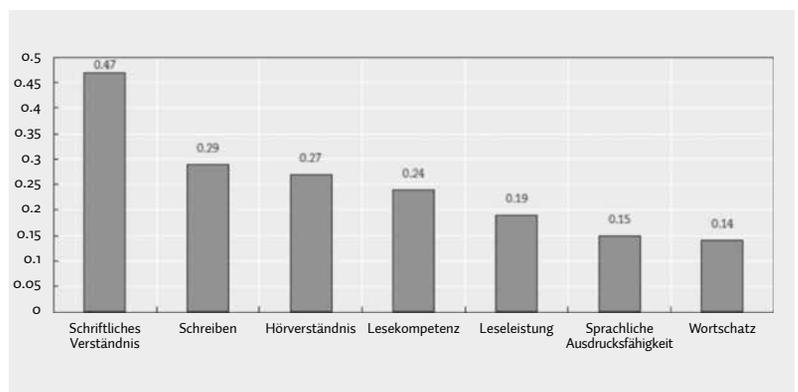
Studien zur Bildung in mehreren Künsten, die den kausalen Effekt von künstlerischen Aktivitäten auf den Bildungsabschluss untersuchten, zeigen keinen signifikanten Kausalzusammenhang und es gibt keinen klaren theoretischen Grund, weshalb man in zukünftigen Studien das Gegenteil erwarten sollte.

Musik. Musikalische Bildung steigert den IQ (Intelligenzquotient), die akademische Leistung, die phonologische Bewusstheit und die Fähigkeit, Sprache in einer lauten Umgebung zu erkennen; es gibt zudem erste Hinweise darauf, dass musikalische Bildung das Erlernen einer Fremdsprache erleichtern kann. Es gibt mindestens zwei Mechanismen, die bei der Erklärung dieser Ergebnisse eine Rolle spielen könnten. Musik kann die sprachliche Ausdrucksfähigkeit (einschließlich Lesen, Schreiben und Erlernen einer Fremdsprache) durch die Förderung der auditiven Wahrnehmung verbessern. Und Musik kann den IQ und akademische Leistungen anregen, da musikalische Erziehung eine schulähnliche Aktivität ist und somit schulähnliche Kompetenzen wie Konzentrationsfähigkeit und das Notenlesen fördern kann, was wiederum den IQ steigern könnte.

Es gibt zwar eine Reihe von Studien, die eine positive Auswirkung von musikalischer Bildung auf das visuell-räumliche Vorstellungsvermögen aufzeigen, jedoch stellte die einzige Längsschnittstudie zu dieser Frage nach drei Jahren Musikunterricht keinen anhaltenden Einfluss fest, weshalb dieser Zusammenhang mit Vorsicht zu betrachten ist. Es gibt auch noch immer keinen Nachweis dafür, dass musikalische Bildung eine kausale Wirkung auf mathematische Leistungen hat, auch wenn Musik eine mathematische Struktur zugrunde liegt.

Theater. Eindeutige Nachweise sprechen dafür, dass Theaterunterricht in Form von Inszenierungen von Geschichten im Klassenzimmer (szenische Darstellungen) die sprachliche Ausdrucksfähigkeit stärkt (Abbildung 1), jedoch gibt es keinen nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Theaterunterricht und allgemeinen akademischen Kompetenzen.

Abbildung 1. Stärkung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch Theaterunterricht: ein eindeutiger Zusammenhang



Hinweis: Alle Ergebnisse außer „Wortschatz“ sind statistisch signifikant.

Quelle: Podlozny (2000).

Bildende Kunst. Obwohl es keine Beweise gibt, dass eine Ausbildung in den bildenden Künsten die sprachlichen oder mathematisch-akademischen Kompetenzen verbessert, zeigen zwei neue Korrelationsstudien, dass Schüler/innen, die in den bildenden Künsten unterrichtet werden, eine stärkere geometrische Denkfähigkeit aufweisen als Schüler/innen, die nicht in den bildenden Künsten unterrichtet werden. Allerdings muss der Kausalzusammenhang noch nachgewiesen werden. Eine experimentelle Studie ergab ferner, dass das Erlernen der genauen Betrachtung von Kunstwerken die Fähigkeit, wissenschaftliche Abbildungen zu betrachten, zu verbessern scheint – ein typisches Beispiel für einen Transfer von Kompetenzen.

Tanz. Einige Studien zeigen, dass Tanzunterricht das visuell-räumliche Vorstellungsvermögen, gemessen anhand von Papier- und Bleistifttests, verbessert; jedoch gibt es noch zu wenige beweiskräftige Studien. Wir fanden keine Hinweise darauf, dass eine Tanzausbildung die sprachlichen oder mathematisch-akademischen Kompetenzen verbessert.

Kulturelle Bildung und Denkfähigkeit/kreative Kompetenzen

Kunst wird im Allgemeinen mit Kreativität in Verbindung gebracht. Es gibt einige Studien, die eine gesteigerte Kreativität mit einer Theater- und Tanzausbildung in Verbindung bringen. Die begrenzte Anzahl der Studien und die statistische Aussagekraft der positiven Beweise lässt jedoch keine Generalisierung dieses Ergebnisses zu. Forschungen zu künstlerischen Aktivitäten in mehreren Bereichen haben eine kausale Wirkung auf die Kreativität und die Fähigkeit zur Problembewältigung der Schüler/innen nicht eindeutig nachgewiesen.

Ein möglicher Grund für die schwachen Beweise in dieser Frage ist die eingeschränkte Art und Weise, in der Kreativität bisher gemessen wurde – unter Verwendung von „bereichsübergreifenden“ Tests, wie etwa dem Torrance Test of Creativity (bei dem die Schüler/innen sich zum Beispiel originelle Verwendungszwecke für alltägliche Gegenstände einfallen lassen mussten oder Bildern ungewöhnliche Titel zuweisen sollten). Ein weiterer Grund für einen fehlenden nachweislichen Zusammenhang zwischen kultureller Bildung und Kreativität ist, dass alles so unterrichtet werden kann, dass es die Kreativität und Vorstellungskraft anregt, oder so, dass es diese abstumpft. Somit kann Unterricht in den Naturwissenschaften – ja sogar in jedem beliebigen Fach – Kreativität und Vorstellungskraft fördern, wenn er gut gestaltet wird; und Kreativität und Vorstellungskraft können im Kunstunterricht vernachlässigt bleiben, wenn dieser schlecht gestaltet wird. Es ist möglich, dass diese Kompetenzen im Kunstunterricht nur sehr bewusst entwickelt werden. Es ist auch denkbar, dass Schüler/innen, die sich Kompetenzen in einer Kunstform aneignen, kreative Kompetenzen entwickeln, aber dass sich diese neue Kreativität nicht auf andere Bereiche überträgt. Studien, die bereichsspezifische Kreativität untersuchen (z.B. kreatives, musikalisches Denken

in Abhängigkeit vom Musikunterricht) sind noch nicht durchgeführt worden.

Obwohl wir keine empirische Studie fanden, die darauf zielte, die Auswirkungen kultureller Bildung auf kritisches Denken zu untersuchen, ist eine solche Studie angesichts der Tatsache, dass Hetland, Winner, Veena und Sheridan (2013) nachwies, dass Lehrer/innen der bildenden Künste bestenfalls beabsichtigen, die Reflexion und Metakognition zu fördern, dringend gefordert. Es erscheint äußerst plausibel, dass andere Formen kultureller Bildung das Gleiche bewirken, wenn Lehrer/innen von ihren Schülern/innen erwarten, dass sie ihre eigenen Werke und die ihrer Mitschüler/innen bewerten und über ihren Gestaltungsprozess sprechen.

Kulturelle Bildung und Verhaltens- und soziale Kompetenzen

Kulturelle Bildung wird von Entscheidungsträgern und Pädagogen oftmals als Mittel angesehen, um Schülern/innen mehr Freude an der Schule zu bereiten und sie zum Lernen in anderen Fächern zu motivieren. Empirische Studien zeigen, dass Schüler/innen, die in künstlerischen Aktivitäten unterrichtet werden, ehrgeiziger gegenüber akademischen Fächern eingestellt sind und zudem ein höheres Maß an Einsatz und Motivation zeigen. Einsatz und Motivation werden generell anhand von höherer Anwesenheit in der Schule, geringeren Abbruchraten und beobachteten oder selbst wahrgenommenen Einstellungen wie z. B. Ausdauer, „bei der Sache“ zu sein, Interesse etc. gemessen. Diese Studien sind jedoch korrelativ und lassen somit den Rückschluss, dass die Schüler/innen durch diese Form der kulturellen Bildung motiviert werden, nicht zu. Mögliche nicht-kausale Erklärungen liegen vor: So besuchen Schüler/innen, die in den Künsten unterrichtet werden, möglicherweise Schulen, die insgesamt besser und somit stärker motivierend sind; oder: Schüler/innen, die sich von sich aus für künstlerische Aktivitäten entscheiden, sind von Anfang an motivierter. Hier sind experimentelle Studien gefordert.

Zudem gibt es allenfalls vorläufige Beweise zu den Auswirkungen kultureller Bildung in ihren unterschiedlichen Formen auf Verhaltens- und soziale Kompetenzen wie z. B. Selbstvertrauen, Selbstwahrnehmung, Kommunikations- und Kooperationskompetenzen, Empathie, Perspektivenübernahme sowie die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren und zum Ausdruck zu bringen, statt sie zu unterdrücken. Am aussichtsreichsten erscheinen diesbezüglich erste Hinweise zur Wirkung von Aktivitäten im Bereich Theater; einige Studien zeigen, dass Theaterspielen die Empathie, Perspektivenübernahme und Emotionsregulation verbessert – plausible Ergebnisse angesichts der Beschaffenheit dieser Form der kulturellen Bildung.

Da die Motivation eines Schülers/einer Schülerin von sehr vielen Faktoren abhängen kann und oftmals anhand von Messgrößen wie Abbruchquoten oder Absentismus, die mit der eigentlichen kulturellen Bildung wenig zu tun haben, gemessen wird, muss man bei der Herstellung kausaler Zusammenhänge

zwischen kultureller Bildung und Motivation vorsichtig sein. Wir behaupten nicht, dass kulturelle Bildung keine kausale Wirkung auf die Motivation von Schülern/innen hat. Vielmehr ist unser Forschungsrahmen derzeit noch zu breit gefasst, um diese kausale Wirkung zu erfassen, sollte sie denn bestehen. Ferner ist es schwer vorstellbar, weshalb kulturelle Bildung per se Schüler/innen stärker motivieren würde, als dies andere Fächer tun. Es erscheint wahrscheinlicher, dass Schüler/innen von dem motiviert werden, was ihnen Freude bereitet; und was ihnen Freude bereitet, unterscheidet sich von Schüler/in zu Schüler/in. Wenn kulturelle Bildung in besonderer Weise für alle Schüler/innen motivierend wäre, könnte dieser Effekt von Faktoren stammen, die mit kultureller Bildung assoziiert sind. Zum Beispiel könnte es sein, dass bei kultureller Bildung häufiger als in anderen Fächern motivierende Methoden zum Einsatz kommen; die künstlerischen Aktivitäten könnten die Schulkultur verändern und eine Kultur des forschenden Lernens fördern, was wiederum die Motivation steigern könnte; oder Schüler/innen könnten möglicherweise mehr Freude bei künstlerischen Aktivitäten haben, da sie weniger anstrengend erscheinen oder weil es keine richtigen und falschen Antworten gibt, und dieses Vergnügen wiederum könnte im Laufe der Zeit ihre Beziehung zu Schule und schulischem Lernen verändern; oder Schüler/innen bemerken vielleicht, dass ihre Mitschüler/innen die Künste schätzen, was wiederum ihr eigenes Engagement steigern könnte.

All diese Annahmen stehen im Einklang mit der Möglichkeit, dass kulturelle Bildung die Motivation der Schüler/innen steigert. Man würde einfach argumentieren, dass kulturelle Bildung in Abhängigkeit von den komplexen Faktoren, die damit assoziiert sind, motivierend wirkt. Forscher/innen müssten dann die komplexen Faktoren und Bedingungen, unter denen kulturelle Bildung diesen kausalen Effekt hat, analysieren, um die Variabilität der Ergebnisse des Effekts unter verschiedenen Bedingungen besser zu verstehen. Sollte ein kausaler Zusammenhang zwischen kultureller Bildung und Motivation in einem gegebenen historischen und soziokulturellen Kontext festgestellt werden, könnten Entscheidungsträger diese Informationen nutzen und dabei merken, dass es wahrscheinlich zahlreiche Faktoren gibt, die die Beziehung zwischen kultureller Bildung und Motivation der Schüler/innen. Kurz gefasst, kulturelle Bildung ist eine komplexe Aktivität („treatment“) und es ist nützlich zu wissen, ob sie zu positiven Ergebnissen führt, selbst wenn wir nicht wissen, welche ihrer Bestandteile oder welche vermittelnden Faktoren die Ergebnisse eigentlich hervorrufen.

Schlussfolgerungen

Diese systematische Übersicht über den Stand der Forschung bietet die Grundlage für eine klare und qualifizierte Antwort auf die eingangs formulierten Forschungsfragen. Der Bericht zeigt, dass das Erlernen bestimmter Künste tatsächlich Einfluss auf die Entwicklung ganz bestimmter, oben zusammengefasster Kompetenzen hat. Der Hauptteil der empirischen

Studien befasst sich jedoch nicht annähernd mit allen Kompetenzen, die von Interesse sind. Die Arten des Lernens, die in bestimmten Künsten in Erscheinung treten, bestimmen die Kompetenzen, die sich auf andere Bereiche auswirken. So beinhaltet das Erlernen von Musik die Ausbildung auditiver Kompetenzen und diese „schwappen“ in die Sprachwahrnehmungsfähigkeit über; das Erlernen von Musik verläuft sehr schulähnlich, das es Disziplin, Übung und Notenlesen beinhaltet und überträgt sich daher auf die akademische bzw. schulische Leistung; Theaterunterricht beinhaltet die Analyse menschlicher Charaktere und überträgt sich auf die Fähigkeit, die Perspektiven anderer Personen zu verstehen.

Die Nachweise einer Auswirkung kultureller Bildung auf Kreativität und kritisches Denken oder auf Verhaltens- und soziale Kompetenzen sind nach wie vor größtenteils unzureichend. Das liegt zum Teil daran, dass nicht genügend experimentelle Studien zu diesen Fragen durchgeführt worden sind und auch daran, dass eine adäquate Messung dieser Kompetenzen sehr schwierig ist. //

Literatur

- Bransford, J. D./Schwartz, D. L. (1999):** Rethinking transfer. A simple proposal with multiple implications. In: *Review of Research in Education*, 24, 2012, Vol. 2, S. 61-100.
- Hetland, L./Winner, E./Veenema, S./Sheridan, K. (2013):** *Studio thinking. The real benefits of visual arts education.* 2nd ed, New York: Teachers College Pr.. [1. ed. 2007].
- OECD (2010):** *The OECD innovation strategy. Getting a head start on tomorrow*, Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-en> [2013-08-20].
- OECD (2012):** *Better skills, better jobs, better lives. A strategic approach to skills policies.* Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en> [2013-08-20].
- Podlozny, A. (2000):** Strengthening verbal skills through the use of classroom drama. A clear link. In: *Journal of Aesthetic Education*, 34, 2000, Vol. 3-4, S. 91-104.
- Winner, E./Goldstein, T. R./Vincent-Lancrin, S. (2013):** *Art for art's sake? The impact of arts education*, Paris: OECD Publishing, http://www.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-sake_9789264180789-en [2013-08-20].

Abdruck und Kürzung mit Erlaubnis der OECD aus:

Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013): Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick <http://www.oecd.org/edu/cei/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW.DE.R4.pdf>

Warum künstlerische Kompetenzen wichtig sind¹

Schwerpunkt

Das Verstehen der Wirkung kultureller Bildung² auf die Entwicklung von Innovationskompetenzen kann dazu beitragen, dass bildungspolitische Entscheidungsträger entsprechende Lehrpläne entwerfen bzw. Anreize für den Entwurf entsprechender Lehrpläne bieten. Welchen Stellenwert sollten die Künste in den Lehrplänen der Schulen einnehmen? Welche Arten von Kompetenzen werden durch kulturelle Bildung voraussichtlich gefördert und durch welche Didaktiken? Fördert kulturelle Bildung gleichzeitig akademische Leistungen, Kreativität, kritisches Denken sowie wertvolle Verhaltens- und soziale Kompetenzen? Bildungspolitische Berichte und Interessenvertreter der kulturellen Bildung behaupten oftmals, dass dies der Fall ist, um den Verbleib der Künste in den heutigen Lehrplänen zu rechtfertigen. Unser Bericht vereint Forschungsergebnisse zu dieser Frage und fasst zusammen, was wir wissen (und nicht wissen). Der Bericht zeigt, dass das Erlernen bestimmter Kunstformen tatsächlich Einfluss auf die Entwicklung ganz bestimmter Kompetenzen hat.³

ELLEN WINNER,
THALIA R.
GOLDSTEIN UND
STÉPHAN VINCENT-
LANCRIN

Der Hauptteil der empirischen Studien befasst sich jedoch nicht annähernd mit allen Kompetenzen, die von Interesse sind. Die Arten des Lernens, die in bestimmten Kunstformen in Erscheinung treten, bestimmen die Kompetenzen, die auf andere Bereiche transferiert werden. So beinhaltet zum Beispiel das Erlernen von Musik die Ausbildung auditiver Kompetenzen und diese „schwappen“ in die Sprachwahrnehmungsfähigkeit über; das Erlernen von Musik ist sehr schulähnlich und beinhaltet Disziplin, Übung und Notenlesen und überträgt sich auf die akademische Leistung; Theaterunterricht beinhaltet die Analyse menschlicher Charaktere und überträgt sich auf die Fähigkeit, die Perspektiven anderer Personen zu verstehen. In dieser Hinsicht hilft unser Bericht dabei, zu erläutern, weshalb kulturelle Bildung ein fester Bestandteil der Bildung jedes [Menschen] bleiben sollte.

Wir behaupten, dass die wichtigste Rechtfertigung für kulturelle Bildung die Aneignung künstlerischer Kompetenzen ist, was derzeit das wichtigste Ziel einer kulturellen Bildung in den Lehrplänen der OECD-Länder ist. Unter künstlerischen Kompetenzen verstehen wir nicht nur die technischen Kompetenzen, die in den unterschiedlichen Kunstformen entwickelt werden (ein Instrument spielen, ein Musikstück komponieren, Tanz, Choreografie, Malen und Zeichnen, Schauspielerei etc.), sondern auch die geistigen Schemata und Verhaltensweisen, die in den Künsten entwickelt werden. Kulturelle Bildung ist wichtig, da Personen, die eine solche Bildung erhalten haben, eine bedeutende Rolle im Innovationsprozess in den OECD-Ländern spielen: Die Künste sollten zweifelsohne eine Dimension der Innovationsstrategie eines Landes darstellen. Letztendlich sind die Künste auch ein ent-

scheidender Teil des menschlichen Erbes und dessen, was uns menschlich macht, und eine Bildung, die das Leben aller verbessern soll, ohne kulturelle Bildung, kann man sich nur schwer vorstellen.

Themenanwaltschaft und Transfereffekte

Der Großteil der Forschungsergebnisse, die positive Auswirkungen kultureller Bildung auf alle möglichen Errungenschaften und Kompetenzen in anderen Sachgebieten und Aktivitäten belegen, ist bereits zum Zweck der Themenanwaltschaft eingesetzt worden. Behauptungen über die Wirksamkeit kultureller Bildung für akademische Leistungen und Motivation geben in der Regel die Ansicht wieder, dass die Künste selbst nicht wichtig sind und nur zur Unterstützung anderer Aspekte des Lehrplans dienen können. Derartige Behauptungen können durchaus pragmatischen Ursprungs sein – ein Mittel zur Rettung der Künste, da die Künste als gefährdet wahrgenommen werden.

Obwohl den Künsten in den Lehrplänen an Schulen nie das gleiche Gewicht verliehen wurde wie traditionellen, akademischen Fächern, ist die Unterrichtszeit für kulturelle Fächer nicht so stark zurückgegangen wie besorgte Befürworter anzunehmen scheinen. Im vergangenen Jahrzehnt ist die Zeit, die der kulturellen Bildung in der (vorgesehenen) Unterrichtszeit gewidmet wurde, in den Ländern relativ stabil geblieben. In 10 der 18 OECD-Länder

¹ Dieser und der vorhergehende Beitrag sind die für die ÖVH gekürzte Version der Zusammenfassung einer jüngst erschienenen OECD-Publikation zu den Wirkungen künstlerischer Bildung, wobei die „Metastudie“ wissenschaftliche Arbeiten zur künstlerischen Bildung junger Menschen analysiert. Sie bezieht dabei viele Studien aus dem schulischen Bereich aber auch aus der außerschulischen Bildung mit ein. Für die Bildungsarbeit der Volkshochschulen mit Kindern und jungen Menschen aber auch mit Erwachsenen sind die Ergebnisse dieser Untersuchungen besonders interessant, da behauptete und gewünschte Wirkungen künstlerischer Bildung auf ihre Effekte hin untersucht wurden. In diesem Sinne kann künstlerische Bildung in ihrer Eigenständigkeit positioniert werden.

Die Zusammenfassung in deutscher Sprache findet sich unter http://www.oecd.org/edu/ceeri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf. Die Studie des Centre for Educational Research and Innovation von Ellen Winner, Thalia R. Goldstein und Stéphan. Vincent-Lancrin (2013): *Art for art's sake? The impact of arts education.*, Paris: OECD Publishing, ist auch online unter http://www.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en verfügbar.

Für den Hinweis auf die Studie bedanken wir uns bei Ulrike Gießner-Bogner von KulturKontaktAustria, für die Erlaubnis zum Abdruck dieser gekürzten Version der Zusammenfassung bei der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD), Public Affairs & Communications Directorate – Publishing Division und bei den Autor/innen.

² Kulturelle Bildung wird als Überbegriff gebraucht, unter den auch künstlerische Bildung und künstlerische Kompetenzen fallen.

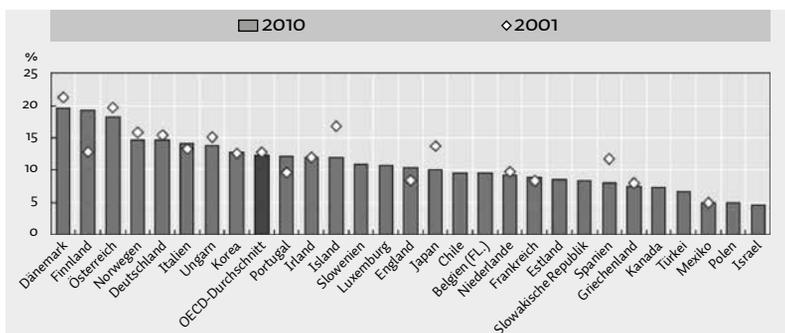
³ Vgl. dazu die Ausführungen im vorhergehenden Beitrag: *Kunst um der Kunst willen? Wirkungen künstlerischer Bildung.*

Abdruck und Kürzung mit Erlaubnis der OECD aus:

Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013): *Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick* http://www.oecd.org/edu/ceeri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf

wurde der Anteil der Pflichtstunden, die der kulturellen Bildung für Kinder im Alter von 9-11 Jahren gewidmet wird, zwischen 2001 und 2010 zwar gekürzt; allerdings waren diese Kürzungen generell sehr gering (Abbildungen 1 und 2). Die Stabilität der jüngsten Zeit scheint jedoch eine Kürzung über einen längeren Zeitraum hinweg zu verschleiern. So waren einerseits die Veränderungen der letzten Zeit im Durchschnitt sehr begrenzt. Andererseits zeigte aber ein Bericht des US-Bildungsministeriums aus dem Jahr 2012, dass das Angebot an Tanz- und Theaterunterricht an US-amerikanischen Grundschulen im letzten Jahrzehnt drastisch zurückgegangen ist: 2010 boten 3 Prozent bzw. 4 Prozent der Schulen Tanz- bzw. Theaterunterricht an, im Vergleich zu 20 Prozent im Jahr 2000. Beim Musik- und Kunstunterricht, die schon immer die Hauptformen der kulturellen Bildung an amerikanischen Grundschulen darstellen, wurde dagegen kein Rückgang verzeichnet. Wie zuvor erwähnt, ist der Rückgang der kulturellen Bildung an amerikanischen Schulen insgesamt trotzdem gering. Der Bericht weist auch auf den ungleichmäßig verteilten Zugang zu kultureller Bildung hin, da benachteiligte Schüler diejenigen sind, die am meisten unter dem Rückgang leiden (NCES, 2012).

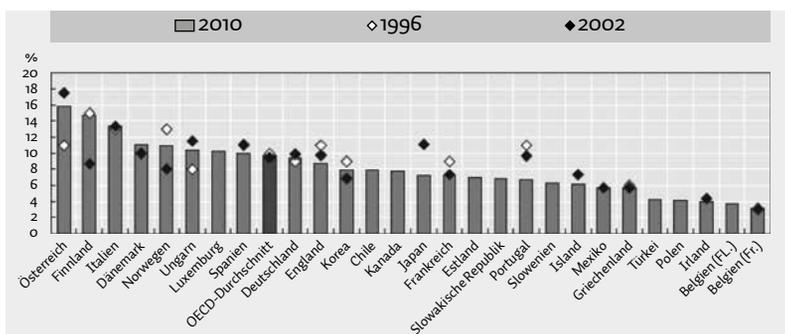
Abbildung 1. Unterrichtszeit von künstlerischen Fächern als Prozentsatz der gesamten Pflichtstunden für Kinder im Alter von 9-11 Jahren (2001-2009)



Quelle: Hinweis: Die Länder sind gemessen an der Unterrichtszeit für künstlerische Fächer im Jahr 2010 als Prozentsatz der gesamten Pflichtstunden in absteigender Reihenfolge aufgelistet. Der aufgeführte OECD-Durchschnitt basiert auf Ländern, für die Informationen aus den Jahren 2001 und 2010 zur Verfügung standen.

Quelle: OECD (Bildung auf einen Blick 2003, 2012).

Abbildung 2. Unterrichtszeit von künstlerischen Fächern als Prozentsatz der gesamten Pflichtstunden für Kinder im Alter von 12-14 Jahren (1996, 2002, 2009)



Quelle: Hinweis: Die Länder sind nach Unterrichtszeit für künstlerische Fächer im Jahr 2010 als Prozentsatz der gesamten Pflichtstunden in absteigender Reihenfolge aufgelistet. Der aufgeführte OECD-Durchschnitt basiert auf Ländern, für die Informationen aus den Jahren 2002 und 2010 zur Verfügung standen.

Quelle: OECD (Bildung auf einen Blick 1998, 2004, 2012)

Dieser Rückgang (oder wahrgenommene Rückgang) hat dazu geführt, dass Befürworter der kulturellen Bildung diese ausgehend von ihren postulierten Transfereffekten auf andere, stärker etablierte Disziplinen fordern. Falls das Lernen in künstlerischen Fächern einen „kollateralen Nutzen“ für andere Bereiche bietet, wäre das umso besser. Wir glauben jedoch nicht, dass die Existenz einer kulturellen Bildung in Bezug auf Kompetenzen in anderen traditionellen akademischen Fächern gerechtfertigt werden sollte: Falls man in erster Linie Kompetenzen in Geometrie entwickeln möchte, ist das Erlernen von Geometrie – und nicht Musik oder Tanz – wahrscheinlich immer effektiver. Wie oben erwähnt, kann man sogar die Frage aufwerfen, weshalb kulturelle Bildung die Kompetenzen in Lesen, Mathematik oder den Naturwissenschaften verbessern sollte. Was ist der zugrundeliegende Mechanismus? Selbst wenn nachgewiesen werden könnte, dass kulturelle Bildung einen gewissen Effekt auf Lesen, Schreiben und Rechnen hat, sollte es naheliegend sein, dass die Verbesserung in diesen drei Grundfächern wahrscheinlicher zustande kommt, wenn der Schwerpunkt des Lehrplans direkt auf ihnen liegt. Die wichtigste Rechtfertigung für kulturelle Bildung sollte deshalb nach wie vor die intrinsische Bedeutung der Künste und die Kompetenzen, die sie entwickeln, sein.

Ferner ist es in allen Bereichen stets schwierig, einen Transfer zu belegen. Im Buch mit dem Titel „Transfer on Trial“ sagt Detterman in der Einleitung: „Erstens schaffen es die meisten Studien nicht, einen Transfer festzustellen. Zweitens können die Studien, die behaupten, einen Transfer entdeckt zu haben, diesen nur anhand äußerst großzügiger Kriterien gefunden haben und würden der klassischen Definition eines Transfers nicht entsprechen [definiert von Detterman als das Ausmaß, in dem ein Verhalten in einer neuen Situation wiederholt wird]“ (Detterman und Sternberg, 1993). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass ein Transfer selten ist, und dass die Wahrscheinlichkeit seines Eintretens in direktem Zusammenhang mit der Gleichartigkeit zweier Situationen steht. Somit unterscheiden sich die Einschränkungen ernsthafter Versuche, einen Transfer von den Künsten nachzuweisen, in keiner Weise von Versuchen, andere Formen des Lerntransfers nachzuweisen. Befürworter der Künste sollten daher nicht überrascht sein, dass stichhaltige Beweise für den Transfer von kultureller Bildung auf andere, gesellschaftlich stärker wertgeschätzte Schulfächer nur sehr begrenzt existieren.

Kulturelle Bildung in innovationsgetriebenen Gesellschaften

Eine weitere wichtige Rechtfertigung ist, dass künstlerische Kompetenzen (im Gegensatz zu nicht-künstlerischen Kompetenzen), die im Rahmen kultureller Bildung entwickelt werden, von zunehmender Bedeutung für unsere Gesellschaften sind. Daher die Wichtigkeit der

kulturellen Bildung für die Innovations- und Kompetenzstrategien von OECD-Ländern.

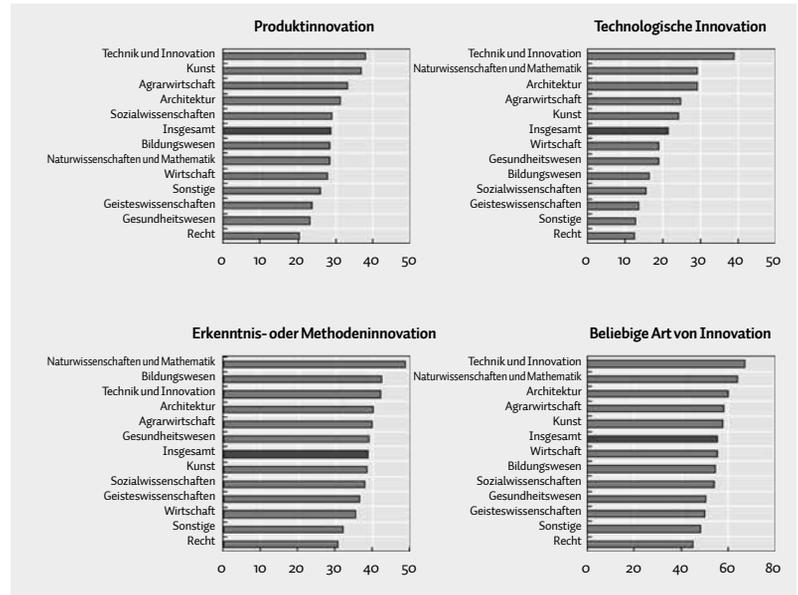
Erstens gibt es berufsbildende Gründe, weshalb kulturelle Bildung wichtig ist. Es wird immer Schüler geben, die in einer Kunstform ein hohes Potenzial zeigen und die möglicherweise in anderen akademischen Fächern weniger starke Leistungen erbringen. Erhalten diese Schüler keine kulturelle Bildung in der Schule, entdecken sie möglicherweise niemals ihr künstlerisches Talent. Die Entdeckung des eigenen künstlerischen Talents kann zu gesteigertem Selbstvertrauen und Wohlergehen führen. Darüber hinaus kann eine solche Entdeckung dazu führen, dass die Schüler Berufe in kunstverwandten Bereichen wählen: Grafikdesign, Industriedesign, Lichtdesign, in der Musikbranche sowie eine schwierigere berufliche Laufbahn in der bildenden und darstellenden Kunst. Kultur und die „Kreativbranchen“ spielen eine entscheidende Rolle in der Wirtschaft und im Wachstum vieler OECD-Länder. Der relative Anteil der kulturwirtschaftlichen Branchen am Bruttoinlandsprodukt von fünf Ländern (Australien, Kanada, Frankreich, Großbritannien und USA) wurde auf 3-6 Prozent des BIP geschätzt.

Zweitens ist kulturelle Bildung wichtig aus Sicht des Nutzers (oder „Verbrauchers“). Im Jahr 2011 waren Kultur- und Freizeitprodukte und -dienstleistungen im Durchschnitt der fünfte Haushaltsposten in OECD-Ländern. Die kulturelle Bildung muss daher weiter entwickelt werden, damit die Menschen das Beste aus diesen kulturellen und künstlerischen Aktivitäten machen können und es scheint weiterhin eine rege Nachfrage und ein innovatives Angebot derselben zu bestehen.

Und schließlich scheint es trotz des Mangels an Beweisen für eine Stärkung der Kreativität (gemessen anhand von bereichsübergreifenden Kreativitätstests) durch kulturelle Bildung wahrscheinlicher zu sein, dass Personen mit einer abgeschlossenen Kunstausbildung über komplexe Kompetenzen verfügen, die in stark innovativen Berufen nützlich sind. Sofern personelle Ressourcen betroffen sind, konzentriert sich die Innovationspolitik in der Regel eher auf Kompetenzen in den Bereichen Wissenschaft und Technik. Künstlerische Kompetenzen sind jedoch oft am Innovationsprozess beteiligt. Die Analyse zweier internationaler Datenbanken von Fachleuten mit Hochschulabschluss (Reflex und Hegesco) durch Avvisati, Jacotin und Vincent-Lancrin (2013) zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, fünf Jahre nach dem Abschluss einen stark innovativen Beruf innezuhaben, bei Kunstabsolventen am höchsten ist. 54 Prozent der Kunstabsolventen gehen einem Beruf nach, der sich mit einer Art der Innovation befasst. Sie sind an zweiter Stelle bei der Produktinnovation und an fünfter bzw. siebter Stelle bei technologischer Innovation bzw. bei der Erkenntnisinnovation (Abbildung 3). Während Personen mit innovativen Kompetenzen sich für ein Kunststudium entscheiden können, ist es durchaus plausibel, dass kulturelle Bildung eine Reihe von Kompetenzen entwickelt, die für Innovation von Bedeutung sind. Berufskünstler tragen durch ihre Kunstwerke definitiv zur Innovationskultur eines Landes bei. Die meisten Kunstabsolventen sind jedoch keine Berufskünstler: Sie arbeiten in allen Sektoren der

Wirtschaft. Kunstabsolventen sind sogar in gleichem Maße wie andere Absolventen über die Wirtschaftssektoren verteilt, lediglich mit der Ausnahme, dass ihr Anteil im Bildungswesen und im Dienstleistungssektor höher und im Gesundheitswesen niedriger ist.

Abbildung 3. Prozentsatz der Hochschulabsolventen aus bestimmten Bereichen, die einen stark innovativen Beruf ausüben



Quelle: Avvisati, Jacotin und Vincent-Lancrin (2013).
Ausgehend von Reflex und Hegesco.

Eine einfache Erklärung für obige Erkenntnis ist, dass die Bedeutung, die bei der Entwicklung von Produkten dem Design und dem Marketing zugeschrieben wird, dazu geführt hat, dass Unternehmen fachübergreifende Teams für die Innovationsarbeit zusammenstellen, und diese Teams enthalten Mitarbeiter mit künstlerischen Kompetenzen. Immerhin verdankt Apple die Gewinnspanne von rund 36 Prozent beim Verkauf des iPod der Tatsache, dass es das Design des iPod entwickelte und lieferte (und nicht, dass es seine Technologie erfand). Aber dennoch sollten wir auch nicht vergessen, dass die meisten Personen, die kulturelle Bildung erhalten, nicht als Künstler arbeiten werden oder ihre technisch-künstlerischen Kompetenzen in ihrem Beruf einsetzen werden, wie das bei den meisten Wissenschaftlern und Ingenieuren der Fall ist. Es sind eher weniger deutliche Kompetenzen, die sie in ihrer Ausbildung entwickeln (oder die sie davor schon besaßen), die es wahrscheinlicher machen, dass sie einer innovativen Tätigkeit nachgehen werden. Eine zunehmende Zahl von Universitäten, die den Wert kultureller Bildung für Innovation erkennen, entwickelt neue Arten interdisziplinärer Studiengänge oder Institute, die versuchen, die Kompetenzen, die in der kulturellen Bildung entwickelt wurden, zum Vorteil zu nutzen. Ein interessantes und inspirierendes Beispiel bietet die neu gegründete Aalto Universität in Finnland, die aus dem

Zusammenschluss dreier finnischer Universitäten (Handelshochschule Helsinki, Kunst- und Designuniversität Helsinki und Technische Universität Helsinki) hervorbringend, um Kunst, Technik und Wirtschaft zu vereinen und einen stärkeren Innovations- und Unternehmergeist bei den Studenten zu fördern.

Schlussbemerkungen

Auch wenn man nicht vorhersagen kann, ob zukünftige Gesellschaften mehr Personen mit einer künstlerischen Ausbildung als heute brauchen werden, ist es jedoch nicht wahrscheinlich, dass sie weniger solcher Personen brauchen werden. [...]

Das Leben der Menschen ist von Kunst durchdrungen, während sie Musik auf ihren iPods hören, einen Roman lesen, in ein Museum gehen, Fernsehfilme oder Tanzaufführungen anschauen etc. Wir sind der Meinung, dass die Menschen in den Ländern, in denen den Künsten eine bedeutende Rolle in den Schulen zugewiesen wird, aufgrund der Freude, die mit den Künsten einhergeht, zufriedener und glücklicher sind. Eine Studie, die dies nachweist, muss noch durchgeführt werden.

Auch wenn es einige Beweise für die Bedeutung kultureller Bildung für Kompetenzen außerhalb der Künste gibt, ist die Auswirkung kultureller Bildung auf andere nicht-kulturelle Kompetenzen und auf Innovation am Arbeitsmarkt nicht unbedingt die wichtigste Rechtfertigung für kulturelle Bildung in den heutigen Lehrplänen. Die Künste existieren seit der menschlichen Frühzeit; sie sind Bestandteil aller Kulturen und sind ein wichtiger Bereich des menschlichen Erlebens, genau wie Wissenschaft, Technologie und Mathematik. In dieser Hinsicht sind sie auf ihre eigene Weise wichtig für unsere Bildung. [...] Denn [die Künste] stellen ein Umfeld ohne richtige und falsche Antworten dar, sie geben Schülern die Freiheit zu erforschen und zu experimentieren. Sie sind auch ein Ort, an dem man in sich selbst gehen und seinen persönlichen Sinn finden kann. //

Die Schaffung von Synergien zwischen Bildung und Kultur¹

EUCIS-LLL, Access to Culture Platform, Culture Action Europe

Schwerpunkt

Kultur und Bildung sind in unserer Zivilgesellschaft eng miteinander verflochten. Im Kultursektor finden sich schier unzählige Gelegenheiten, um zu lernen – sowohl formaler, nicht-formaler als auch informeller Natur. Die Ergebnisse dieser Lerngelegenheiten werden in den Bildungssystemen immer öfter anerkannt und sollten noch besser genutzt werden. Der Bildungs- und Ausbildungssektor setzt immer häufiger auf den Aufbau von engen Netzwerken mit im Kulturbetrieb Tätigen und nutzt diese als wichtige Lernanbieter, während der Kultursektor darauf abzielt, Kultur immer mehr in andere Aktionsfelder der EU und speziell in den Bereich der Bildung als Mainstream einzubinden

Die jüngste Mitteilung der Europäischen Kommission zum Thema „Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen“² setzt einen wichtigen Impuls für politisch Verantwortliche und Stakeholder, um darüber zu reflektieren, wie es mit den Aktivitäten der EU im Bereich Bildung und Ausbildung bestellt ist und welche Richtung bis 2020 eingeschlagen werden soll. Die zwei Sektoren

Literatur

Avvisati, F./Jacotin, G./Vincent-Lancrin, S. (2013): Educating higher education students for innovative economies. What international data tell us. In: Tuning Journal for Higher Education, 1, 2013..

Detterman, D. K. (1993): The case for the prosecution. Transfer as an epiphenomenon. In: Detterman, D. K./Sternberg, R. J. (eds.): Transfer on trial. Intelligence, cognition, and instruction. Norwood, NJ: Ablex, S. 1-24.

National Center for Education Statistics (NCES) (2012): Arts education in public elementary and secondary schools, 1999/2000 and 2009/2010. Washington, D. C.

¹ Dieser Artikel ist die übersetzte und leicht bearbeitete Fassung des Positionspapiers „Building synergies between education and culture“: Brüssel 2013. Das Original findet sich auf der Website der European Civil Society Platform on Lifelong Learning: <http://www.eucis-lll.eu/positions/access-to-lll/building-synergies-between-education-and-culture/> [18.09.2013]

² Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: „Neue Denkansätze für die Bildung: Bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen“, Straßburg, 20.11.2012, COM (2012) 669 final.

unterstreichen bei dieser Gelegenheit die entscheidende Rolle, welche die Kultur beim weiteren Öffnen des Zugangs zu lebenslangem Lernen innehat – und hier speziell für die am stärksten benachteiligten Bevölkerungsgruppen.

Vorliegendes Positionspapier ruft die EU auf, Bildung, Kulturstrategien und Politik auf EU-Ebene zu verbinden, um die Querschnittskompetenzen der Menschen sowie deren Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen, und um sie im Besonderen zu sozial eingebundenen, erfüllten Individuen und aktiven Bürgerinnen und Bürgern zu machen.

Kernaussagen

[...]

- Kulturelles Engagement liefert einen zentralen Beitrag zum Erwerb von Querschnittskompetenzen (transversaler Fertigkeiten) und sollte als solches EU-weit anerkannt werden.
- Kulturelles Engagement ist auch äußerst wichtig für die weitere Öffnung des Bildungszugangs für bildungsbenachteiligte Zielgruppen.
- Qualitativ hochwertiges Lernen in den Bereichen Kultur und Kunst ist entscheidend, da diese Sektoren schon im frühen Kindesalter eine zentrale Rolle in den nationalen Lehrplänen einnehmen.
- Jüngste politische Reformen auf EU-Ebene in Bezug auf Validierung sollen mithelfen, im Kulturbereich Tätige in Zukunft stärker in solche Mechanismen einzubinden.

Was verstehen wir unter dem Bildungs- und Kultursektor?

Der Bildungssektor wird hier ganzheitlich verstanden, da er sowohl formale Bildung als auch nicht-formales und informelles Lernen im lebenslangen und lebensumspannenden Sinne umfasst – quasi von der Wiege bis zur Bahre. EUCIS-LLL vereint allein 31 europäische Netzwerke aus allen Bildungs- und Ausbildungssektoren (Netzwerke für die Sekundar- und Hochschulbildung, berufliche Ausbildung, Erwachsenenbildung und Volksbildung, Netzwerke für Studierende, Schulleiter, Eltern, Personalentwicklungsexperten, Lehrende und Trainer, etc.). Am Ende steht die Vision des lebenslangen Lernens, welches Gleichheit, sozialen Zusammenhalt, aktiven Bürgersinn und persönliche Entfaltung fördert.

Der Kultursektor – hier breiter gefasst – wird als das verstanden, was normalerweise unter dem Etikett „Kunst & Kultur“ zusammengefasst wird. Er inkludiert, ist aber nicht beschränkt auf: darstellende und bildende Künste, Kunstschulen, Museen und Archive, Galerien, Kulturerbe, muti-disziplinäre städtische Kulturzentren, Musiker, Autoren und Bibliothekare, etc. Die unterzeichnenden und Kultur repräsentierenden Organisationen fungieren hier als Dachverbände für eine breite Palette an europäischen und nationalen Organisationen und Institutionen. Die „Access to Culture Platform“ (ACP) vertritt 41 teilnehmende Netzwerke und „Culture Action Europe“ (CAE) umfasst 110 Mitgliedsorganisationen und Netzwerke in ganz Europa. Sie verleihen mehr als 80.000 kulturellen Organisationen in ganz Europa eine Stimme. Sowohl

CAE als auch ACP verpflichten sich, sich für Kunst und Kultur als eine Stütze des europäischen Projekts und einen seiner Hauptwerte einzusetzen, nämlich die Menschenrechte im Hinblick auf kulturelle Gerechtigkeit und Kreativität zu sichern.

Die Notwendigkeit eines partnerschaftlichen Ansatzes

Die „Europäische Plattform der Zivilgesellschaft für Lebenslanges Lernen“ (EUCIS-LLL), die „Access to Culture Platform“ und „Culture Action Europe“ vereinen gemeinsame Anliegen, wie die weitere Öffnung des Zugangs zu Kultur und Bildung, die Förderung der sozialen Eingliederung oder die Verbindung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen. Zusätzlich haben viele ihrer Mitglieder mehrere Bildungs- und Kulturidentitäten. Die beiden Sektoren ergreifen hier die Gelegenheit zu unterstreichen, welche entscheidende Rolle Kultur in der weiteren Öffnung des Zugangs zu lebenslangem Lernen spielt, besonders für die am stärksten benachteiligten Gruppen. Die Verbindung von Bildung, Kulturstrategien und Politik auf EU-Ebene verbessert die Querschnittskompetenzen unserer Bürgerinnen und Bürger, erhöht deren Beschäftigungsfähigkeit, macht sie aber auch zu sozial eingebundenen und erfüllten Individuen und aktiven Bürgerinnen und Bürgern.

Die [...] Entscheidung zur Veröffentlichung dieses gemeinsamen Positionspapiers konkretisiert den starken Willen beider Sektoren, in Zukunft enger zusammenzuarbeiten. Es ist Ausdruck eines starken politischen Willens der Zivilgesellschaft, jene verantwortungsvollen Tätigkeiten zu unterstützen, die sich mit der Bewusstmachung der Vorteile von Bildungs- und Kultursynergien beschäftigen, sowie alle Akteure aufzurufen, die reichsübergreifende Zusammenarbeit und Partnerschaft zu fördern. Die Zivilgesellschaft kann dieses Ziel jedoch nicht alleine erreichen und benötigt daher eine starke politische Unterstützung der zuständigen Behörden auf allen Ebenen; ebenso benötigt ein lernergebnisorientierter Ansatz eine starke Einbindung der Stakeholder, um realisiert werden zu können.

Empfehlung 1: Auf Basis der Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen „Partnerschaften und flexible Wege für die lebenslange Qualifikationsentwicklung“, die die jüngste Mitteilung „Neue Denkansätze für die Bildung“ begleitet, soll ein partnerschaftlicher Ansatz zwischen EU-Institutionen und der organisierten Zivilgesellschaft im Sinne einer besseren Politikgestaltung auf mehreren Ebenen weiter ausgebaut werden. Es sollen gemeinsame Konsultationsmechanismen vorgesehen werden, welche Vertreter der Zivilgesellschaft aus allen Sektoren einbinden, die von der Generaldirektion Bildung, Ausbildung, Jugend, Kultur und Sport betreut werden.

Neue Lernmöglichkeiten für neue Qualifikationen: kulturelles Engagement und sein Potenzial

Während heute der lernergebnisorientierte Ansatz bevorzugt wird, um sich mit den herrschenden Herausforderungen in punkto Qualifikationen auseinanderzusetzen, wird bei EUCIS-LLL, ACP und CAE die

Notwendigkeit gesehen, ein breites Spektrum an Querschnittskompetenzen und jene Rolle, die kulturelles Engagement bei deren Erlangung spielen kann, neu zu bewerten. Natürlich handelt es sich bei „Kulturbewusstsein und kultureller Ausdrucksfähigkeit“ um die nahe liegendsten Schlüsselkompetenzen (Bezugsrahmen für Schlüsselkompetenzen, 2006³), da diese zentralen Querschnittskompetenzen wichtig für die Förderung der eigenen Kreativität, des Sinns für Wertschätzung der kulturellen und interkulturellen Diversität usw. sind. Stakeholder aus Kultur und Bildung sind daher mit der zentralen Herausforderung befasst, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit innerhalb ihres Zielpublikums zu steigern.

Und doch bedeutet kulturelles Engagement viel mehr als Kulturbewusstsein: Wie Forschungsarbeiten, die von „Access to Culture“ durchgeführt wurden, zeigen,⁴ bietet der Kultursektor lebenslange und lebensumspannende Lernmöglichkeiten für alle Altersgruppen innerhalb formaler, nicht-formaler und informeller Settings. Dies kann teilweise auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass der Kultursektor viele nicht-traditionelle Partner in den Lernprozess einbinden kann, um ursprüngliche pädagogische Szenarien kreieren zu können. Mehrere empirische Beispiele belegen die Effizienz dieses bereichsübergreifenden Partnerschaftsansatzes,⁵ der auch von der Kommission in ihrer jüngsten Mitteilung gewürdigt wurde. Auf der Ebene des Individuums fördert kulturelles Engagement ein Gefühl der Teilhabe an der Kunst und entwickelt das individuelle kreative Potenzial. Es führt auch zu höherer Lernmotivation durch den Einsatz origineller und innovativer Trägermedien und erhöht Wohlbefinden und Selbstvertrauen. Kulturelles Engagement ist überdies für die gesamte Gemeinschaft von Vorteil, da es den sozialen Zusammenhalt, das gesellschaftliche Engagement und einen aktiven europäischen Bürgersinn durch die Bewusstseins-schaffung für kulturelle Diversität stärkt. All diese Elemente sind Teil der zentralen Querschnittskompetenzen, die 2006 aufgestellt wurden und in den nächsten Jahren verbessert werden müssen, um den EU-Strategien für Bildung und Ausbildung neue Richtungsimpulse zu geben. Eine Beschränkung der Querschnittskompetenzen auf unternehmerische Fertigkeiten käme einer Leugnung des Großteils ihrer Zwecke und einem Ignorieren der wichtigen Rolle, die kulturelles Engagement in deren Erreichung spielt, gleich.

Empfehlung 2: Auf EU-Ebene sollte der maßgebliche Beitrag des kulturellen Engagements zur Erlangung von Querschnittskompetenzen (speziell der sozialen Kompetenz und Bürgerkompetenz sowie der „Lernkompetenz“) anerkannt und dementsprechend gefördert werden, da es dem Einzelnen und der Gesellschaft als Ganzes große Vorteile bringt.

Kultur als Bildungsweg: eine breitere Öffnung des Zugangs zu lebenslangem Lernen

Die Einbindung kultureller Aktivitäten in einen lebensumspannenden Zugang zum Lernen ermöglicht die Einsicht, dass der Bildungssektor und der Kultursektor im Hinblick auf ihre Zielgruppen sehr viel gemeinsam

haben. Die augenscheinlichste Überschneidung findet innerhalb der formalen Bildung durch die Einführung von Kultur und Kunst in der schulischen Bildung statt.⁶ Das Heranführen an Kultur und Kunst beginnt bereits in der Erziehung und Betreuung von Kleinkindern (z. B. Verbesserung der Psychomotorik durch Zirkusaktivitäten, Verbesserung der Kreativität) und wird innerhalb der EU als wichtiger Teil der Lehrpläne angesehen (Medienkompetenz, Kulturerbebildung) und mit Hilfe von Kunstunterricht, Spezialisierungen etc. realisiert.

Als Beispiel dient eine Eurydice-Studie aus dem Jahr 2009, die zeigt, dass Musik und bildende Kunst in allen europäischen Ländern wenigstens für eine gewisse Zeit in der Pflichtschulausbildung unterrichtet wurden. Aber die Studie macht auch auf das Problem aufmerksam, dass vor allem in der unteren Sekundarstufe nur sehr wenig Unterrichtszeit dafür vorhanden ist.⁷ Aus diesem Grund soll die EU-Aktion die Mitgliedsstaaten dazu animieren, Kultur und Kunst im Schulbetrieb aufzuwerten, um eine ganze Reihe an Schlüsselkompetenzen zu entwickeln – von Grundfertigkeiten (z. B. Sprachkenntnisse durch Schauspielerei) bis hin zu Querschnittskompetenzen (z. B. Logik durch Jonglieren). Dies gelingt besonders durch eine verbesserte Ausbildung von schulischen Lehrkräften, in der diesen die Bedeutung von Kultur näher gebracht wird und die Lehrkräfte Gefallen an der Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern finden. Außerhalb des Schulbetriebs ist es ebenso notwendig, in hochqualitative Erstbildung (berufliche Bildung und Weiterbildung, Hochschulbildung) und Fortbildung für Fachkräfte des Kultursektors (z. B. darstellende Künstler, Kunsttherapeuten) zu investieren, wie das die 2010 UNESCO Seoul

³ Europäisches Parlament und Rat: Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen - Ein europäischer Referenzrahmen. Beilage zu: Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, 30.12.2006.

⁴ Zipsane, Henrik: We are more! The overlooked potential of learning through cultural engagement. PASCAL online pdf, posted 17.01.2011. <http://pure.pascalobservatory.org/pascalnow/pascal-activities/news/we-are-more-overlooked-potential-learning-through-cultural-engagement>. [18.09.2013]

⁵ Zipsane, Henrik: Untraditional creative partnerships. PASCAL online pdf, posted 08.03.2012. <http://pascalobservatory.org/pascalnow/blogentry/untraditional-creative-partnerships>. [18.09.2013]

⁶ European agenda for culture. Open method of coordination, by the Working Group on developing synergies with education, especially arts education. Final report, June 2010. <http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/documents/201212access-to-culture-omc-report.pdf>. Eine Kurzfassung des Abschlussberichtes in deutscher Sprache unter http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/documents/121205-executive-summary-access_de.pdf. [18.09.2013]

⁷ Kunst- und Kulturerziehung an den Schulen in Europa. Zusammenfassung, hrsg. v. EACEA P9 EURYDICE, Oktober 2009. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic-reports/113DE.pdf>. [18.09.2013]

Agenda⁸ empfiehlt. Es ist tatsächlich wichtig, dass Absolventinnen und Absolventen von Bildungsinstitutionen im kulturellen und künstlerischen Sektor jene Kompetenzen erlangen, die sie benötigen, um sich an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und die ständig stattfindenden Änderungen anzupassen.⁹ Vermehrt sollen die Zusammenarbeit und das Peer Learning (Lernen von und mit Gleichgestellten) von den Bildungsinstitutionen gefördert werden, und zwar durch europaweite Spezialisierungen (insbesondere durch die weitere Öffnung des Zugangs zu EU-Mobilitätsprogrammen für Bedienstete, Lehrende, Trainer und Studierende).

Empfehlung 3: Kultur und Kunst spielen schon im Kindesalter eine zentrale Rolle in den Lehrplänen und diese Rolle sollte auf nationaler Ebene anerkannt werden. Qualitativ hochwertiges Lernen entsteht insbesondere durch die entsprechende Ausbildung von Fach- und Lehrkräften und die Notwendigkeit, diese ständig über die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes am Laufenden zu halten.

Viele Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Zielgruppen finden sich auch innerhalb des Angebots an nicht-formalen Bildungsmöglichkeiten: Die Erwachsenenbildung, Volksbildung, Jugendarbeit (wo zum Beispiel interkulturelles Lernen schon immer eine zentrale Rolle gespielt hat) und freiwillige Tätigkeiten bieten ebenso viele Möglichkeiten, um sich kulturell zu engagieren und daraus zu lernen. Die eigentliche Definition von nicht-formaler Bildung schätzt sogar das Lernen durch kulturelle Aktivitäten, da Lernen in unterschiedlichsten Szenarien stattfindet und nicht nur zu Bildungszwecken. Informelles Lernen beinhaltet ebenso viele Lernmöglichkeiten durch kulturelles Engagement, da jede Teilnahme an kulturellen Aktivitäten in der Freizeit als eine neue Gelegenheit zum Lernen angesehen werden kann.

Dies rückt eine besondere transversale Zielgruppe ins Licht, die sowohl durch den Bildungssektor als auch den Kultursektor anzusprechen sind: bildungsbenachteiligte Menschen, wie zum Beispiel sozial benachteiligte Gruppen und Minderheiten (darunter die Roma), Frauen, Jugendliche, lesbische, homosexuelle, bisexuelle und transsexuelle Gemeinschaften (LGTB) oder wirtschaftlich benachteiligte Bürgerinnen und Bürger. Bereichsübergreifende Zusammenarbeit zwischen Bildung und Kultur bringt für eine große Bandbreite an Lernenden Vorteile und sollte weder methodisch noch pädagogisch in seiner Bedeutung geschmälert werden. Und dennoch hat die Beschäftigung mit Kunst und Kultur das Potenzial, das Lernen lebendiger und die Bildungssituation effektiver zu machen. Durch das Anbieten von originellen und außergewöhnlichen Lernmöglichkeiten innerhalb der Schulmauern (z. B. originelle pädagogische Methoden für Schüler/innen, die kurz vor dem Schulabbruch stehen) und außerhalb der Schulmauern (z. B. interkulturelle Lernerfahrungen für Migrantinnen und Migranten), hilft die Kultur den benachteiligten Bevölkerungsschichten, sich mit Kreativität und Lernen zu beschäftigen, Fertigkeiten zu erlangen, ihre Teilhabe an der Kultur und ihr Selbstwertgefühl zu erhöhen. Zwei entscheidende EU-2020-Ziele liegen darin, die Schul-Abbruchsquote

auf unter 10 Prozent zu senken und die Anzahl der Menschen, die von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht sind, um mindestens 20 Millionen zu verringern.¹⁰ Kultur leistet demzufolge einen wertvollen Beitrag zu den hochrangigen europäischen Zielen in den Bereichen Bildungsabschlüsse, Verbesserung der Qualifikationen und der sozialen Einbindung und sollte auch als solcher anerkannt werden.

Empfehlung 4: Die EU-Institutionen und Mitgliedsstaaten sollen den wichtigen Beitrag des kulturellen Engagements in der weiteren Öffnung des Zugangs zur Bildung für bildungsbenachteiligte Zielgruppen anerkennen. Kulturelles Engagement soll daher eine Schlüsselrolle bei der Erreichung der zugehörigen EU-2020-Ziele einnehmen.

Anerkennung und Würdigung von Lernergebnissen

Diese Überlegungen können nicht ohne aktuelle politische Bestandsaufnahme hinsichtlich der Bewertung von nicht-formalem und informellem Lernen gemacht werden, einem wichtigen Element des strategischen Rahmens für Allgemeine und Berufliche Bildung 2020.¹¹ Die Anerkennung der Qualifikationen, die in diesen Settings erworben werden, ist tatsächlich der einzige Weg, um die Rolle, die kulturelles Engagement in der Bildung einnimmt, gebührend anzuerkennen – und hier geht es nicht nur um die Anerkennung der Qualifikationen der Lernenden, sondern auch jener der Fachkräfte, die in den einzelnen Bereichen in die pädagogischen Aktivitäten eingebunden sind.

Im lernergebnisorientierten Ansatz ihrer neuen Mitteilung „Neue Denkansätze für die Bildung“ plädiert die Kommission für eine vermehrte Anerkennung von Qualifikationen, insbesondere der Querschnittskompetenzen: „Zugleich sollten die Bürgerinnen und Bürger auch außerhalb von Bildungseinrichtungen die Möglichkeit haben, Qualifikationen bewerten, validieren und

⁸ Seoul Agenda. Entwicklungsziele für Künstlerische / Kulturelle Bildung. Zweite UNESCO-Weltkonferenz zur Kulturellen Bildung in Seoul, Republik Korea, 25.-28. Mai 2010. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle_Bildung/111024_SeoulAgenda_DE_final.pdf. [18.09.2013]

⁹ Siehe dazu die Empfehlungen der Platform on the Potential of Cultural and Creative Industries, Workshop 3: Education, skills and professional training, Brüssel, 22. September 2011. <http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/documents/workshops-recommendations.pdf>. [18.09.2013]

¹⁰ Siehe dazu die EUCIS-LLL-Publikation Social Inclusion in Education and Training, Oktober 2011. <http://www.eucis-lll.eu/eucis-lll/wp-content/uploads/2012/03/EUCIS-LLL-Publication-Social-Dimension.pdf>. [18.09.2013]

¹¹ Siehe dazu den EUCIS-LLL Generalbericht zur öffentlichen Anhörung über Recognition and validation of learning in Europe: From rhetoric to reality, Brüssel, 12. Dezember 2011. <http://www.eucis-lll.eu/eucis-lll/wp-content/uploads/2012/03/EUCIS-LLL-Publication-Social-Dimension.pdf>. Siehe auch: EUCIS-LLL-Magazine on Validation, Juni 2012. <http://www.eucis-lll.eu/eucis-lll/wp-content/uploads/2012/03/EUCIS-LLL-Publication-Social-Dimension.pdf>.

anerkennen zu lassen [...]. Entsprechend sollte die Entwicklung von Instrumenten für die Bewertung von Qualifikationen – insbesondere in den Bereichen Problemlösungsvermögen, kritisches Denken, Teamfähigkeit und Unternehmerteilgeist – weiter vorangetrieben werden.“¹² In diesem Sinne hat der Rat jüngst eine Empfehlung zur Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen¹³ verabschiedet, in der er auf die Einrichtung eines Validierungssystems in allen Mitgliedsstaaten bis 2018 drängt. Die Validierung steht tatsächlich ganz oben auf der politischen Agenda der EU, da sie mithilfe, die Bürgerinnen und Bürger mit den richtigen Qualifikationen auszustatten und deren Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen.

Empfehlung 5: Um einen lebenslangen und lebensumspannenden Lernansatz in allen EU-Mitgliedsstaaten zu fördern und einen Beitrag zur EU-Qualifikationsstrategie zu leisten, muss die jüngste Empfehlung des Rates zur Validierung prompt umgesetzt werden. Diese Entscheidung soll den Weg für eine stärkere Einbindung von Bildungs- und Kulturakteuren in den Validierungsmechanismus mit Unterstützung der zuständigen nationalen Behörden ebnen.

Formalisierung von Synergien zwischen Bildung und Kultur innerhalb eines einheitlichen politischen Rahmens

Der Einfluss der Kultur auf die Bildung wurde von den Mitgliedsstaaten und den EU-Institutionen in mehreren Schlüsseldokumenten anerkannt.¹⁴ Die Mitteilung der Kommission aus dem Jahr 2007 über eine „Europäische Kulturagenda im Zeichen der Globalisierung“¹⁵ empfiehlt die „Förderung der Kreativität in der allgemeinen Bildung durch die Einbeziehung des Kultursektors bei der Nutzung des Potenzials der Kultur als konkretes Input-Tool für das lebenslange Lernen und durch die Förderung von Kultur und Künsten in der nichtformalen und formalen Bildung“ und die folgende Entschließung des Rates zu einer europäischen Kulturagenda (2007) die „Förderung einer besseren Nutzung der Synergien zwischen Kultur und Bildung, insbesondere durch die Unterstützung der Kunsterziehung und der aktiven Beteiligung an kulturellen Tätigkeiten, um so Kreativität und Innovation zu entwickeln.“

Aus diesem Grund bildeten Kreativität und Innovation auch das Thema des Europäischen Jahres 2009 und eines der vier strategischen Ziele des strategischen Rahmens für allgemeine und berufliche Bildung 2020, der die Aneignung von zentralen Querschnittskompetenzen durch alle Bürgerinnen und Bürger fördert. Diese Komplementaritäten gilt es nun in alle EU-Aktionen einzubinden und zu realisieren. Die gegenseitigen Vorteile für beide Sektoren müssen in gegenwärtigen und zukünftigen EU-Strategien anerkannt werden und relevante Akteure sollen sich an der Einbindung derselben in die neuen Finanzierungsprogramme 2014-2020 engagieren.

Empfehlung 6: Synergien zwischen Bildung und Kultur in zukünftigen EU-Strategien und Finanzierungsprogrammen sollen gemäß dem traditionellen Prinzip der

akkordierten Zusammenarbeit und Komplementarität zwischen EU-politischen Entscheidungen verbessert werden.

Um sicherzustellen, dass Bildung und Kultur auf der politischen Ebene der EU als Gemeinsames verstanden werden, sollen weitere Mechanismen der Zusammenarbeit innerhalb der Generaldirektion für Bildung und Kultur gefördert werden. Wie in vielen Mitgliedsstaaten (z. B. in Finnland oder den Niederlanden), wurden beide Sektoren innerhalb desselben politischen Stabes vereint. Trotz dieser symbolischen Anerkennung der starken Verbindung zwischen Bildung und Kultur müssen wir sicherstellen, dass die interne Organisation der Europäischen Kommission einen regelmäßigen Meinungsaustausch zwischen den betroffenen Dienststellen erlaubt.

Empfehlung 7: Wir empfehlen daher auf institutioneller Ebene, dass die verschiedenen Dienststellen, die sich mit Bildung und Kultur auf EU- oder nationaler Ebene beschäftigen, eine beständigere Zusammenarbeit fördern, speziell dann, wenn Bildung und Kultur bereits unter einer Führung vereint wurden. //

¹² Neue Denksätze für die Bildung: Bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Straßburg, 20.11.2012, COM (2012) 669 final. http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_de.pdf.

¹³ Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens vom 20. Dezember 2012. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>.

¹⁴ Europäische Kulturagenda, Arbeitsgruppe Synergien zwischen Kultur und Bildung, insbesondere Kunsterziehung. Abschlussbericht der Europäischen Kommission, Juni 2010. http://ec.europa.eu/culture/documents/mocedu_final_report_en.pdf.

¹⁵ Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über eine Europäische Kulturagenda im Zeichen der Globalisierung, Brüssel, 10.05.2007, COM (2007) 242 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:DE:PDF>.

¹⁶ 2009, European Year of Creativity and Innovation (Europäisches Jahr der Kreativität und Innovation).

AG Kunst und Kultur: Leitbild

Schwerpunkt

Die Diskussion über eine zeitgemäße Gestaltung des VHS-Programmes führte im Pädagogischen Ausschuss des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) zur Einrichtung von Arbeitsgruppen, die 2011 vom VÖV-Vorstand beschlossen worden waren und in der Folge Positionspapiere zur weiteren Programmentwicklung vorgelegt haben. Alle Arbeitsgruppen (Gesundheit, Sprachen, Mathematik/Informatik/Naturwissenschaft/Technik, Kunst/Kultur/Kreativität und Zweiter Bildungsweg) haben allgemeine und konkrete Ziele erarbeitet.

Die allgemeinen Ziele beinhalten strategische Themen, didaktisch-pädagogische Themen sowie Themen zu Produktentwicklung und Marketing. Die strategischen Themen sind: Behandlung von Fragen zur Qualitätsentwicklung im Fachbereich; Informations- und Erfahrungsaustausch zum Transfer von Know-how und Produkten sowie zur Produktentwicklung; Monitoring des fachspezifischen Angebots in Volkshochschulen; systematische Weiterarbeit am Programm zum Aufbau eines gemeinsamen österreichischen Rahmenprogramms; Schaffung von und Beteiligung an fachbereichsspezifischen Plattformen für Vernetzung; Integration in internationale Netzwerke und transnationale Projekte; Professionalisierung, insbesondere Vorschläge für Weiterbildung von Lehrenden; Förderung der Durchlässigkeit und der Anschlussfähigkeit an relevante Systeme.

Didaktisch-pädagogische Themen sind: Systematisierter Austausch zwischen Forschung und Praxis sowie Schnittstellenarbeit; Empfehlungen für die Beratungsarbeit, das Erkennen und Abdecken von individuellen Lernbedürfnissen und gesellschaftlichen Bedarfen.

Zu Produktentwicklung, Informationsfluss und Marketing wurden formuliert: Die Identifikation von und Information über „good practice“; Förderung des Informationsflusses über neue Projekte in den Volkshochschulen, Validierung von Pilotprojekten und gegebenenfalls gemeinsames Überführen in das Regelinstrumentarium der Landesverbände; Öffentlichkeitsarbeit, Marketing.

Die Österreichischen Volkshochschulen leisten mit ihrem vielfältigen Angebot einen wesentlichen gesellschaftlichen Beitrag zu einem offenen und respektvollen kulturellen Miteinander. Mit der Vermittlung von kunst- und kulturelevantem Wissen und der Förderung von Fertigkeiten und individueller Kreativität tragen die Volkshochschulen zu einer Steigerung der kulturellen Kompetenz bei. Wir sehen uns als Zentren der Bildung und Gestaltung in einer lebendigen Umgebung. Die praktisch-sinnliche, theoretische und kreative Auseinandersetzung mit Aspekten von Kunst und Kultur steht dabei im Vordergrund. Es werden für Teilnehmer/innen und Kursleiter/innen kreative und lustvolle Zugänge eröffnet, die es ermöglichen, Neues zu schaffen. Die Volks-

hochschulen fördern die Weiterentwicklung der Teilnehmer/innen durch aufbauende Angebote.

Bei der Weiterentwicklung des Bereichs Kunst und Kultur baut der Verband Österreichischer Volkshochschulen unter anderem auf konkrete Ziele der Europäischen Union auf, die in ihrer Kulturagenda auch folgendes Ziel nennt: „Förderung einer besseren Nutzung der Synergien zwischen Kultur und Bildung, insbesondere durch die Unterstützung der Kunsterziehung und der aktiven Beteiligung an kulturellen Tätigkeiten.“ Des Weiteren ist die Europäische Union der Ansicht, dass die kulturelle Vielfalt und die verbindende Rolle der Kultur anerkannt, gewürdigt und gefördert werden müssen. Kultur und Kreativität werden als wichtige Antriebskräfte „für persönliche Entwicklung, sozialen Zusammenhalt, Wirtschaftswachstum, Schaffung von Arbeitsplätzen, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit“ gesehen.¹

Die Volkshochschulen fördern eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Zugängen. Wir legen Wert auf die Anerkennung ästhetischer Aktivitäten als grundlegendes Bedürfnis, Förderung interkultureller, gendersensibler und globaler Aspekte, Förderung der diskursiven Auseinandersetzung sowohl mit künstlerischen und kulturellen Traditionen als auch mit zeitgenössischer Kunst; Förderung von Kunst und Kultur als wesentlicher Teil der Allgemeinbildung, Ausbau von Netzwerken und Kooperationen sowohl regional als auch bundesweit; Unterstützung von allen Formen von selbstbestimmtem und nachhaltigem Lernen.

In folgenden Bereichen bieten die Volkshochschulen Zugänge zu Kunst und Kultur an: Kunst und Kulturgeschichte; Literatur und kreatives Schreiben; Musik und Musizieren; bildende Kunst; darstellende Kunst; angewandtes Kunsthandwerk.

Konkrete Ziele

Förderung der Bewusstseinsbildung für die Relevanz des Bereichs Kunst und Kultur bei der strategischen Programmentwicklung, um zu bewirken, dass bei den Veranstaltungen die kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Zugängen gefördert wird.

Förderung der Teilnehmer/innen in der Fähigkeit, in ihren Aktionen auf die Integration von Wissen, Können und Tun zu achten sowie ihr Tun zu reflektieren.

Ausbau von niederschweligen Angeboten durch einen kostengünstigen Einstieg in Bildungsangebote.

Entwicklung und Erprobung neuer Formate zur Weiterentwicklung des kreativen Ausdrucks und zum Erlernen unterschiedlicher Techniken in den verschiedenen Sparten.

Entwickeln von aufbauenden Angeboten für Anfänger/innen und Fortgeschrittene.

Förderung von Modellen und unterschiedlichen Methoden zum Aufbau von selbst organisiertem, nachhaltigem Lernen.

Mitwirkende: Ursula Bramböck (Tirol), Mag. Christian Muckenhuber (oö), Beatrix Löffelberger (Salzburg), Mag.^a Claudia Astner (Kärnten), Dir.ⁱⁿ Monika Willinger (Vorarlberg), Gerhard Hermanky (Wien), Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger (PAUS), Mag.^a Barbara Kreilinger (vöV). //

¹ Entschließung des Rates der Europäischen Union vom 16. November 2007 zu einer gemeinsamen europäischen Kulturagenda (2007/c 287/01). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:287:0001:0004:DE:PDF>.

Wir sollen kreativ sein, wir wollen kreativ sein.

Spricht man heute von Kreativität, nimmt man „[...] Bezug auf ein Modell des „Schöpferischen“, das sie (die Kreativität) an die moderne Figur des Künstlers, an das Künstlerische und Ästhetische insgesamt zurückbindet. [...] sein Hervorbringer erscheint als schöpferisches Selbst, das dem Künstler analog ist. [...] Aus soziologischer Perspektive ist Kreativität das Zentrum eines sozialen Kriterienkatalogs, der seit gut dreißig Jahre in zunehmenden Maße in den westlichen Gesellschaften zu einer prägenden Kraft geworden ist.“ (Reckwitz: 2012, 11) Der Begriff taucht gegenwärtig in verschiedenen Kontexten auf und wird nahezu inflationär gebraucht.

Schwerpunkt

EDITH DRAXL¹

Was bedeutet Kreativität für euch?²

A. M.: Ich mag das Wort nicht, wenn ich was damit verbinde, ist es das, dass man außerhalb von Vorgegebenem handelt.

M. O.: Für mich bedeutet es, dass ich etwas aus dem Nichts erschaffe.

S. F.: Für mich ist kreativ sein, dass man sich aus dem Mainstream abhebt. Es ist eine Möglichkeit, keine Langeweile aufkommen zu lassen. Ich hab es schon als Kind gehabt, wenn mir langweilig war, da musste ich einfach kreativ werden.

J. L.: Für mich bedeutet es, sich wegzubewegen von bekannten Schienen, aber auch aktiv und handlungsfähig zu sein.

A. F.: Dass man kreativ ist, zeigt sich im Umgang mit Einschränkungen. Niki de Saint Phalle hat einen Satz gesagt, den ich in diesem Zusammenhang liebe: „Ich liebe Probleme, weil es Spaß macht sie zu lösen.“ Das ist für mich kreativ. Vielleicht bedeutet es auch aufzubrechen, um eine mir noch nicht bekannte „Schiene“ zu finden.

B. W.: Für mich bedeutet Kreativität, ausgehend von einer Aufgabe, Wege zu suchen. Da gibt es dann diese „aha-Momente“, die man zusammenschließen kann, die etwas Interessantes ergeben. Für mich ist das Wort positiv besetzt.

Das Wort Kreativität geht zum einen auf das lateinische Wort „creare“ zurück, das „etwas neu schöpfen, etwas erfinden, etwas erzeugen, herstellen“, aber auch „auswählen“ bedeutet. Zum anderen gibt es einen Bezug zum lateinischen Wort „crescere“, was so viel wie „geschehen und wachsen“ heißt. Kreativität bewegt sich, wie diese mehrfachen Bedeutungen zeigen, zwischen aktivem Tun und passivem Geschehen-Lassen.³

Kreativ zu sein schien lange ein Privileg „Hochbegabter“, Kreativität wurde mit besonderen – häufig künstlerischen – Begabungen und Intelligenz gekoppelt, was jedoch nicht zutrifft. (Andreasen: 2005) Der kognitivistische Kreativitätsforscher Guilford stellte den Begriff in einen gänzlich anderen Kontext. Er meinte: „Jeder Mensch ist kreativ“ und öffnete damit die Tür zu einem breiteren

Kreativitätsverständnis und für nachfolgende Kreativitätsforschungen, die zum Teil versuchten, Kreativität zu messen und zu testen. (Amelang/Bartussek: 2006)

Für Guilford hat Kreativität folgende Merkmale:

- Problemsensitivität (erkennen, dass und wo ein Problem besteht)
- Flüssigkeit (in kurzer Zeit viele Ideen hervorbringen)
- Flexibilität (gewohnte Wege des Denkens verlassen; neue Sichtweisen entwickeln)
- Redefinition (bekannte Objekte neu verwenden, improvisieren)
- Elaboration (anpassen der Ideen an Realität)
- Originalität

Holm-Hadulla (2010) weist darauf hin, dass man nur mit Informationen kreativ sein kann, die im Gedächtnis vorhanden, d.h. neuronal gespeichert sind. Kreativität braucht Vorbedingungen und Vorarbeit. Der Prozess läuft häufig unbewusst ab. (Csikszentmihályi: 1997)

Was mich interessiert: Ist für Euch der Prozess der Kreativität nur angenehm?

A. F.: Da gibt es natürlich auch Quälerei und Zweifel....

A. M.: Ja es ist immer ein längerer Prozess.

J. L.: Ich möchte noch sagen, ich kenne auch, dass ich ohne jeden Außenanlass einen Einfall habe, der mir Lust macht, dranzubleiben.

M. O.: Kreativität hat verschiedene Inhalte und Ebenen: Es gibt den Umgang mit dem Raum, dem Material, aber auch der Handlung. Das sind unterschiedliche Formen der Kreativität.

S. F.: Ich glaube ja, dass alle Menschen kreativ sind. Der Unterschied: Manche, besonders Künstler/innen, geben den Impulsen Raum und folgen ihnen. Das ist meine Vermutung.

A. F.: Ich frage mich immer: Braucht meine Kreativität die Anderen?

B. W.: Sie braucht sicher Rahmenbedingungen, das können auch Personen sein.

A. F.: Zeit zu haben ist auf jeden Fall wichtig.

B. W.: Für mich stellt sich hier die Frage des Luxus. Ist die Möglichkeit kreativ zu sein Luxus? Früher war es ganz klar ein Privileg, noch mehr als jetzt. Kreativität hat in bestimmten Räumen stattgefunden, vor allem im Kunstraum. Das hat sich jetzt geändert.

A. F.: Mir ist wichtig zu betonen, dass Kreativität nicht mit Kunst gleichzusetzen ist.

A. M.: Ich bin sehr gegen eine Instrumentalisierung des Begriffs.

Wir sollen kreativ sein und wir wollen kreativ sein, ist der Schluss, den Reckwitz in seinem Buch „Die Erfindung der Kreativität“ zieht. (Reckwitz: 2012, 11) Die OECD schreibt der Kreativität als Schlüsselkompetenz eine wichtige Rolle zu: „In den meisten OECD-Ländern wird Wert auf Flexibilität, Unternehmerteil und Eigenverantwortung gelegt. Von den Menschen wird nicht nur Anpassungsfähigkeit, sondern auch Innovationsfähigkeit, Kreativität, Selbstverantwortung und Eigenmotivation erwartet. Viele Wissenschaftler und Experten sind sich darin einig, dass für den Umgang mit den heutigen Herausforderungen Fähigkeiten zur Lösung komplexer mentaler Aufgaben erforderlich sind, die weit über die

¹ Mit Dank an meine Gesprächspartnerin Birgit Waltenberger.

² Tischgespräche aus Strobl. Künstlerinnen haben eine Woche lang theoretisch und praktisch mit Teilnehmerinnen zum Thema „Lernkunst“ gearbeitet und sind der Frage nachgegangen, welche Rolle Kunst und künstlerisch-kreative Prozesse in Lernprozessen spielen können.

³ <http://de.wikipedia.org/wiki/Kreativität%C3%A4t> [2013-09-16].

einfache Wiedergabe angesammelten Wissens hinausgehen.“

Kreativität wird gebraucht und ökonomisiert. Schon Guilford meinte in den 1950er-Jahren, dass der Weg ökonomisch, technische Höchstleistungen zu erbringen über die Kreativität führe. (Vgl. Reckwitz: 2012, 222) Einen ähnlichen Gedanken verfolgt Richard Florida Anfang dieses Jahrtausends: In Zukunft brauche es kreative Köpfe, um die anstehenden Aufgaben der Gesellschaft zu bewältigen. Florida sieht einen Zusammenhang zwischen der ökonomischen Stärke einer Region und der Anwesenheit von kreativen Menschen, die für ihn gemeinsam mit Kapital und Wirtschaft zu den wesentlichen Faktoren für ökonomische Entwicklung zählen. Kreativität und Produktivität werden in einen engen Zusammenhang gebracht: Es braucht Kreativität, um in der Arbeitswelt zu bestehen, und die Arbeitswelt braucht sie als wichtige Ressource. (Florida: 2002)

Wann erlebt ihr euch als besonders kreativ?

A. F.: *Als erstes erinnere ich mich an eine Aufgabe an der Kunstuni. Wir waren im Material total eingeschränkt und mussten eine Aufgabe lösen. Das ist mir sehr gut gelungen. Der Lehrer war begeistert.*

M. O.: *Ich denke an meine Aufnahmeprüfung an der Schauspielschule. Ich hatte das Gefühl, so wie ich den Text spreche, ist er sehr langweilig. Die Prüfung war am nächsten Tag, ich war unter Druck, etwas zu finden, und ich habe es gefunden. Es war toll. Ich wurde dafür sehr gelobt.*

B. W.: *Da gibt es also einen Zusammenhang zur Bewertung, zur Reaktionen von außen? Sie hilft Kreativität zu entwickeln.*

M. O.: *Ja, Bestätigung ist wichtig.*

Kreativitätsforscher wie Lowenfeld und Guilford sind der Meinung, dass Kreativität durch Lernen entwickelt werden kann. Es gibt einen Unterschied: Guilford meint, dass das Gebiet in dem Kreativität trainiert wird, keine Rolle spielt, Lowenfeld hingegen zieht aus seinen Untersuchungen den Schluss, dass das Training der künstlerischen zur allgemeinen Kreativität führt.

Guilford entwickelte die Begriffe „convergent thinking“ (Konvergenzdenken) und „divergent thinking“ (Divergenzdenken). Er meint, dass es der bis etwa 1950 gängigen Intelligenzforschung nur um Konvergenzdenken ging, also darum, logische Operationen richtig ausführen zu können, letztlich – um Reproduktion. Kreativität ist Divergenzdenken, d.h. die Fähigkeit zur Entwicklung alternativer Perspektiven und Lösungsansätze. (vgl. Reckwitz: 2012, 224) Divergenzdenken wird durch ganz bestimmte Lernprozesse gefördert. Sozialisationspraktiken und Unterrichtsverfahren bei denen die Fremdkontrolle und -steuerung im Mittelpunkt stehen, bei denen die Auswahl der Inhalte, Abfolge der Schritte und Beurteilung der Ergebnisse fremdbestimmt erfolgen, lassen für die Ausbildung kreativen Verhaltens wenig Raum. Lernprozesse hingegen, bei denen das zu sozialisierende Individuum beteiligt wird, oder diese selbst entwirft, erhöhen die Chance der Kreativität. (Vgl. Stockhammer 1983)

Diesen Anspruch verwirklichen unterschiedliche Lernansätze, einer davon ist die konstruktivistische

Lerntheorie und Didaktik. Diese versteht Lernen nicht als passives Aufnehmen und Abspeichern von Informationen und Wahrnehmungen, sondern als aktiven Prozess der Wissenskonstruktion, der Menschen befähigt, in unterschiedlichsten Situationen die erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu nutzen, was nicht zuletzt bedeutet, mit ihnen kreativ umzugehen. Lernen ist so zu denken, dass es individuelles, selbstgesteuertes Überarbeiten und Erweitern der vorhandenen Sicht auf Welt adressiert, das Entwickeln kreativer Lösungsansätze anregt und dadurch das Verhaltensrepertoire im Umgang mit der Welt erweitert. Divergenzdenken wird somit herausgefordert.

„Ein Lehrender sollte möglichst reichhaltige, multimodale und kommunikationsorientierte Umgebungen schaffen (und Lernsettings so wählen, dass sie) [...] die subjektiven Erfahrungsbereiche ansprechen und gleichzeitig neue ‚Rätsel‘ enthalten, die pragmatisch, interaktiv und kreativ zur Selbstorientierung einladen...“⁵.

Hier ergibt sich die erste Verbindung zum Feld der Kunst. Die Beschäftigung mit Kunst fördert Unterricht als kreatives Geschehen zu verstehen, ermöglicht Lehrenden entsprechende Haltungen einzunehmen, ein Gefühl für Lernatmosphären zu bekommen, Lernräume sinnlich zu gestalten, durch künstlerisch-kreative Impulse interessante Lernprozesse anzustoßen, vielfältige Methoden einzusetzen.

Das Kompetenzfeld Kreativität und Gestaltung im Rahmen des Pflichtschulabschlusses in der Erwachsenenbildung oder Prozesse der Kunstvermittlung bieten vielfältige Möglichkeiten, Kreativität aufzugreifen und anzuregen. In der zeitgenössischen Kunstpädagogik wird allerdings im Moment kaum von Kreativität gesprochen – möglicherweise auch, um sich vom inflationären Gebrauch des Kreativitätsbegriffs in anderen Kontexten abzusetzen. Hier steht der Begriff der ästhetischen Erfahrung im Zentrum.

Wo findet ihr Kreativität?

B. W.: *Kreativität entsteht also zwischen den Menschen? Die anderen bestimmen mit, was kreativ ist?*

A. F.: *Ich erinnere mich an kreative Prozesse mit anderen.*

S. F.: *Ich als SchauspielerIn, PerformerIn und RegisseurIn brauch sowieso die anderen, um Ideen umzusetzen. Meine Frage ist oft, mit wem will ich an meinen Ideen arbeiten.*

A. F.: *Aber das ist es nicht nur. Ich verspüre auch eine Freude, wenn ich das Gefühl habe, mir ist etwas Tolles eingefallen. Dann fühle ich mich gut.*

J. L.: *Ich erlebe mich als kreativ, wenn mir formal etwas gelingt: Die Verknüpfung von Bildern im Filmschnitt. Wenn ich Strukturen finde, Zusammenhänge und Verknüpfungen erkenne.*

B. W.: *Das ist es auch für mich. Es ist ein gutes Gefühl, wenn es den Moment gibt, in dem man etwas verknüpft oder ineinander liest.*

E. D.: *Für mich ist man kreativ, wenn man auf Vorgefundenes reagiert, Dinge verbindet, die bisher noch nicht verbunden waren, neue Blicke auf Dinge ausprobiert.*

A. M.: *Kreativität ist eine Fähigkeit, die z. B. die KünstlerInnen in einem besonderen Feld – der Kunst – einsetzen.*

⁵ http://de.wikipedia.org/wiki/Konstruktivistische_Didaktik.

Wie kann ästhetische Erfahrung beschrieben werden? Sie beginnt mit der Öffnung aller Sinne, einem ziellosen Umherschweifen, in Gedanken oder in der Realität, was unbefangene – auch irritierende – Wahrnehmung erlaubt. Man begegnet einem Gegenstand in der Gegenwart verweilend und – das ist der zentrale Punkt – ohne Anspruch auf Zweckerorientierung und Ergebnisse. „Dieser Modus des Verweilens an einem (un-)bestimmten Ort ermöglicht in seiner Selbstbezüglichkeit eine ästhetische Haltung, die den Blick offen und die Wahrnehmung ästhetisch werden lässt.“ (Düttmann: 2000, 34) Im Moment des Innehaltens entstehen neue Differenzierungen, neue Möglichkeiten des Antwortens auf den Gegenstand, die Situation.⁶ In der ästhetischen Erfahrung liegt das kreative Moment verborgen. Dieses Moment zeigt sich darin, dass man unterschiedliche Wahrnehmungen hat, es zeigt sich in der Art, in der man sich mit dem möglicherweise Unbekannten vertraut macht, wie man auf Impulse reagiert, welche Antwort man entwickelt, wie man die Reaktion auf die Wahrnehmung mit den unterschiedlichen Medien – sprachliche, situativ-leibliche, visuelle – ausdrückt. Künstlerische Aktivitäten fördern die sensitive Offenheit für Farben, Formen und Oberflächen zu entwickeln und führen dazu, die Wahrnehmung für Menschen und ihre Gefühle („social awareness“) zu entwickeln.

Reckwitz und Sabisch folgend kann man in der ästhetischen Erfahrung ein Modell für alle anderen Formen der kreativen Verarbeitung in allen anderen Bereichen vorfinden. Eines ist allerdings wichtig: In der Kunstpädagogik – sowohl in der Rezeption, als auch in der Produktion – geht es per Definition nicht darum, dass man Kreativität lernt, um für den Arbeitsmarkt zu funktionieren. Ziel der ästhetischen Bildung ist es, Menschen in ihrer Entwicklung zu autonomen und mündigen Bürger/innen, die an Gesellschaft teilhaben und sie mitgestalten, zu unterstützen. Insofern sind Kunst und Kunstpädagogik unverzichtbare Kontexte, die ein Korrektiv für alle – durchaus auch notwendigen – Aufforderungen darstellen, Kreativität zu erwerben, um in einer ökonomisierten Gesellschaft besser funktionieren zu können.

Habt ihr erlebt, dass Personen in der Erwachsenenbildung von künstlerisch-kreativen Prozessen profitiert haben?

S. F.: *Ich habe mit den Lernenden in der Box7 gute Erfahrungen mit theatralen Prozessen gemacht. Sie waren aufgeregt, hatten Angst, aber am Ende war es eine wunderbare Erfahrung für alle. Sie haben viel dabei gelernt: sich auszu-drücken, vor anderen zu sprechen, sich in der Theaterarbeit auf andere einzustellen, in fremde Rollen zu schlüpfen, ja und noch viel anderes.*

A. M.: *Im Theater kann man Probehandeln, was ausprobieren, das finde ich auch gut.*

M. O.: *Flexibilität kann man mitnehmen. Das ist meiner Erfahrung nach sehr wichtig.*

E. D.: *Man lernt wieder zu spielen.*

J. L.: *Das ist wichtig. Das muss unterstützt werden.*

M. O.: *Ja, und es hilft auch Altes zu bewältigen.*

A. F.: *Diese Prozesse helfen, soziale Kompetenz zu erwerben.*

E. D.: *Kreativität erwerben heißt lebendig zu sein. Man braucht Kreativität um die eigene Rolle zu finden. Sie unterstützt auch transkulturelles Lernen, um sich in einer Gesellschaft, die sehr vielfältig ist, zurechtzufinden.*

Gerade in der Erwachsenenbildung ist die Förderung von Kreativität wichtig und kann – wie unsere Erfahrung zeigt – viel in Bewegung bringen. Man hat in diesen Kontexten häufig mit Menschen zu tun, die aus unterschiedlichsten Gründen Erfahrungen des Scheiterns mitbringen beruflich und privat. Dafür sind verschiedene Gründe zu nennen: mangelndes Selbstvertrauen, gedankliche Fixierungen auf unproduktive Lösungswege, Denkverbote aufgrund von sozialen Normen, Religion und Erziehung etc. Hier ermöglichen Lernprozesse, die künstlerisch-kreative Impulse aufgreifen, Aufbrüche. Künstlerisch-kreative Prozesse machen Mut, Ideen und Lösungen nicht schon zum Zeitpunkt des Entstehens zu verwerfen, sich träumen zu trauen und an die eigene Fähigkeiten zu glauben.

Bestimmend für das Erwerben von Kreativität ist auch die Form der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Ressourcenorientierung im Unterricht fördert kreative Prozesse. „Fehler“ müssen erlaubt sein. Gelebte Diversität ist eine ebenso wichtige Voraussetzung, denn eine zu große Konformität kann Denken und Handeln einengen und die Lernenden dadurch in der Entfaltung ihrer Kreativität hemmen. Lernende brauchen Bestärkung darin neugierig zu sein, Spannung zu ertragen, nur dann kann man Neuem und Unbekanntem positiv zu begegnen. Ambiguitätstoleranz, d. h. die Fähigkeit, eine verwickelte, widersprüchliche und unsichere Situation aushalten und gleichwohl beharrlich an deren Bewältigung arbeiten zu können, ist ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von kreativen Haltungen.

Zwischen beiden Polen – Kreativität als Tool in einer durch und durch kapitalisierten Welt zu bestehen und Kreativität als Moment des Spiels – gilt es, sich als Erwachsenenbildner/in zu bewegen und vehement dafür zu sorgen, dass Letzteres nicht verloren geht. Kreativität ist ein wesentliches Element für den spielenden Menschen, der im absichtlosen Tun sich selber findet und erfindet, auch gegen gesellschaftliche Erwartungen. //

⁶ Die Beschreibung orientiert sich an der Struktur von Waldenfels, der Sabisch folgt. Andrea Sabisch (2009): *Aufzeichnung und Ästhetische Erfahrung*. Hamburg: Hamburg University Press, 15. (= Kunstpädagogische Positionen, 20). Siehe: http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2009/90/pdf/HamburgUP_KPP20_Sabisch.pdf

⁷ Lernbox ist ein Basisbildungsprojekt, das in besonderer Weise künstlerisch-kreative Methoden einsetzt.

Literatur

- Manfred Amelang/Dieter Bartussek (2006):** *Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nancy C. Andreasen (2005):** *The creative brain. The neuroscience of genius*. New York: Dana Press.
- Mihály Csikszentmihályi (1997):** *Kreativität*. Wie sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Susanne Düttmann (2000):** *Ästhetische Lernprozesse. Annäherungen an atmosphärische Wahrnehmungen von Lernräumen*. Marburg: Tectum Verlag.
- Richard Florida (2002):** *The rise of the creative class. And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Rainer M. Holm-Hadulla (2010):** *Kreativität. Konzept und Lebensstil*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Andreas Reckwitz (2012):** *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Helmut R. Stockhammer (1983):** *Sozialisation und Kreativität: Theorien, Techniken, Materialien*. Wien: Verlag des Verbandes der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs. Siehe die gekürzte Online-Fassung: <http://www.uni-klu.ac.at/hstockha/cmsms/stockhammer-helmut-sozialisation-und-kreativitaet-theorien-techniken-materialien> [2013-09-18].

Was ist Kreativität?

Überlegungen zu einem vielseitig anwendbaren Begriff

Schwerpunkt

Der Mensch steht vor großen Herausforderungen in vielen Bereichen, wie Überbevölkerung, Krieg, Umweltzerstörung, und es entstehen zahlreiche neue Probleme, wobei immer mehr Lösungen von kreativen Menschen erwartet werden. Kreativität ist ein viel gebrauchter Begriff – aber was ist damit gemeint? Für manche bedeutet sie Selbstverwirklichung und Selbstausdruck, Einfallsreichtum, Entwicklung und Innovation. Ist sie Teil des Menschseins oder ist sie einzelnen kreativen Menschen vorbehalten? Kann sie gefördert werden oder wurde sie uns in die Wiege gelegt – ist man kreativ oder eben nicht?

MONIKA
WILLINGER

Den Begriff Kreativität zu definieren, haben viele versucht. Ursprünglich in der Mystik verwurzelt, ist Kreativität ein schöpferischer Akt, ein „Kuss der Muse“, eine göttliche Eingebung. Man ging davon aus, dass sie auf spirituellen Erfahrungen basiert, die nicht zu erforschen sind.

Der amerikanische Psychologe Joy Paul Guilford entwickelte um 1950 ein Intelligenzmodell, in dem er von „divergentem“ Denken (originell und flexibel), von „konvergentem“ Denken (logisch und schlussfolgernd) und von „bewertendem“ Denken (Kognition, Gedächtnis, Evaluation) sprach. In diesem Modell wurde die Kreativität erstmalig dem divergenten Denken zugeordnet und fand so in weiterer Folge die Aufmerksamkeit der Wissenschaft (vgl. Fanselow, 2004, S. 5). Es ist daraus ersichtlich, dass Kreativitätsforschung ein relativ neuer Forschungszeitweig ist.

Genauer auf die Ergebnisse der Forschung einzugehen, würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, schon 1969 schrieb Peter Medawar: „We have come to recognize, then, that the study of creativity and its development is one of the broadest and largest topics for research: The analysis of creativity in all its forms is beyond the competence of any one accepted discipline. It requires a consortium of talents: Psychologists, biologists, philosophers, computer scientists, artists and poets would all expect to have their say.“ (zit. nach Fanselow, 2004, S. 7).

Kreativität kann also bedeuten, künstlerisch tätig zu sein, aber genauso mit Veränderungen im Leben konstruktiv umzugehen. Sie befähigt den Menschen, an einer Krise oder einem Problem nicht zu scheitern, sondern eine kreative Lösung dafür zu finden.

Der Mensch schafft sich kreativ seine eigene Welt,

physisch durch die Erschaffung von Maschinen, Städten und Straßen und geistig durch die Erschaffung von Wissen, Kunst und Werten. (Vgl. Fanselow, 2004, S. 3).

Wegen des unterschiedlichen Gebrauchs des Wortes Kreativität und weil eine klare Definition des Wortes fehlt, ist es von zentraler Bedeutung, den Begriff im richtigen Kontext zu verwenden.

Die vier P's der Kreativität

Die „vier P's“ meinen: das kreative Potenzial, das kreative Produkt, die kreative Person und den kreativen Prozess. Eine Unterscheidung dieser vier P's hilft bei der richtigen Zuordnung des Begriffes „Kreativität“.

Das kreative Potenzial ist die Fähigkeit des Menschen, eine kreative Leistung zu vollbringen.

Mit dem kreativen Produkt ist das Ergebnis der kreativen Leistung gemeint.

Die kreative Person ist fähig, kreative Produkte zu erschaffen und kreative Leistungen zu erbringen.

Der kreative Prozess meint die Operationen, die ein Mensch ausführt, wenn er kreativ tätig ist. (Vgl. Fanselow, 2004, S. 8-11).

Die Phasen der Kreativität

Bei der Untersuchung des kreativen Prozesses wird betrachtet, was während des kreativen Denkvorganges passiert, in dem unterschiedliche Phasen durchlaufen werden.

Während in einer Vorbereitungsphase das Problem oder Thema benannt und ein Ziel gesetzt wird, kombinieren die Schaffenden in der sogenannten „Inkubationsphase“ das Gelernte in origineller Weise, und zwar oft unbewusst.

Zur Erleuchtung durch eine zündende Idee kommt es in der „Illuminationsphase“, erst in der Realisierungsphase wird das Thema ausgearbeitet.

In der letzten Phase, der Verifikation, muss das Werk geprüft werden, sowohl vom Schaffenden selbst als auch von den anderen, die bestätigen, dass das Produkt gelungen ist. (Vgl. Holm-Hadulla, 2010, S. 54-57).

Die kreative Person

Hartmut von Hentig (vgl. 2000, S. 9) führt aus, dass man den Zustand von Menschen und Kulturen an deren „Heilswörtern“ erkennt. Das sind Wörter wie Aufklärung, Fortschritt, Leistung. Ein „Heilswort“, das hohe Erwartungen an den Menschen des 21. Jahrhunderts stellt, ist wahrscheinlich „Kreativität“. Das Wort wird heute etwas inflationär benutzt, sei es von Technikern und Umweltschützern, von Wirtschaftsmagnaten, aber auch von Pädagogen und Politikern. Nicht klar wird dabei oft, über welche Eigenschaften eine kreative Person eigentlich verfügt und wodurch sie sich von einer „nicht kreativen“ Person unterscheidet.

Der Psychologe und Kreativitätsforscher Mihály Csikszentmihályi ist der Ansicht, dass sich kreative Menschen gut anpassen können und fähig sind, sich mit dem zu behelfen, was gerade zur Verfügung steht. Als weitere Eigenschaften führt er Neugier, Staunen und Interesse an. Auch Offenheit für neue Erfahrungen, unvoreingenommene

Wahrnehmung und flexible Verarbeitung von äußeren Eindrücken gehörten zu den erkennbaren Merkmalen. (Vgl. Csíkszentmihályi, 2010, S. 80-82).

Kreative Menschen gelten als komplex. Sie vereinen widersprüchliche Extreme in sich und sind daher nicht durch individuelle Einheitlichkeit sondern durch individuelle Vielfalt ausgezeichnet. Das beinhaltet, dass kreative Menschen spielerisch sein können und gerne mit Ideen experimentieren. Aber es braucht in der Folge auch die Fähigkeit, eine gute Idee von einer schlechten zu unterscheiden, und es braucht harte Arbeit, die Idee in die Tat umzusetzen. (Vgl. ebd., S. 88).

Für den Intelligenzforscher Howard Gardner (vgl. 2008, S. 146) braucht es Zähigkeit, Selbstvertrauen und Hingabe an die Arbeit, um ans Ziel zu kommen. Er stellt fest, dass eine Ausbildungszeit von ungefähr zehn Jahren nötig ist, um eine „Domäne in den Griff“ zu bekommen, aber dass Meisterschaft nicht mit Schöpferkraft gleichzusetzen ist. Schöpferische Menschen würden sich, neben ihrer Meisterschaft, vor allem durch ihre Persönlichkeit und nicht zuletzt durch ihre Intelligenz auszeichnen. Er meint weiters, dass schöpferische Menschen sich ihrer Schwächen und Stärken sehr wohl bewusst seien, aber nicht kostbare Zeit damit verschwenden würden, dem nachzujammern, was sie nicht können. (Vgl. Gardner, 2008, S. 150).

Der Intelligenzforscher Guilford (vgl. Fanselow, 2004, S. 5) merkt dazu an, dass kreative Menschen sowohl divergierend (Ideen entwickelnd, wechselnde Perspektiven einnehmend, originell) als auch konvergierend (rational, lösungsorientiert) denken können.

Große Erwartungen werden an kreative Menschen gestellt. Sie sollen offen, neugierig, unabhängig, nonkonformistisch, motiviert, gleichzeitig aber auch fleißig, zielstrebig, zäh und durchsetzungsfähig sein. Sie sollen zudem divergent, konvergent und bewertend denken können. Diese Menschen sollen etwas Neues schaffen, in ihrer Domäne anerkannt sein, das Feld bedienen, sowohl originell als auch angepasst sein. Es wird vorausgesetzt, dass sie sich konzentriert einer Aufgabe widmen können, die auch eine gewisse Fähigkeit zum Alleinsein braucht; gleichzeitig erwartet man, dass sie kommunikativ in der Öffentlichkeit verkehren können.

Frederick Mayer (1990, S. 107) fordert den kreativen Menschen auf, zuallererst aktiv zu werden, in der Arbeit, in der Freizeit und auch in der Lebensgestaltung: „Der schöpferische Mensch ist niemals passiver Zuschauer. Er wartet nicht auf eine ideale Zeit. Er reagiert nicht in einer indifferenten Weise. Stattdessen versucht er ständig, seine Welt und seine Umgebung dynamisch zu gestalten.“

Zielgebiete der Kreativität

„Kreativität ist die Anwendung von schöpferischer Überlegung und Intuition, um nutzbringend Neues zu schaffen, worunter man sich auch eine wesentliche Verbesserung von Bisherigem vorstellen kann. Zielgebiete der Kreativität können sein: technische, künstlerische, organisatorische, geistige, wissenschaftliche, soziologische, ethische und religiöse Zielbereiche.“ (Scheitlin, 1993, S. 23).

Viktor Scheitlin unterscheidet zwischen expressiver und operationaler Kreativität. Bei expressiver Kreativität, bezogen auf künstlerische Gestaltung wie in der Malerei, der Literatur, der Rhetorik, handle es sich um geistig-seelisches Ausdrucksvermögen. Die operationale Kreativität beschäftigte sich mit Innovationen (Produkt-, Verfahrens- und Sozial-Innovationen) in Firmen und „Zweckorganisationen“. (Vgl. Scheitlin, 1993, S. 23-24).

Kreativität im soziokulturellen Kontext

Für Csíkszentmihályi (vgl. 2010, S. 41) ist Kreativität eine geistige Aktivität und er führt weiters aus, dass Kreativität nicht im Kopf des Individuums stattfindet, sondern dass es einer Interaktion zwischen dem individuellen Denken und einem soziokulturellen Kontext bedürfe.

Eine Komponente dieses soziokulturellen Systems ist die „Domäne“, z. B. die Malerei. Die Domänen sind in der Kultur verankert, in dem symbolischen Wissen, das von der gesamten Menschheit und von einer bestimmten Gesellschaft geteilt wird.

Eine weitere Komponente ist das „Feld“, das sind prinzipiell alle Menschen, die zu der Domäne Zugang haben. Wichtiger Teil dieses Systems sind die „Experten“, die entscheiden, wer Erfolg hat oder nicht. Das Individuum, das mit den Symbolen der Domänen arbeitet, eine neue Idee hat oder ein neues Muster entwickelt, hat die Chance, vom „Feld“ ausgewählt und in die entsprechende Domäne aufgenommen zu werden. (Vgl. Csíkszentmihályi, 2010, S. 47).

Dafür gilt die Voraussetzung, etwas „wahrhaft Neues“ zu schaffen, das als so wertvoll gilt, dass es der Kultur hinzugefügt wird, nötig. (Vgl. ebd., S. 43).

Zusammenfassend definiert Csíkszentmihályi: „So gesehen entsteht Kreativität aus der Interaktion dreier Elemente, die gemeinsam ein System bilden: einer Kultur, die symbolische Regeln umfaßt, einer Einzelperson, die etwas Neues in diese symbolische Domäne einbringt und einem Feld von Experten, die diese Innovation anerkennen und bestätigen.“ (Ebd., S. 17).

Bedingungen der Kreativität

Rainer M. Holm-Hadulla (vgl. 2010, S. 33) untersucht vor allem die Bedingungen, wie kreative Persönlichkeiten entstehen können, was die Kreativität unterstützt und was sie hemmt. Motivationale Faktoren wie Neugier, Interesse und Ehrgeiz sind stark von Umweltbedingungen abhängig. Faktoren wie Unabhängigkeit, Nonkonformismus, weit gespannte Interessen, Offenheit für neue Erfahrungen und Risikobereitschaft sind Faktoren, die gezielt gefördert und unterstützt werden können.

Hartmut von Hentig teilt diese Ansicht nicht (vgl. Hentig, 2000, S. 72) und führt aus, dass kreative Menschen nicht gefördert und hergestellt werden können, sondern dass man nur deren „Verhinderung“ vermeiden muss. Er ist der Meinung, dass sich Kreativität nicht verordnen und auch nicht wissenschaftlich verpacken lässt (vgl. ebd., S. 55-57).

Gute Beobachtungsgabe, Feilen an der Arbeitstechnik und geduldiges Ausprobieren von Varianten treiben die Geschicklichkeit voran. Die Geschicklichkeit des Kunst-

handwerkers wird erst dann zu Kunst, wenn überragende gestalterische Qualitäten entfaltet werden. Viele sehr talentierte Menschen brauchten ein Leben lang, um zu höchster Meisterschaft zu gelangen. (Vgl. Scheitlin, 1993, S. 55-56).

Csikszentmihályi (vgl. 2010, S. 9) schließt sich dieser Meinung an. Er ist überzeugt, dass Kreativität das Resultat jahrelanger Arbeit ist.

Und nicht zuletzt ist das Stichwort „Kreativität“ in der Brockhaus-Enzyklopädie zu finden. Dort wird diese als „schöpfer[isches] Vermögen, das sich im mensch[lichen] Handeln oder Denken realisiert und einerseits durch Neuartigkeit oder Originalität gekennzeichnet ist, andererseits aber auch einen sinnvollen und erkennbaren Bezug zur Lösung techn[ischer], mensch[licher] oder sozialpolit[ischer] Probleme aufweist“ definiert. „Der Begriff K[reativität] wird angewendet auf wiss[enschaftliche] Entdeckungen, techn[ische] Erfindungen, künstler[ische] Produktionen, unter der Bezeichnung ‚soziale K[reativität]‘ auch auf Problemlösungsansätze im zwischenmensch[lichen] und gesellschaftl[ichen] Bereich.“ (Brockhaus-Enzyklopädie, Bd. 15, 21. Aufl., 2006, S. 684).

Eine klare und eindeutige Definition zum Begriff „Kreativität“ zu finden, scheint schwierig zu sein, es gibt zu viele Meinungen und Definitionen. Eindeutig ist nur, dass Kreativität Kultur schafft und dass das, was als „kreativ“ verstanden wird, von der „Öffentlichkeit“ durch Fördermittel und soziale Anerkennung honoriert wird. Kreativität kann in den Schulen, am Arbeitsplatz oder auch durch gezielte Angebote in Institutionen wie den Volkshochschulen gefördert werden. Es geht bei dieser Förderung immer um die Aneignung und den Ausbau von Kreativität, um Nachhaltigkeit in Form von weiterführenden Angeboten, um eine lebensbegleitende Ermutigung auf allen Ebenen. //

Literatur

- Brockhaus-Enzyklopädie in 30 Bänden, Bd. 15 (2006):** 21., völlig neu bearb. Aufl. Mannheim: Brockhaus.
- Brodbeck, Karl-Heinz (2010):** Entscheidung zur Kreativität. 4. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Csikszentmihályi, Mihaly (2010):** Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. 8. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fanselow, Carola (2004):** Kreativität – ein Überblick. Studienarbeit im Rahmen des Seminars „Soft Skills“ an der Universität Potsdam. <http://ddi.cs.uni-potsdam.de/Lehre/BelegDiplomarbeiten/Fanselow2005.pdf> [2011-12-10].
- Gardner, Howard (2008):** Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, Hartmut von (2000):** Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Holm-Hadulla, Rainer M. (2010):** Kreativität. Konzept und Lebensstil. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayer, Frederick (1990):** Kreativität. Begrenzungen und Möglichkeiten. Wien: Elbemühl.
- Scheitlin, Viktor (1993):** Kreativität – das Handbuch für die Praxis. Zürich: Orell Füssli.

Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz im Rahmencurriculum der Wiener Volkshochschulen¹

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

Schwerpunkt

ELISABETH BRUGGER

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

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

Die Breite und die Vielfalt des Volkshochschulangebotes ermöglichen es, dass alle acht Schlüsselkompetenzen verwendet werden konnten: 1. Muttersprachliche Kompetenz, 2. Fremdsprachliche Kompetenz, 3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, 4. Computerkompetenz, 5. Lernkompetenz, 6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, 7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz und 8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Europäisches Parlament 2006).

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

Um der Abstraktheit des Kompetenzbegriffs zu begegnen, wurde in einem ersten Schritt für jede Schlüsselkompetenz eine zugrunde liegende „Einstellung“ formuliert, die den Bereich inhaltlich umfasst. Auf der Grundlage dieser Einstellung wurden für jede Schlüsselkompetenz

¹ Dies ist die leicht gekürzte Fassung des Beitrages von Brugger, Elisabeth (2010): Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 17, 2010, 3, Schwerpunktthema: Kulturelle Herausforderungen, S. 43-47. Online unter <http://www.diezeitschrift.de/32010/kulturellebildung-03.pdf>.

Teilkompetenzen definiert, die jeweils nach den zwei Kategorien Wissen und Können unterteilt sind.

Wissen wird als kognitive Dimension gesehen; „kognitiv“ im Sinne von „wahrnehmen, erinnern, lernen und denken; umfasst sind alle Arten von theoretischem Wissen, etwa Konzepte, Theorien, Methoden, Fakten sowie theoretische Handlungsanleitungen.

Im Unterschied dazu umfasst der Begriff „Können“ Fertigkeiten im funktionalen Sinn. „Können“ bezeichnet Handlungen, d.h. es zielt auf die Umsetzung von Konzepten, Theorien, Methoden, theoretischen Handlungsanleitungen usw. zur Lösung von Problemen und Aufgaben beziehungsweise für den Aufbau von neuen Handlungsmöglichkeiten auf Basis des erworbenen Wissens. Über diesen Weg konnten alle Ebenen der Schlüsselkompetenzen, also Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, berücksichtigt werden.²

Schlüsselkompetenz 8: Kulturbewusstsein und Künstlerische Kompetenz

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

„Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz setzen die Anerkennung der Bedeutung aller Formen von Artikulation mittels ästhetischer und soziokultureller Aktivitäten und Ideen voraus. Sie umfassen die reflektierte Aufnahme des persönlichen kulturellen Umfeldes ebenso wie das aktive Ausdrucksvermögen mit Hilfe künstlerischer Mittel. Als Schlüsselkompetenz beinhalten sie Rezeption, Produktion, Reflexion und Vermittlung.

Künstlerisch-kultureller Ausdruck vollzieht sich in den künstlerischen Medien (Musik, visuelle Künste, darstellende Künste, Literatur) und in deren Verbindung, sowie auf allen Ebenen des Kulturgeschehens (z.B. Alltagskultur, Kunsthandwerk, Populärkultur, Hochkultur, Avantgarde etc.).

Kompetenzen in der Alltagskultur oder im Kunsthandwerk beziehen sich auf die Umsetzung einer gestalterischen Idee unter Zuhilfenahme eines Materials oder Instruments; dabei wird ein künstlerischer Prozess in Gang gebracht, an dessen Ende ein Werk oder eine Ausführung stehen. Künstlerisches Schaffen wird darüber hinaus durch den Willen zu einer inhaltlichen Aussage bestimmt, für die im Schaffensprozess eine Form gefunden wird. Die dafür definierten Handlungsrahmen sind immer in ihrem sozialen, gesellschaftlichen und ökonomischen Kontext zu sehen.“ (Rieder/Brugger: 2009, S. 99).

Als zugrunde liegende Einstellung wurde formuliert:

„Was gemeinhin unter Kultur verstanden wird, ob materiell oder immateriell, dient als Identifikationsangebot für Individuen und Gruppen und bedarf daher der Offenheit

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

Abkehr von normativen Begrifflichkeiten

Eine positive Einstellung zu Kreativität ist die Basis kulturellen Lebens. Dazu gehört beispielsweise, Kultur als etwas Organisches zu verstehen, wo Wandel und Fehler passieren und passieren dürfen, weiters am Kulturgesehen teilzunehmen und kulturelle Grenzen zu verändern, die individuellen Möglichkeiten des künstlerischen Ausdrucks umzusetzen, an der Gestaltung einer vielfältigen und offenen Gesellschaft aktiv mitzuwirken, sowie kulturelle Vielfalt anzuerkennen und zu pflegen und Kunst als Ausdruck von Kultur anzuerkennen.

In der bewussten Abkehr von normativen Begrifflichkeiten rücken sinnliche Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, Faszination, Neugierde, Sinnlichkeit, Imagination und Fantasie ins Zentrum eines kulturellen wie künstlerischen Bewusstseins.“ (Ebd.)

Auf der Grundlage der „Einstellung“ zur Schlüsselkompetenz 8 wurde die Teilkompetenz „Wissen“ entsprechend definiert:

„Kulturelles Bewusstsein setzt ein Wissen um sowie ein Verständnis für das lokale, nationale, europäische wie internationale Kulturerbe und dessen wechselseitige Beeinflussungen voraus. Es braucht grundlegende Kenntnisse von Kulturen in ihren historischen Entwicklungen und Ausprägungen bis in die Gegenwart sowie Kenntnisse der kommunikativen Vielfalt in der Welt und ihren jeweiligen Kulturräumen. Zu den Grundkenntnissen zählt auch ein Wissen darüber, dass Kunst und Kultur sich stetig wandelnde Phänomene sind, die von verschiedenen Kontexten beeinflusst werden und nicht normativ festgelegt werden können.

Die subjektive Wahrnehmung, Kritik und Interpretation von Kunst und Kultur wird von sozioökonomischen, politischen, regionalen und historischen Faktoren mitbestimmt, deren Kenntnis unter anderem dazu dient, künstlerische und kulturelle Werke und Prozesse in deren Kontext zu deuten und zu verstehen. Solche Faktoren sind unter anderem Weltanschauung, Informationsstand und Bildungshintergrund, durch Erziehung und Sozialisation angeeignete Normen und Wertvorstellungen sowie Schönheitsideale und Alltagsästhetik.“ (Ebd., S. 99 f.) Für die Teilkompetenz „Können“ wurden folgende Elemente herausgefiltert:

„Erkennen, Unterscheiden und Verstehen kultureller Vielfalt, das subjektive Erleben kultureller bzw. künstlerischer Manifestationen als auch das aktive künstlerische Ausdrucksvermögen. Die Anerkennung und der Genuss von Kunst und Kultur sowie der individuelle künstlerische

² Die beiden Dimensionen „Wissen“ und „Fertigkeiten“ finden sich im Nationalen Qualifikationsrahmen im Begriff Qualifikation. Für den Anschluss an den NQR müssen wir bei der Entwicklung unserer Produkte noch die Handlungsfähigkeit (Kompetenz im Verständnis des NQR) ergänzen.

Ausdruck durch die Vielfalt der einsetzbaren Medien/Mittel sollen zu einer individuellen Positionierung führen.

Soziale, gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Möglichkeiten von kulturellen Aktivitäten sollen erkannt, verglichen und genutzt werden können. Die Fähigkeit, eine reflexive Distanz einzunehmen, ist das zentrale Element einer kulturellen Kompetenz. Kulturelle Kompetenz besteht weiters darin, künstlerische Werke und Prozesse in ihrer Zeit und ihrem Umfeld und unter ihren Entstehungsbedingungen zu sehen, konstruktive Kritik zu üben und sich in den Diskurs einzubringen, in dem die künstlerische Idee mit der Idee des Publikums verbunden wird“ (Ebd., S. 100).

Inhaltlich wurde die Schlüsselkompetenz 8 durch sechs Teilkompetenzen (TK) definiert, die auf einer horizontalen Ebene gleichwertig nebeneinander stehen. Jede Teilkompetenz wurde in Folge mit Deskriptoren für die Bereiche Wissen und Können genauer beschrieben.

Tab. 1: Teilkompetenzen Schlüsselkompetenz 8

SK 8: Kulturbewusstsein und Künstlerische Kompetenz					
TK1 Kulturbewusstsein prozesshaft entwickeln	TK2 Inhaltliche Aussagen und Darstellungs- absichten formulieren	TK3 Werke und Prozesse planen und gestalten	TK4 Werke präsentieren, ausdrücken und aufführen	TK5 Sich künstlerische und kulturelle Werke erschließen	TK6 Am Kunst- und Kulturbetrieb partizipieren

Quelle: Rieder/Brugger
(Hrsg.) (2009), S. 101.

Vertikale Strukturierung

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

- Lehrgänge Oper und Operette
- Literarisches Schreiben
- Berufsqualifikation Praxis und Theorie des Bühnenbildes
- Berufsausbildung zum/zur strategischen Kinomanager/in
- Lehrgang Kommunikation, Medien und PR
- Lehrgang Veranstaltungsmanagement

Einzelne Lehrgänge haben vorbereitenden Charakter für die Aufnahmeprüfung an Musikuniversitäten, Konservatorien oder für die paritätische Bühnenprüfung. Diese Angebote könnten sich aufgrund der klar aufbauenden und abschlussorientierten Ausrichtung für eine Einordnung im NQR eignen.

Querverbindungen

Zu den anderen Schlüsselkompetenzen gibt es zahlreiche direkte und indirekte Querverbindungen. Exemplarisch werden hier einige dargestellt. Die Schlüsselkompetenz Muttersprache spielt dort eine wichtige Rolle, wo es darum geht, inhaltliche Aussagen zu tätigen oder (textliche) Werke zu rezipieren. Die UNESCO-Konvention zur

Bewahrung des immateriellen Kulturerbes (UNESCO: 2003) beschreibt die Sprache als Trägerin des Kulturerbes. Eine Verbindung zur Schlüsselkompetenz Mathematik, Naturwissenschaft und Technik besteht generell im Kulturbewusstsein und spezifisch etwa dort, wo es um Maße und Proportionen, aber auch um die Beschaffenheit von Materialien und Stoffen geht. Die digitale Kompetenz ist zum Teil sowohl beim Wissen als auch beim Können angeführt bzw. implizit vorhanden. Ein Aspekt von Lernkompetenz wäre z.B. die Selbstwertschätzung von Künstler/innen, andere Aspekte sind Selbstorganisation sowie Wahrnehmung und Reflexion, die auch als Bedingungen für ein gelungenes Lernen benannt sind. Die Verbindungen zur sozialen Kompetenz und Bürgerkompetenz sind ebenso evident wie die zu Eigeninitiative und unternehmerischer Kompetenz.

Ausblick

Mit dem Weißbuch Programmplanung, Teil 1 wurde die Grundlage für eine systematische Weiterentwicklung des Kursprogramms der Wiener Volkshochschulen geschaffen. Das Rahmencurriculum eignet sich als Planungsinstrument und ist gleichzeitig kompatibel mit nationalen und europäischen bildungspolitischen Rahmungen. Der wesentliche Perspektivenwechsel, den das Weißbuch initiiert, ist die Planungsperspektive auf zu erwerbende bzw. zu vermittelnde Kompetenzen. Im Unterschied zur Inhaltsorientierung werden über die Kompetenzorientierung die zu erwartenden Lernergebnisse dargestellt. Dadurch wissen potenzielle Kund/innen, was sie im Kurs lernen können und nicht nur, mit welchen Inhalten sie sich beschäftigen werden. Das entspricht auch dem Anspruch des „gelungenen Lernens“ nach LQW, den die Wiener Volkshochschulen als geeigneten Qualitätsprozess für ihre Entwicklung gewählt haben.

Mit dem Weißbuch Programmplanung, Teil 1 wurde auch die Grundlage für die zukünftige Angebotsgestaltung geschaffen. Anhand der acht Schlüsselkompetenzen erfolgt eine systematische Verortung der bestehenden Kurse. Mit Hilfe eines Monitoringsystems werden Angebotslücken sichtbar. Auf der Basis strategischer und dem Bildungsauftrag entsprechender Entscheidungen können fehlende bzw. neue Angebote entwickelt werden. //

Literatur

- Europäische Kommission (2006):** Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, den 23. 10. 2006. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:DE:PDF \[2010-03-07\]](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:DE:PDF [2010-03-07]).
- Europäisches Parlament (2006):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. 12. 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. [www.bmukk.gv.at/medienpool/15538/eu.amtsblatt_schlkomp.pdf \[2013-06-23\]](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15538/eu.amtsblatt_schlkomp.pdf [2013-06-23]).
- Rieder, Mario/Brugger, Elisabeth (Hrsg.) (2009):** Weißbuch Programmplanung, Teil I, Wien – Graz: Die Wiener Volkshochschulen GmbH/ Institut EDUCON. [http://www.vhs.at/fileadmin/uploads.vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Wei%C3%9Fbuch_Programmplanung_Teil1.pdf \[2013-06-23\]](http://www.vhs.at/fileadmin/uploads.vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Wei%C3%9Fbuch_Programmplanung_Teil1.pdf [2013-06-23]).
- UNESCO (2003):** Übereinkommen zur Bewahrung des immateriellen Kulturerbes der Generalkonferenz der UNESCO in .Paris, vom 17.10.2003. [www.unesco.de/ike-konvention.html?&L=0 \[2013-06-23\]](http://www.unesco.de/ike-konvention.html?&L=0 [2013-06-23]).

BEYOND ACTING

Theatre-based-Training

Theatre-based-Training fördert und stärkt Schlüsselkompetenzen mit Hilfe sorgfältig ausgewählter und erprobter Bausteine der Schauspielausbildung und Methoden aus der Theater- und Filmpraxis. Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten in der darstellenden Kunst werden vermittelt, um deren Potenzial zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen nutzbar zu machen. Die Schwerpunktthemen sind Persönlichkeitsbildung, Kreativität, Kommunikation und Empathie. Die Lehrenden sind erfahrene Schauspieler/innen und Dozenten/innen für Schauspielkunst an renommierten Theater- und Filmhochschulen. Zu den Besonderheiten von Theatre-based-Training zählen die Vielfalt der Zielgruppen und der möglichen Lernziele. BEYOND ACTING entwickelt Lerninhalte für die unterschiedlichsten Berufsgruppen, Bedürfnisse und Interessen. Im Zentrum steht immer der unmittelbare Zusammenhang der Lernerfahrung zu Alltag und Beruf der Lernenden.



Schwerpunkt

MICHAELA ROSEN

Egal, welche Schauspielschule auf der Welt Sie besuchen, eines fällt sofort auf: die Klassenzimmer! Große, leere Räume, einige Stühle an den Wänden aufgereiht, keine Schreibtische, keine Tafel, keine Power-Point-Ausstattung, kein Flipchart. Die Studenten/innen, die in diesen Räumen „studieren“, tragen bequeme Kleidung, sind meist barfuß, machen sich keine Notizen, haben keinen Laptop dabei und sitzen selten auf den Stühlen.

In diesen Räumen gibt es ein ungeschriebenes Gesetz: Was auch immer geschieht, es wird bedingungslos und wohlwollend akzeptiert und dient dem Lernprozess. „Fehlerkultur“ ist die Grundvoraussetzung für Entwicklung, Entfaltung und Kreativität.

Die Ausbildung besteht zu etwa 80 Prozent aus experimentellem Erfahrungslernen. Mehr als die Hälfte des Studiums ist der praktischen Ensemblearbeit gewidmet.

Körper, Atmung und Stimme, Phantasie und Vorstellungskraft werden ausgebildet. Selbstwahrnehmung, Beobachtungsgabe, Einfühlungsvermögen, Gefühl für Raum und Zeit werden entwickelt. Nichts davon ist allein über Theorie zu erfassen – emotionales UND rationales Erleben sind die großen Lehrmeister dieser Ausbildung.

An Schauspielschulen ist bei jedem neuen Jahrgang Ähnliches zu beobachten: Die Studierenden sind nach kurzer Zeit kaum wiederzuerkennen. Das Selbstvertrauen ist sichtlich gewachsen, die Stärken der jeweiligen Persönlichkeit werden deutlicher, der Umgang mit den physischen Ressourcen ist bewusster und voller Energie. Begegnungen mit Menschen bekommen eine neue Qualität. Aus Solisten werden aufmerksame und einfühlsame Teamplayer.

Das Entdecken der eigenen, ungeahnten Fähigkeiten kann manchmal Glückseligkeit und Irritation zugleich sein. Die Phantasie als kaum trainierter „Muskel“ bereitet anfangs manchmal Schmerzen. Der Eintritt in die unbekannten Räume der eigenen unerschöpflichen, oft auch ambivalenten Gedanken- und Vorstellungswelt kann verwirrend sein – und ist ein Geschenk fürs Leben!

Schule des Lebens

Schauspielausbildung ist immer auch Persönlichkeitsbildung. Sie bietet ein intensives Trainingsprogramm für individuelle Präsenz, kommunikative Kompetenz und kreatives Handeln im Team. Genau genommen ist das Ziel einer Schauspielausbildung nicht, aus talentierten jungen Menschen Künstler/innen zu machen. Vielmehr lernen sie, sich zu öffnen, mit eigenen und fremden Gefühlslagen umzugehen, Fragen zu stellen; Vorurteile, Beurteilung, Bewertungen (auf Zeit) beiseite zu lassen; Druck standzuhalten; Ambivalenz und Polarität als Ressourcen willkommen zu heißen; sich in der Auseinandersetzung mit anderen Welten zu entwickeln, anzupassen und zu verändern, die Fähigkeit zu Staunen zu kultivieren, auszuprobieren, der eigenen Intuition zu trauen und sie zu benützen, den Mut zu haben, eine Vision zu entwickeln und ein Projekt zu Ende zu führen; den Mut zu haben, das Bekannte in Frage zu stellen; improvisieren zu können; den Unterschied zwischen Beobachten und Interpretieren zu kennen; mit Phantasie, Vorstellungskraft und Assoziationen zu arbeiten, den kreativen Prozess zu kennen und ihm zu vertrauen; konstruktiven „Müll“ zu akzeptieren, über das Alltägliche, Normale, Banale, Offensichtliche hinaus zu gehen; die Kraft der Stille zu kennen und aus ihr zu schöpfen; zu Menschen, Situationen und Räumen in Beziehung zu treten – und zu atmen!

Swintha Gersthofer, eine Absolventin des Max-Reinhardt-Seminars, nannte ihre Ausbildung eine „Schule des Lebens“.

Sich authentisch zu präsentieren, klar, deutlich und mit Energie zu kommunizieren, auf Gesprächspartner einzugehen und ihnen aufmerksam und selbstbewusst zu begegnen sind heute in Beruf und Alltag selbstverständliche Anforderungen. Ebenso Flexibilität und Mut, ungewöhnliche Lösungen zu finden und neue Wege zu gehen, Führungskompetenz, Teamgeist und die Kunst, sich in andere Menschen einzufühlen.

Theatre-based-Training bietet einen geschützten Raum, in dem die Teilnehmer/innen alltägliche Herausforderungen aus einer anderen Perspektive betrachten, ein besseres Verständnis für sich selbst und andere entwickeln können.

Die darstellende Kunst dient dabei als Mittel und Medium der Erfahrung und Erkenntnis.

Die Herausforderungen der heutigen und zukünftigen Arbeitswelt

Die Suche nach neuen Ideen und deren Umsetzung ist ein wesentlicher Motor wirtschaftlicher Entwicklung, heute mehr denn je. Nicht nur klein- und mittelständische Unternehmer/innen und Konzernverantwortliche haben längst verstanden, dass sie angesichts der Herausforderungen der kommenden Jahre engagierte, motivierte Mitarbeiter/innen brauchen. In den letzten zehn Jahren haben sich die Anforderungen an die Mitarbeiter/innen in der Arbeitswelt vollkommen verändert. Viele Berufe, die unsere Kinder und Enkelkinder ergreifen werden, sind möglicherweise noch nicht einmal erfunden.

Begriffe wie Kreativität, Empathie, Diversity-Management, Storytelling, Creative-Writing und emotionale Intelligenz haben es in den letzten Jahren in die Schlagzeilen der „Financial Times“ geschafft. Allesamt bezeichnen sie Fähigkeiten und Kompetenzen, die in Ausbildung und Berufsalltag von darstellenden Künstler/innen eine zentrale Rolle spielen. So wurden Handwerk, Arbeitsprozesse und Mindset der Theater- und Filmpraxis in den letzten Jahren vor allem im englischsprachigen Raum wichtige Komponenten zahlreicher Fortbildungs- und Ausbildungsprogramme für Führungskräfte in der Wirtschaft, Juristen/innen, Ärzte/innen, Lehrer/innen, Pädagogen/innen und Politiker/innen. Ebenso finden sich Methoden des Theatre-based-Training unterstützend in Resozialisierungsprogrammen und zunehmend auch in Studienplänen der Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften, um nur einige Beispiele zu nennen.

Projektmanagement

Eine Theateraufführung zu erarbeiten hat manches gemeinsam mit den Herausforderungen der heutigen und der künftigen Arbeitswelt - in vielen Bereichen. Sie ist ein Beispiel für effektives Projektmanagement: Es gibt einen Budgetrahmen, einen auf Tag und Stunde festgesetzten Premierentermin, Kulissen müssen gebaut, Kostüme genäht werden, Techniker und Schauspieler proben. Das Ergebnis wird am Erfolg gemessen, soll sich verkaufen. Für einen Erfolg muss die Aufführung Ansätze bieten, die das Publikum als neu, aufregend, originell und damit interessant wahrnimmt – andernfalls kommt es nicht. Theater- und Filmleute müssen innerhalb eines vorgegebenen Zeit- und Budgetrahmens innovativ sein, um auf längere Sicht im Geschäft zu bleiben.

Wie ist die Balance zu finden, herzustellen? Einerseits einen kreativen Prozess in Gang zu setzen, zuzulassen, und zugleich vorgegebene finanzielle, organisatorische und zeitliche Vorgaben einzuhalten. Zum Gelingen eines solchen Spagats können Theater- und Filmschaffende wertvolle Impulse geben.

Zu viele Hamlets?

Im künstlerischen Team kommen Menschen aller Altersstufen, verschiedener Nationalitäten, aus allen sozialen Schichten und mit unterschiedlichsten Erfahrungen zusammen. Viele haben sich nie zuvor gesehen, nie zusammengearbeitet. Persönlichkeiten mit ganz unterschiedlichen Herangehensweisen und Vorstellungen

müssen innerhalb kürzester Zeit ein Team bilden, das konzentriert Neuland betritt, nach Ideen sucht und sie umsetzt.

Film und Theater zelebrieren Diversität und „wachsen“ aus der Unterschiedlichkeit der Beteiligten zu einem gemeinsamen Nenner – dem Projekt. Sie machen sich ihren jeweiligen Ideenreichtum zunutze, und stellen Vielfalt, Fremdheit, Andersartigkeit im Ergebnis dar. In diesem Prozess ist vor allem auch soziale Kompetenz gefragt: Das Managen der eigenen Befindlichkeiten ist nicht nur für die künstlerische Ausdruckskraft von Bedeutung, sondern eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen einer Arbeit im Ensemble. Zudem können Künstler/innen mit Komplexität, Paradox und Ambivalenz gut leben. Daher können sie andere darin unterstützen, damit umzugehen. In der Welt des Theaters werden aber auch Verweigerung, Widerstand und Blockierung als Ressourcen akzeptiert. Angst, Unsicherheit und Selbstzweifel sind im künstlerischen Prozess bekannte Wegbegleiter. Es kann sich für Menschen aus kunstfernen Berufen lohnen, zu entdecken, wie Künstler/innen sich auch vordergründig negative Energien zunutze machen. Die Kraft des Theaters, zu provozieren und zu bewegen, und das Bekenntnis zu Transparenz, Experiment und Improvisation können inspirieren und ermutigen.

Workshop-Schwerpunkte

Kreativität (als Verhalten) und Innovation (als Prozess)

Der kreative Prozess ist meist ein sozialer, kollaborativer, spekulativer, oft auch unbewusster. Wer professionell mit diesem Prozess, seinen Bedingungen und Voraussetzungen vertraut ist, kann es unternehmen, ihn bei anderen möglich zu machen, anzustoßen.

BEYOND ACTING führt durch einen kreativen Prozess und gibt Impulse, wie sich Einsichten aus dieser Erfahrung in Beruf und Alltag umsetzen lassen. Wir heben jede Phase des Prozesses ins Bewusstsein der Teilnehmenden, damit seine Abläufe deutlich und auch in anderen Zusammenhängen genutzt werden können. Dazu zählt auch die Erschließung der individuellen Phantasie und Vorstellungskraft – eine faszinierende, oft lebensverändernde Entdeckungsreise.

Kommunikation

Die Begegnung mit anderen Menschen ist die zentrale Herausforderung unseres Lebens. Verstanden zu werden und verstehen zu wollen, im Dialog zu sein, ist die zentrale Kunst des Theaters.

Was wir tun und wie wir uns anderen gegenüber verhalten, darüber haben wir weitgehend Kontrolle. Schauspieler/innen haben gelernt, im Laufe eines Probenprozesses bewusst zu entscheiden, „was“ sie tun und „wie“ sie in bestimmten Situationen handeln und kommunizieren - dies mit maximalem Einsatz, unter Druck, ungeachtet der persönlichen Befindlichkeit.

Im täglichen Leben haben wir selten Gelegenheit, Situationen auszuagieren und anderes Verhalten auszuprobieren, um uns selbst und andere besser verstehen zu können. Das spezielle Wissen des Theaters über die

Spielregeln der menschlichen Begegnung ist eine wertvolle Ressource. Mit Hilfe von Theatre-based-Training kann es gelingen, sich in einer Begegnung bewusst für ein angemessenes Verhalten zu entscheiden und es lässt sich damit experimentieren, welche Rolle dabei Impulse, Atmung, Körpersprache, Resilienz, Status und Kommunikationsebenen spielen.

Performance

Präsentationen und Vorträge auf hohem Anforderungsniveau abzuliefern, um im Beruf erfolgreich zu sein, gehört heute zum Alltag vieler Menschen. Schauspieler/innen wissen, welche Herausforderung es ist, im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen und eine Idee glaubwürdig zu vermitteln.

Wir haben Handwerk und Tools, um diese Aufgabe in der Praxis erfolgreich umzusetzen. Diese Expertise stellen wir zur Verfügung.

Beispiele aus der Theaterpraxis sensibilisieren für die Bedürfnisse des „Publikums“, beleuchten die Bedeutung von Raum und Zeit, untersuchen den „Mythos Präsenz“ und geben Hilfestellung für den Umgang mit Angst und Unsicherheit. Im Fokus stehen der Umgang mit Inhalten, Sprachgestaltung, nonverbaler Kommunikation, und ein strukturierter Probenprozess vom Warm-up bis zum Auftritt.

Empathie

Schauspieler/innen sind zu Gast in fremden Träumen. Schauspieler/innen verdienen ihr Brot damit, in anderer Leute Schuhe durchs Leben zu laufen und die Welt mit anderen Augen zu sehen. Das bedeutet, das Ego zurückzunehmen, ohne sich selbst aufzugeben; sich für ein anderes Ich „zur Verfügung“ zu stellen. Mit dieser Fähigkeit wachsen auch Einfühlungsvermögen und Verständnis für andere Wesen.

Wir geben Einblick, auf welchen Wegen es gelingen kann, sich fremden Welten zu nähern, sich den Blickwinkel anderer zu Eigen zu machen. Die Workshopteilnehmer/innen sollen durch diesen Prozess auch dafür sensibilisiert werden, vorschnellen Urteilen und Klischees zu misstrauen, Menschen neugierig und offen zu begegnen, hinter Fassaden und Masken zu schauen und auf Zwischentöne zu achten.

Große, leere Räume

Persönlichkeitsentfaltung, soziale und kommunikative Kompetenz spielen heute in der Bildungsdebatte eine wesentliche Rolle. In der Schauspielausbildung und im Alltag von darstellenden Künstler/innen lassen sich wertvolle Ansätze finden, wie es gelingen kann, sich diesen Herausforderungen zu nähern.

Ich unterrichte seit vielen Jahren in Österreich, Deutschland, der Schweiz und Australien. Den positiven Einfluss theater- und filmkünstlerischer Ausbildung auf Bildung und Persönlichkeitsentwicklung erlebe ich jeden Tag, an dem ich mit Menschen arbeite.

2003 habe ich begonnen, mich mit Kolleg/innen des „National Theatre“ und der „Guildhall University of Music and Drama“ in London, des „Lincoln Centre of Performing Arts Institute“, New York, und des A.R.T. der Harvard

University auszutauschen und BEYOND ACTING zu entwickeln. Dies mit dem Ziel, Wissen, Kompetenzen und „Tools“ des Theaters allen Interessierten zur Verfügung zu stellen. Theatre-based-Training erschließt neue Potenziale für Alltag und Beruf. Das Angebot, diese für sich zu entdecken und zu nützen, beinhaltet immer auch eine Aufforderung, die Komfortzone zu verlassen und neue Erfahrungen zuzulassen, um Entwicklung und Reifung zu ermöglichen.

Die Begegnung mit den Tools darstellender Kunst ist eine einzigartige, nachhaltige Lernerfahrung!

Wir brauchen, große, leere Räume...

//

Kompetenzfeld „Kreativität und Gestaltung“ im Pflichtschul- abschluss

Schwerpunkt

EDITH DRAXL UND
ANDREA FISCHER

Was ist Kultur?

Um über das Kompetenzfeld Kreativität und Gestaltung im Pflichtschulabschluss¹ sinnvoll sprechen zu können, muss abgeklärt werden, mit welchem Kulturbegriff gearbeitet wird. Kultur ist keine feste Größe. Sie ist veränderbar, dynamisch, fluid und drückt sich in wandelbaren Formen - als „kulturelle Vielfalt“ - aus.

„Ganz gleich, ob der Umgang mit dem Computer im Betrieb oder dem Auto im Alltag, die Rezeption von Fernsehsendungen oder wissenschaftlichen Texten, der Prozess der Identifikation oder Repräsentation von Personen, oder auch nur die Art und Weise, wie üblicherweise Fahrstuhl gefahren, Geschlecht praktiziert oder Wissen gewusst wird – es handelt sich um das Praktizieren von Kultur. Und: Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist keine ›objektive Tatsache‹, sondern eine ›interaktive Sache des Tuns‹. „Kultur“ bezeichnet einerseits die Nutzung von Symbolen und Deutungsmustern und bezieht sich andererseits auf soziales Handeln und Interagieren.“ (Hörning/Reuter: 2004, 10).

Michel Foucault geht davon aus, dass der Kulturbegriff in einem gesellschaftlichen Diskurs geschaffen und verhandelt wird, und sich das in der damit verbundenen Praxis niederschlägt: „Im Praktizieren von Kultur wird Macht und soziale Ungleichheit repräsentiert, in ihr wird sie verwirklicht. Soziale Praxis ist immer schon mit Bewertungen, mit Interpretationen, Selbst- und Fremddeutungen verknüpft, auch wenn diese eher unbemerkt und unreflektiert ›mitlaufen‹.“ (Ebd., 11)

¹ Siehe: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23460/basisbildung.curriculum.pdf>

Eine Demokratisierung der Gesellschaft und gesellschaftliche Teilhabe spiegelt sich auch im Umgang mit der Kultur. Diese ins Zentrum des kulturellen Bildungsprozesses zu stellen, bedeutet, zuzulassen, dass es auch in der Kultur Vielfalt gibt: „Doing culture ist immer auch doing difference, gleichwohl nicht alle Differenzen als Ungleichheiten praktiziert werden. Es bleiben immer auch Spielräume, dasselbe anders zu machen.“ (Ebd.)

Aus dieser Definition von Kultur ergibt sich, dass Kunst ein Teilbereich der Kultur ist und keine Sonderstellung hat.

Der Kulturbegriff wird im gesellschaftlichen Diskurs geschaffen und verhandelt, was sich in der damit verbundenen Praxis niederschlägt. Kunst ist ein Teilbereich der Kultur.

Lesen kultureller Äußerungen

Im Kompetenzfeld Kreativität und Gestaltung, das Bildende Kunst ebenso wie Musik miteinschließt, geht es nicht in erster Linie um eine Vermittlung von „Hochkultur“. Es geht darum, dass Kompetenzen erlangt und ausgebaut werden, die ein differenziertes individuelles Lese- und Ausdrucksvermögen verschiedenster kultureller Äußerungen fördern und einen reflektierten Umgang mit ihnen – auch im Alltag – ermöglichen.

Referenzsysteme für die Kunst

Rekonstruktion soweit wie notwendig, Konstruktion so viel wie möglich, meint der Didaktiker Reich.² Das bedeutet, dass es zwar ein gewisses Orientierungswissen braucht, um Bezüge zu unterschiedlichsten Kontexten herstellen zu können, um Kunst und Kultur interpretieren, und um darüber sprechen zu können. Das ist aber nur ein Teil der Kompetenzen im Feld von Kreativität und Gestaltung.

Eigenes kreatives Handeln

Das eigene kreative Handeln steht im Mittelpunkt. Gerade aktuelle Konzepte in der modernen Musik und in der Bildenden Kunst, die Vielfalt der ästhetischen Sprachen in der Gegenwart bilden spannende Orientierungsrahmen und Anregungen für eigenes selbstbestimmtes künstlerisches Handeln.³ (Blom u.a. 2006: 34)

Notizen für Lehrende

Die Aufgabe der Lehrenden, die die Kreativität der Lernenden herausfordern, ist es, Aufgaben zu stellen, deren Lösungen sie auch nicht kennen. Kreativität im Unterricht zuzulassen heißt, sich als Lehrende selbst auf eine Suche einzulassen. Das den Lernenden zu zeigen, braucht Mut. Damit wird aber radikal klar gemacht: Hier kann probiert werden, ohne Erwartungen an das Ergebnis. Man darf nach eigenen Lösungen suchen, und es können Wege beschritten zu gehen, die für beide, Lernenden und Lehrende, neu sind.

Den damit verbundenen kreativen Prozess gilt es individuell zu begleiten. Lehrende können auch Ideen zur Verfügung stellen, wenn sie wertschätzend mit den Ideen der Lernenden umgehen, diese als Inspiration ansehen.

Für den Prozess wichtig ist auch, dass Lehrende eine

alle Sinne ansprechende Arbeitsatmosphäre schaffen. Jeder Raum (mit ausreichender Größe im Verhältnis zur Anzahl der Lernenden) kann in einen Raum verwandelt werden, der kreatives Schaffen möglich macht. Handelt es sich um die Arbeiten der Bildenden Kunst, sollten genug freie, neutrale, d.h. ungestaltete Wände und Arbeitsplätze vorhanden sein. Arbeiten, die während eines Prozesses entstehen, können immer wieder ausgestellt werden und somit zur Reflexion anregen. Sie inspirieren und animieren die Lernenden im Arbeitsteam. Abwechselnd, in einem bestimmten Rhythmus, gibt es Phasen der Betrachtung der eigenen Arbeit, und Phasen reinen Schaffens. Auch in der Musik sollen sich Phasen der Produktion und Phasen des einander Zuhörens abwechseln.

Kreative Prozesse in Gang zu setzen bedeutet zudem, den Einzelnen Zeit zu geben, auf neue Lösungen einer Aufgabe zu stoßen. Die Zeit bestimmt u.a. über die Intensität, Konzentrationsmöglichkeit und Ausdauer der Auseinandersetzung.

Anregungen für Lernende

Den Lernenden sollte bewusst sein, dass jedes erarbeitete „Werk“ eine persönliche Position ist und eine Wertschätzung bekommen soll. Es gibt kein „ich bin nicht fertig geworden“, und somit Unfertiges, weil jedes „Werk“ einen Prozess sichtbar macht und ein Entwurf bleiben kann. Deshalb ist es von Bedeutung, dass von den Lernenden als „mislungen“ Bewertetes nicht vernichtet, sondern in einer Art „Prozestagebuch“ oder Arbeitsmappe gesammelt wird. Der Weg wird nachvollziehbar, die Schritte sichtbar und deshalb wertvoll. Jeder Versuch, jeder Gedanke ist es wert aufgehoben zu werden, da er den Prozess visualisiert, um den es in der Arbeit geht (Reflexion).

„Wenn das Denken dazwischen kommt, ist alles zu spät.“ (Paul Cezanne)

In der Phase des Schaffens sollen die Lernenden lernen, ihre Arbeit nicht zu beurteilen. Die Eigenkritik fällt oft sehr streng aus, weil sie mit den Erwartungen an sich selbst oftmals kollidieren. Diese Dynamik, wirkt sich hemmend auf den weiteren Prozess aus.

Am Ende des Arbeitsprozesses ist ein gemeinsamer Abschluss, z.B. eine Präsentation eine gute Möglichkeit, aus dem Team Anregungen für weitere Schritte zu ziehen. Besucher/innen von außen in den Dialog einzubeziehen, kann sehr bereichernd sein. Es ermöglicht die Betrachtung aus einem anderen, unterschiedlichen Blickwinkel und eröffnet den Raum für neue Kriterien der Bewertung.

Kreativität als höchst gefragte Schlüsselkompetenz wird entwickelt.

Im Kompetenzfeld Kreativität und Gestaltung steht die Förderung der Kreativität im Zentrum. Ziel ist es, dass sich Personen künstlerisch-kreative Kompetenzen aneignen, diese bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragestellungen nutzen und dadurch befähigt werden, aktiv an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen teilzuhaben, als mündige Bürger/innen die Gesellschaft mitzugestalten. //

² Kersten Reich (o. J.): URL: <http://esem.bs2-bw.de/slub/repository/Kersten+Reich-neu.pdf;jsessionid=45E3EA4CAFE268469EB6E5EC4038DBB6?id=7435> [2013-09-18].

³ Gerade in der Musik kann man das kreative Handeln radikaler denken und nicht bei der Reproduktion von vorgefundener Musik stehen bleiben.

Literatur

- Manfred Blohm, u.a. (Hrsg.) (2006): Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed.
- Karl H. Hörning/Julia Reuter (Hrsg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur als soziale Praxis. Bielefeld: Transkript Verlag.

Kunst & Design im Rahmen der Berufsreife

Ein Rück-, Ein- und Ausblick



Schwerpunkt

ROLF LAVEN

Der einjährig geführte Lehrgang „Kunst und Design“ stellt es sich seit dem Jahr 2000 zur Aufgabe, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in den Bereichen der bildenden Kunst und der visuellen Medien im Rahmen der Berufsreifeprüfung (BRP) zu vermitteln.

Die Teilnahme an diesem Lehrgang steht, über die BRP hinaus, Interessierten mit künstlerischer Vorbildung offen; dieser Lehrgang bietet künstlerisch Ambitionierten in einem intensiven Jahreskurs die Möglichkeit, sich in einzigartiger Weise kulturell produktiv weiter zu entwickeln.

Von Grafik über Malerei und Plastik bis hin zu Fotografie und dem Umgang mit Medien werden die Teilnehmenden in Theorie und Praxis mit grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten der bildenden Kunst, der Alltagsästhetik und des Design vertraut und vertiefen ihre künstlerischen Fähigkeiten.

Fachlich begleitet durch den Lehrgangsleiter und Künstler Dr. Rolf Laven, erarbeiten die Kursteilnehmer/innen die technische und künstlerische sowie die theoretische Basis auf vielfältige Weise, wobei die eigenen ästhetischen Zugänge, individuelles Erarbeiten und Einbringen in den kursspezifischen Dialog, aber auch Teamarbeit im Mittelpunkt stehen.

Das eigene künstlerische Gestalten soll Einsichten in die Zusammenhänge von Produkt und Prozess ermöglichen, technische und handwerkliche Grundlagen vermitteln und Offenheit und Experimentierfreude als Voraussetzungen für kreatives Gestalten erlebbar machen.

Strukturiert durch Arbeitsbesprechungs-, Präsentations- und Theorieabende (14-tägige Präsenztermine) in der Volkshochschule Wien-Meidling, intensiviert durch drei Kreativwochenenden im Kunsthaus Horn und flankiert durch weitere Termine wie z.B. Museumsexkursionen, Workshops, Atelierbesuche gestaltet sich das Programm des Intensivkurses.

Die begleitende Kommunikation per Internet-Lernplattform stellt ein Forum dar und hat weiters dokumentierenden Charakter.

Optional endet dieser Kurs mit einer Abschlussprüfung im Rahmen der Berufsreifeprüfung.

Die Zulassungsvoraussetzung zu dieser Abschlussprüfung ist das Erarbeiten einer Mappe mit 20 praktischen

Arbeitsbeispielen in verschiedenen Techniken und konzeptionellen Ansätzen. Neben dem zu bearbeitenden Kernstoff aus Kunstgeschichte, Materialkunde und Werkbetrachtung ist weiters eine schriftliche Fachbereichsarbeit in einem individuell gewählten Spezialgebiet zu verfassen.

Inhalte aus dem Lehrplan sind hier beispielhaft (also nicht vollständig) genannt:

- Vergleichende Stilkunde und ikonologische Entwicklungen betreffend Malerei, Grafik, Plastik, Architektur, Gebrauchsgut
- Institutionen der Kunst- und Kulturvermittlung; erweiterter Kunstbegriff (Dada, Performance, Environment, Kunsttherapie, Werbung, u. a.); neue Bereiche der bildenden Kunst
- Zeichen- und Symbolbildung: Schrift und Bild; Semantik von Material, Farbe, Form, Raumbildung
- Kreativitätstheorien und -modelle
- Ästhetik und Kunsttheorie
- Mediengeschichte und Medientheorie
- Bildbearbeitung und digitale Bearbeitungsmöglichkeiten
- Erstellung von Manuskripten, Exposés, Präsentationen
- Projektplanung vom Konzept bis zum Projektabschluss: z.B. wurde im Jahr 2004 im Künstlerhaus Wien die Ausstellung „EBBE und GLUT“ erarbeitet; im Jahr 2005 gab es einen Japan-Schwerpunkt mit der Künstlerin Hiroko Innoue; 2007 wurde ein afrikanischer (Burkina Faso-)Schwerpunkt mit den Künstlern Laurent Ilboudo und Pierre Nikiema gestaltet, im selben Jahr im Rahmen der 150-Jahr-Feierlichkeiten der Wienbibliothek im Rathaus ein Workshop mit Bodo Hell durchgeführt und vor Ort präsentiert.

Dichte verlangt nach Engagement

Die inhaltliche Dichte sowohl im theoretischen als auch im praktischen Teil lässt sich nur mit gestalterischer Vorbildung, viel Motivation, Engagement und Eigeninitiative bewältigen. Diese intensive Auseinandersetzung kann mit der Berufsreifeprüfung abgeschlossen werden, die aus einem schriftlichen und praktischen sowie einem mündlichen und projektbezogenen präsentierten Teil besteht. Die schriftliche Prüfung dauert fünf Stunden, beinhaltet die Bewältigung von gestellten Arbeitsaufgaben. Die 15-minütige mündliche Prüfung samt Mappenpräsentation vor einer Kommission erfolgt nach einer Vorbereitungszeit.

„Woher?“, „Warum?“, „Wie ging es danach (beruflich) weiter?“

Die benötigte hohe Motivation und Eigeninitiative, die für die berufsbegleitende Absolvierung des Lehrganges gefordert ist, bringt mich zur Frage, welche Motive die Kursteilnehmenden bewegen, sich darauf einzulassen. Weiters erhob ich (durch direkte Fragestellung an die Absolvent/innen) soziale Herkunft und Bildungsbiografien der Teilnehmenden und welche beruflichen Horizonte respektive persönliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten sich für diese eröffnen.

Die von mir per E-Mail gestellten Fragen an die Kursteilnehmer/innen wurden als exemplarische Statements zusammengefasst.

Auf die Frage nach dem „Woher?“ (familiärer und beruflicher Hintergrund etc.) antworteten einige Kursabsolvent/innen:

- „Vater, Mutter: Lehre & Meisterprüfung, Unternehmer mit Glaserei und Fensterverkauf“;
- „42 Jahre, Handwerkerin, Fachverkäuferin und freie Fachjournalistin, Volksschule, Gymnasium mit Maturaabschluss, Studium Lehramt ohne Abschluss, handwerkliche Ausbildung als Uhrmacherin, Fortbildungsmaßnahmen: Betriebsassistentin, sprachliche Weiterbildungen“;
- „Mutter: Apothekerin, Vater: selbstständig, Installationsbetrieb“;
- „Eltern hatten eine Landwirtschaft im Burgenland, habe eine Bürolehre gemacht. War zwischenzeitlich jobmäßig länger im Ausland unterwegs, USA, Schweiz. Diverse Kurse in kreativen Bereichen belegt (Malen, Zeichnen, Film & Schnitt – auch Selbststudium, Photographie, Töpfern, Drehbuch...)“;
- „Ich bin gebürtige Slowakin, seit 12 Jahren in Wien lebend, habe eine Bibliothekarsschule abgeschlossen (mit dem extra Fach „Die Geschichte der Kunst“). Meine Eltern kommen aus ganz einfachen Verhältnissen und haben das ganze Leben körperlich gearbeitet. Ich war schon immer sehr kreativ, habe allerdings immer wieder klassische Bürojobs ausgeübt“;
- „Geboren in Wien, klassischen Mittelschicht Familie, mit 16 wollte ich aber von der Schule weg und fing eine Lehre als Immobilienkaufmann an, diese abgeschlossen. Nach Zivildienst folgte spontan eine Ausbildung zum Fotografen (Lehre) [...] arbeitete als Internet Stockfotograf für mehrere Agenturen sowie an den Wochenenden als Hochzeitsfotograf. [...] Anwaltsassistent nur als berufliche Überbrückung, [...] Studium an der BOKU.“
- „Mutter vs-Lehrerin, Vater Geschäftsführer des Familienbetriebs (Holzmarkt & Sägewerk) in dritter Generation, ich hab die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe besucht und maturiert, nach ca. eineinhalb Jahren im Ausland das Kolleg für Kommunikation und Mediendesign absolviert; als Bildbearbeiterin in einer Video-Firma gearbeitet, später dann in einer PR-Agentur als PR-Assistentin.“

Auf die Frage nach dem „Warum? (Motive) gab es folgende Antworten:

- „Um mir und anderen (Familie, Partner) zu beweisen, dass ich die BRP schaffen kann und um eventuell zu studieren; Fachbereich: weil mir dieser vom Stadtschulrat auf Grund meines Fotografen-Gesellenstatus zu geteilt wurde.“
- „KuDe wählte ich, da ich die Kunst liebe und sie mir im Vergleich zu allen anderen Fächern am leichtesten fällt und am meisten Spaß macht.“
- „Kunst und Kreativität waren für mich schon immer eine Lebensnotwendigkeit. Durch KuDe konnte ich

mein theoretisches Wissen vertiefen und in den angebotenen Workshop neue Wege für meine praktischen Fähigkeiten suchen. Wichtig war mir auch, dass ich für meine berufliche Zukunft eine Bestätigung über diese Ausbildung vorweisen kann. Ich habe auch den Kontakt zu gleichgesinnten Leuten geschätzt.“

- „Interesse an der Arbeit und dem Austausch im künstlerischen Bereich. Auf der Suche nach einer Möglichkeit zur Weiterbildung habe ich auf der Berufsinformationsmesse von KuDe erfahren. Das hat mich sehr gefreut, da ich bis zu diesem Zeitpunkt nichts Vergleichbares gefunden habe!“
- „Ich wollte immer schon etwas im Kunstbereich machen, wo verschiedene Materialien zum Einsatz kommen sowie auch Kunstgeschichte unterrichtet wird. Mir macht das Werken zusammen mit anderen Spaß, jeder arbeitet für sich, so wie bei den Wochenenden in Horn. Auch hätt' ich gern mal eine Prüfung im Kunstbereich gehabt und dafür eignete sich der BRP-KuDe-Kurs bestens.“
- „Da mein Schwerpunkt im Kindergarten in der kreativen Arbeit mit den Kindern liegt, bin ich immer auf der Suche nach neuen Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten. Durch das breit gefächerte Angebot (verschiedene Drucke, dreidimensionales Gestalten, Zeichnen, Malen) konnte ich für mich neue Erfahrungen sammeln und diese in meine Arbeit mit den Kindern einfließen lassen. Mir persönlich hat die Arbeit mit den anderen Kursteilnehmern und der Austausch über die Arbeit viel Spaß gemacht und mich zu neuen Arbeiten inspiriert.“
- „Aus persönlichen Gründen, Beruf Kunst- und Kulturmanagerin; Schulabbruch (etwas) nachholen“.

Wohin hat die Kunst- und Design-Kursteilnahme geführt? – Der weitere berufliche Lebensweg:

- „Jetzt endlich seit einem Jahr studiere ich Lehramt Biologie und Ernährungswissenschaften [...] habe die Aufnahmeprüfung für das Lehramtsfach Kontextuelles Gestalten (also Technisches Werken) auf der Akademie der Bildenden Künste geschafft und werde somit das zweite Fach (Ernährung) streichen. [...] Das Ziel hat sich spät aber doch erfüllt. Der Kurs hat mir Spaß gemacht, weil Anleitung und Aufgabenstellungen plus Inputs für mich als Person wichtig sind.“
- „Habe einen weiteren Horizont und eine wesentlich feinere Sprache (Deutsch) und kann komplexere Aufgaben lösen (Mathematik). Die gesamte BRP war ein Anheben meines Niveaus, aber „nicht nur“ im Bereich Bildung sondern dadurch auch ein Anheben im Persönlichkeitsbereich (mehr Selbstwert, mehr Selbstvertrauen). Bekomme immer wieder Bewunderung, abends in die Schule gegangen zu sein und neben meinem Angestelltenverhältnis die BRP abgeschlossen zu haben. War danach in einem großen Konzern beschäftigt, hätte mich dort niemals ohne BRP beworben. Bin jetzt selbstständig als Fotografin mit meinem eigenen Unternehmen. [...] Bin sehr stolz.“
- „Habe sicher von den Museumsbesuchen, der Arbeit in Horn profitiert, mir einiges Wissen angeeignet. [...]

Meine Freundinnen und Bekannte sagen immer, sie gehen so gerne mit mir ins Museum, weil ich so viel weiß und erklären kann.“

- „Ich entschloss mich nach dem Kurs spontan, mich ein zweites Mal an der Akademie der Bildenden Künste für Malerei zu bewerben und wurde aufgenommen. Ich studiere jetzt im kommenden Jahr 2013/14 im dritten Semester Malerei.“
- „Es war nicht mein Plan, nach Abschluss der BRPZU studieren. Aber als ich meinem Abschluss immer näher kam, reifte auch die Idee, doch ein Studium zu wagen und nach Durchsicht der Möglichkeiten war ich überzeugt, dass Kultur- und Sozialanthropologie etwas ist, was mich eigentlich schon mein ganzes Leben lang interessiert hatte. Ich habe also dieses Studium begonnen.“
- „Ich habe im Anschluss das Schmuckdesign College in der Herbststraße besucht und studiere jetzt künstlerisches Lehramt an der Akademie der bildenden Künste – dreams do come true [...]“.
- „Nach dem Jahrgang KUNDE habe ich mich auf der Akademie für Kunsttherapie zur Kunsttherapeutin ausbilden lassen. Im Moment arbeite ich im sozialen Bereich, ich betreue obdachlose Menschen, mit denen ich immer wieder kreativ und künstlerisch tätig bin. Ich bilde mich weiter zur Supervisorin und Coachin mit kreativ-künstlerischem Ansatz. Privat war es für mich ein Beitrag zur Lebensqualität, da ich aus der Kunst die Prinzipien auch für mein Leben ableite. Dazu kommt, dass ich mehr Motivation für mein eigenes Werk bekommen habe und durch das Schaffen zu neuen Dimensionen gekommen bin. Im beruflichen Leben war die Ausbildung ein Meilenstein auf dem Weg von Bürojobs hin zur Arbeit mit den Menschen.“
- „Der Kurs hat mir in erster Linie einfach total Spaß gemacht. Er (über-)erfüllte meine Erwartungen. Ich erlangte Einblick in verschiedenste Gestaltungsprozesse (Druck, Fotoentwicklung, Bildhauern etc.), die mir bislang unbekannt waren. Z.B. die Aufgabe, selbst durch eine Ausstellung zu führen, war eine sehr spannende Herausforderung, bei der ich viel lernte.“

Lebendige Entwicklungsbiographien

Besondere Freude macht mir, dass es nunmehr weitere Lehrgänge „Kunst & Design“ in einigen Landeshauptstädten Österreichs gibt. Dies bekräftigt, dass hier ein gesellschaftlicher Bedarf besteht.

Letztlich zeigt sich für mich, dass für manche Teilnehmer/innen am Kunst-und-Design-Lehrgang sich ein neuer beruflicher Weg aufgetan hat, in den hinein der Kurs, die Kursinhalte, gewiesen haben. Das gemeinsam und individuell erlebte Weiterentwicklungen machen staunen: Absolvent/innen leiten künstlerische Sommerakademien, arbeiten in Grafikbüros als Art-Manager/innen, wollen Kunsterzieher/innen werden, leiten Kunstworkshops in Kindergärten, lassen sich zu Kunsttherapeut/innen und Sozialanthropolog/innen ausbilden, studieren an Kunst- und Filmakademien.

Die Creative-Industries erhalten weitere Zugänge – auf Grundlage von lebendigen Entwicklungsbiographien. //

Werkstatt der Kulturen – ein Projektbericht

Das Projekt „Werkstatt der Kulturen“ der URANIA Graz veranschaulichte die vielfältigen kulturellen Komponenten der eigenen Persönlichkeit und propagierte einen natürlicheren Umgang mit kultureller Diversität.

Schwerpunkt

HANNES D. GALTER

Die Ausgangssituation für das Projekt „Werkstatt der Kulturen“ bildete die Tatsache, dass kulturelle Vielfalt zu einem prägenden Phänomen unserer Zeit geworden ist. In unserer unmittelbaren Lebensumgebung sind zahllose Elemente zu finden, die ihren Ursprung in mehr oder weniger fremden Kulturen haben. Manche dieser Elemente nehmen wir gar nicht mehr als „fremd“ wahr. Unzählige Beispiele dafür finden sich in den Bereichen Ernährung, Konsum, Technik, Gesundheit, Freizeit, Musik oder Religion. Es lässt sich kaum ein Lebensbereich ausmachen, der nicht von kultureller Durchdringung betroffen ist.

Die „Werkstatt der Kulturen“ möchte das Bewusstsein für diesen Umstand schärfen und die Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen kulturellen Komponenten der eigenen Persönlichkeit – auf das Fremde in mir und dir – lenken.

Das Projekt wurde zwischen September 2011 und Jänner 2013 von der Österreichischen Urania für Steiermark in Zusammenarbeit mit dem Institut für Soziologie der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt. Es verdankt seine Realisierung einer Förderung durch das Land Steiermark (Abteilung Bildung und Gesellschaft). Die Projektleitung hatten Hannes D. Galter und Bernadette Müller Kmet. Als Vorläuferprojekte dienten „Leben in zwei Welten“, ein mehrjähriges Projekt von Luitgard und Hannes Galter zu Interkulturalität mit Schülerinnen und Schülern der BHAK 1 in Wels (2008-2011), sowie der Workshop „Transkulturelle Identitäten – Selbstverantwortung in einer globalisierten Welt“ von Bernadette Müller Kmet (2011).

Die theoretische Grundlage für die „Werkstatt der Kulturen“ bildete Wolfgang Welschs Konzept der Transkulturalität, das davon ausgeht, dass die Begegnung unterschiedlicher Kulturen zu einer Verwischung der Grenzen zwischen diesen führen kann. Dabei entstünden, so

Welsch, jedoch keine uniformen Globalkulturen, sondern unterschiedliche Individuen und Gesellschaften, die transkulturelle Elemente in sich tragen. Der Austausch von unterschiedlichen Lebensformen, Werthaltungen und Weltanschauungen schaffe neue Formen kultureller Verbindungen. Kulturen befänden sich somit in einem permanenten Wandel und Integration würde zu gleichen Teilen sowohl eine Veränderung der zugewanderten Individuen als auch der Aufnahmegesellschaft bewirken. Ilija Trojanow hat Transkulturalität einmal als „Paradigma der Menschheitsgeschichte“ bezeichnet.

Auf der individuellen Ebene führt das zu der Erkenntnis, dass unsere Identität zu einem großen Teil auch aus „fremden“ Elementen besteht. Erst wenn uns diese innere Fremdheit bewusst wird, wenn wir das Andere als wesentlichen Bestandteil von uns selbst begreifen, erkennen wir auch die Bedeutung kultureller Vielfalt und gelangen zu einem natürlichen Umgang mit Diversität. Dževad Karahasan hat es 1997 anlässlich der Verleihung des internationalen „Preises für den interkulturellen Dialog“ in Forlì in Anlehnung an Martin Buber so ausgedrückt: „Ich bin ich, weil Du Du bist.“

Zielgruppe für die „Werkstatt der Kulturen“ waren Personen aus dem Kreis der Urania-Mitglieder, wobei Freiwilligkeit, Vielfalt, Repräsentanz und Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit wesentliche Auswahlkriterien bildeten. Methodisch wurde ein Mix aus Vortrag, Diskussion, Präsentationen, Spiel und Fragerunde gewählt. Dabei standen die Ermunterung und Anleitung zu Selbstreflexion und Selbstdarstellung sowie zur bewussten Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld, die Schärfung des Sensoriums für kulturelle Diversität und die Vermittlung transkultureller Kompetenzen, wie das Wissen um Eigenes und Fremdes, Neugierde, Offenheit oder narrative Empathie im Mittelpunkt.

Das Projekt lief in drei Phasen ab: Zwischen September 2011 und März 2012 erfolgten die wissenschaftliche Recherche, die thematische Aufbereitung und die Erarbeitung der Werkzeuge und Methoden; die folgenden drei Monate (April bis Juni 2012) waren der Durchführung der Werkstatt gewidmet; Publikationserstellung und Evaluation fanden zwischen Juli 2012 und Jänner 2013 statt.

Die eigentliche Werkstatt bestand aus vier Workshops, die der thematischen und methodologischen Einführung, verschiedenen akademischen Inputs und den Präsentationen der erarbeiteten Ergebnisse dienten. Dazwischen lagen zwei Phasen eigenständiger Arbeit der Teilnehmenden.

In der ersten Arbeitsphase sollten die Teilnehmer/innen dieser Workshops sich mit der eigenen Identität auseinandersetzen, sie in einer individuellen Form präsentieren und dabei besonderes Augenmerk auf die unterschiedlichen kulturellen Komponenten legen, die durch Herkunft, berufliches Umfeld, persönliche Vorlieben und anderes in ihre Identität eingeflossen sind.

Bei der Biographiearbeit wurde großes Gewicht auf die Bewusstmachung von Persönlichkeitskomponenten gelegt, die normalerweise kaum beachtet werden, zum Beispiel Essensvorlieben, Moden, Hobbys oder Urlaubsver-

halten. Darüber hinaus stand die Frage im Mittelpunkt, wie die geographische und kulturelle Distribution dieser Komponenten darstellbar ist. Als Beispiele wurden die Persönlichkeitslandkarte und das Persönlichkeitsmosaik vorgestellt. Die Teilnehmenden wählten durchaus individuelle Darstellungsmethoden, die von Erzählungen über selbst verfasste Texte bis hin zu gemalten Bildern reichten. In der Diskussion wurde versucht, von der persönlichen auf eine phänomenologische Ebene zu gelangen, und die individuellen Komponenten bestimmten sozialen Phänomenen – Migration, Landflucht, Globalisierung – zuzuordnen. Dabei kamen auch kulturelle Unterschiede in der Selbstverortung bzw. kulturell differenzierbare Identitätskonzepte zur Sprache.

Die zweite Arbeitsphase diente der Beobachtung des persönlichen Umfelds. Die Teilnehmenden waren angehalten, auf multikulturelle Zeichen, interkulturelle Phänomene und transkulturelle Aktivitäten in ihrer näheren Umgebung zu achten, diese in individueller Form zu dokumentieren und die Ergebnisse in der Gruppe zu präsentieren. Als Ausgangspunkt dienten mehrere einfache Fragen: Wie sieht mein Lebensumfeld aus? Welche kulturellen Einflüsse prägen meine Umgebung? Wie wirkt sich das auf mein Leben und meine Persönlichkeit aus? Die Beantwortung dieser Fragen sollte die Vielfalt kultureller Einflüsse in Bezug auf das jeweilige Lebensumfeld der Teilnehmenden sichtbar machen.

Die Präsentationsformen reichten dabei von der reinen Erzählform über selbstgeschriebene Texte, Alltagsreflexionen, Zeichnungen bis hin zu Diavorträgen und Bildesays. Es wurden individuelle Tagesabläufe, Erfahrungen bei der Integration in die Grazer Gesellschaft, Veränderungen im eigenen Leben, die Erforschung kultureller Zeichen in der Wohnumgebung, die multikulturelle Gastronomie aber auch allgemeine Gedanken zu Transkulturalität und Integration thematisiert.

Aufgelockert waren die Workshops durch akademische Inputs über neue Religionsformen, Wellness und Globalisierung, den Einfluss der neuen Medien auf unser kulturelles Leben oder Multikulturalität in der Geschichte der Stadt Graz. Darüber hinaus konnten die Teilnehmenden in verschiedenen Spielrunden Erfahrungen mit Transkulturalität sammeln.

Ziel einer anschließenden Diskussionsrunde war, Bedeutung und Auswirkung der Workshops auf die Teilnehmenden herauszuarbeiten. Dabei gab es durchaus auch kritische Anmerkungen zu kultureller Vielfalt („Es gibt immer weniger echte Grazer“) und zum Konzept der Transkulturalität („Wozu jetzt diesen Begriff einführen, der wenig Spezifität oder Nachhaltigkeit bringt?“), das als Beschreibungsmodell zwar wert- und vorurteilsfrei sei, als individuelles Konzept aber keine „Heimat“ biete. Einig war man sich jedoch darin, dass dies „ein ungewöhnlicher Zugang zu Kultur“ sei, der „eine bereichernde Erfahrung“ darstelle. Der Zugang zu kultureller Diversität wurden jedenfalls zum Teil äußerst prägnant formuliert: „Wir kannten keine kulturellen Unterschiede, wir waren einfach Kinder.“, „Wir sind eigentlich fast überall Fremde.“, „Kulturkontakte haben immer etwas Emotionales.“ //

Literatur

Galter, Hannes D.

(2012): Bildung und die Übersetzung der Kulturen. In: Karner, Stefan (Hrsg.): Wirtschaft & Geschichte & Politik. Festschrift Gerald Schöpfer. Graz: Leykam, S. 257-270.

Galter, Hannes D./Müller

Kmet, Bernadette (2013): Werkstatt der Kulturen. Was ist Transkulturalität? Graz: Urania.

Galter, Luitgard (2008): Leben in zwei Welten. Interkulturalität in der Schule und im Alltag. Wels: BHA I.

Müller, Bernadette

(2011): Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung, Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.

Hoskote, Ranjit/

Trojanow Ilija (2007): Kampfabgabe. Kulturen bekämpfen sich nicht, sie fließen zusammen. München: Karl Blessing Verlag.

Welsch, Wolfgang (2009): Was ist eigentlich Transkulturalität? <http://www2.uni-jena.de/welsch/tk-1.pdf>.

Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie, Heft 2, S. 5-20.

LINZ LIEST

Angebote zum Thema Lesen und Literatur im Wissensturm

Schwerpunkt

CHRISTIAN
MUCKENHUBER

In der Broschüre „Linz liest“ werden Lese- und Literaturangebote der Volkshochschule und Stadtbibliothek Linz gemeinsam beworben. Literatur- und Leseförderung waren und sind wichtige Arbeitsbereiche der beiden 2004 zusammengelegten städtischen Einrichtungen.

In halbjährlich stattfindenden Sachbereichsklausuren erarbeiten Mitarbeiter/innen der Volkshochschule und der Stadtbibliothek Themen und Initiativen, welche die Zusammenarbeit und Synergien im Wissensturm weiterentwickeln und stärken sollen.

In der Sachbereichsklausur vom Juni 2011 wurde neben der Initiative „Junger Wissensturm“ auch die Idee diskutiert, alle Angebote zum Lesen und zur Literatur gemeinsam darzustellen und besser zu bewerben. Teilnehmer/innen der vhs-Kurse sollen angeregt werden, Veranstaltungen der Stadtbibliothek zu besuchen bzw. deren Angebote stärker zu nutzen, umgekehrt sollen Bibliotheksbesucher/innen für vhs-Angebote gewonnen werden. Die Palette der in der Broschüre beschriebenen Angebote reicht von Leseförderung, Lesungen und Bookcrossing bis zu Initiativen in Richtung digitale Medien bei der Stadtbibliothek. In der Volkshochschule sind es Vorträge und Kurse zur Literatur sowie zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz in Form von Alphabetisierungskursen und Schreibwerkstätten.

Leseförderung, insbesondere für Kinder und Jugendliche, als zentrales Angebot der Stadtbibliothek Linz findet auch in den Ausleihen und Benutzer/innenzahlen ihren Niederschlag. 32 Prozent der eingeschriebenen Kund/innen der Stadtbibliothek sind Kinder und Jugendliche, im Wissensturm wird mindestens jede dritte Entlehnung mit Kinder- und Jugendmedien erzielt (38,72 Prozent), die Tendenz ist steigend. Die jährlich im Oktober stattfindenden „Linzer Kinder- und Jugendbuchtage“ werden von rund 4000 interessierten Kindern und Erwachsenen besucht. Veranstaltungen wie das Ferienspiel der Stadtbibliothek Linz, medienpädagogische Zeitungsworkshops, Kindertheater-Aufführungen und 14-tägige Bilderbuch-Lesungen im Kinderbuchleseland (KiBuLeLa) runden das Kinderprogramm der Stadtbibliothek ab.

Bei den Lesungen für Erwachsene liegt der Schwerpunkt auf der Kriminalliteratur. In Zusammenarbeit mit dem „krimi-literatur-festival.at“ finden Einzel- und Gruppenlesungen wie die „Linzer Kriminacht im Wissensturm“ statt. Das Interesse ist sehr groß.

Broschüre
„Linz liest“

Im Zuge der Eröffnung der erweiterten Fremdsprachenbibliothek im Wissensturm werden seit dem Frühjahr 2013 in Zusammenarbeit mit dem Integrationsbüro der Stadt Linz fremdsprachige Lesungen für Menschen mit Migrationshintergrund bzw. entsprechenden Fremdsprachenkenntnissen (Sprachkursteilnehmer/innen) angeboten.

Ein weiterer Schwerpunkt der Leseanimation der Stadtbibliothek liegt im Bereich der digitalen Medien. Das digitale Leseangebot wurde 2012 oberösterreichweit ausgeweitet und kann unter <http://www.media2go.at> rund um die Uhr von zu Hause aus genutzt werden. Kund/innen der Stadtbibliothek stehen schon 13.000 digitale Medien kostenlos zur Verfügung.

Die Stadtbibliothek Linz verleiht auch E-Book-Reader und bietet kostenlose E-Book-Reader-Sprechstunden an, in denen die Handhabung des eigenen Geräts oder der Leihgeräte der Stadtbibliothek erläutert wird.

Darüber hinaus unterstützt die Stadtbibliothek auch BookCrossing, die informelle Weitergabe von Büchern. Die Bücher stammen aus Schenkungen und aus dem Bestand der ausgeschiedenen Bücher der Stadtbibliothek Linz und werden auf www.bookcrossing.com registriert. In den BookCrossing-Zonen im Foyer des Wissensturms und im Parkbad können registrierte Bücher kostenlos mitgenommen oder freigelassen werden. An Hand der Registrierungsnummer kann der Weg des Buches im Internet verfolgt werden. Die Leser/innen können auch ihre Leseindrücke auf der Website veröffentlichen.

Im Fachbereich „Kultur und Kreativität“ der Volkshochschule Linz nimmt Literatur einen wichtigen Stellenwert ein: Vor 25 Jahren startete beispielsweise die Reihe „Dichter über Dichter“, die heute mit ähnlichem Konzept „Hommagen – Literarische Portraits“ heißt. Seit damals setzten sich Schriftsteller/innen in 91 Vorträgen mit den Werken anderer Autor/innen auseinander. Biographisches, inhaltliche, formale und sprachliche Aspekte der Werke sowie deren Wirkung wurden thematisiert. Heuer sprachen Walter Kohl über Karl May, Richard Wall über James Joyce und Petra Ganglbauer über Else Lasker-Schüler. Die Reihe findet in Zusammenarbeit mit der „Grazer Autor/innenversammlung/Sektion Oberösterreich“ statt. 1999 wurde von Walter Pilar in der Edition Selene eine Anthologie mit Texten aus der „Reihe Dichter über Dichter“ herausgegeben.

Weiters organisiert die Volkshochschule Linz in Kooperation mit der „Black Community oÖ“ heuer zum dritten Mal einen afrikanischen Literaturtag. Am Vormittag werden afrikanische Literatur und Musik für Kinder und Jugendliche angeboten und am Nachmittag und Abend lesen Autor/innen, die über Afrika und über die Situation der in Österreich lebenden Bevölkerung mit afrikanischem Hintergrund schreiben. Im Anschluss gibt es ein Gespräch mit den Autor/innen. In einer weiteren Kooperation mit der Literaturinitiative „Linzer Frühling“ finden seit 2007 die monatlichen Lesungen in den Räumlichkeiten des Wissensturms statt. Unter dem Titel „Literatur und kreatives Schreiben“ laden Kurse zur Literaturgeschichte (etwa über Goethes Faust oder Franz Kafka), Lesekreise und Schreibwerkstätten zur aktiven Auseinandersetzung mit Literatur ein.

Lesen ist darüber hinaus natürlich im Grundbildungszentrum ein zentrales Thema. Ein Höhepunkt im Kursjahr ist die Lesung „Nach den Sternen greifen“, bei welcher der Schriftsteller Thomas Baum Texte von Teilnehmer/innen aus Alphabetisierungskursen liest.

Die Broschüre „Linz liest“ stellt nicht das wichtigste Werbemittel für die Veranstaltungen, Kurse und sonstigen Angebote der Einrichtung dar. Dazu dienen in erster Linie Programmbücher auf Papier und im Netz, Plakate, Einladungskarten, Presseaussendungen oder die Werbung durch Kooperationspartner. Die Broschüre vermittelt jedoch einen guten Überblick über die vielfältigen Angebote des Wissensturms zum Thema „Lesen und Literatur“. //

Kreatives Schreiben in der Erwachsenenbildung

12 Jahre Frauenschreibwerkstatt VHS Rankweil

Methodik, Ziele und Wirkung eines schreibpädagogischen Seminarkonzeptes

Schwerpunkt



Schreiben macht mutig, schön und selbstsicher.

Foto: Evelyn Brandt

EVELYN BRANDT

Die Frauenschreibwerkstatt ist seit zwölf Jahren das erfolgreichste Format im Programm der Schreibwerkstatt der VHS Rankweil (siehe Seminarmodell, Abb. 1). Sie findet monatlich von 19 bis 22 Uhr statt. Anmelden können sich nur Frauen. Das hat mit der ohnehin eindeutigen Geschlechteraufteilung in Schreibseminaren (9:1) und dem sich daraus ergebenden frauenspezifischen Fokus zu tun.

Jeder Abend ist einem anderen Schreibthema gewidmet. Eine Aufwärmübung stimmt die Teilnehmerinnen auf das Thema ein, der kreative Schreibprozess unterstützt den freien Gedankenfluss und regt zu schöpferischem Entfalten und Loslassen an. Im Hauptteil erfolgt anschließend eine längere Schreibphase von rund 45 Minuten. Der Lernweg ist prozessoffen, die Teilnehmerinnen setzen die Schreibaufgabe auf ihre persönliche Art und Weise um. Es gibt zwar Anregungen, Ideen und Impulse, aber keine starren Vorgaben. Das Motto „Alles ist richtig“ verdeutlicht die pädagogische Grundhaltung, welche die Teilnehmerinnen auffordert, ihrer eigenen Kreativität und Fantasie vorbehaltlos zu vertrauen. Anschließend werden die entstandenen Texte vorgelesen (freiwillig) und nach klaren Feedback-Regeln besprochen. Erlaubt sind keine Textdeutungen und negativen Wertungen. Gewünscht werden Kommentare, die sich etwa auf die kreative Umsetzung der Schreibaufgabe, auf besonders gelungene Passagen, auf die Originalität der Sprache beziehen oder es werden Textstellenbeispiele gegeben, in denen noch Chancen ausgenutzt werden können. Die Teilnehmerinnen tauschen sich auch gerne über ihre Erfahrungen aus, wenn sich beispielsweise interessante und überraschende Schreibprozesse oder Aha-Erlebnisse ergaben, oder aber über ihr Ringen, wenn sie einmal keinen Zugang zum Thema fanden und blockiert waren.

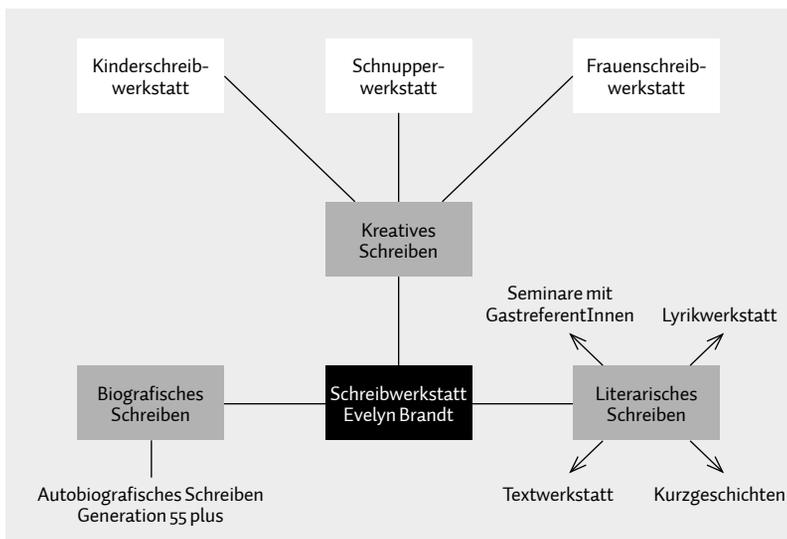


Abbildung 1: Schreibpädagogisches Seminarmodell der VHS Rankweil als interdisziplinäres, integratives und nachhaltiges Konzept. Zielgruppen sind Kinder, Erwachsene, Frauen, Seniorinnen und Senioren.

Ziele

Die persönlichkeitsfördernden Ziele lauten: Empowerment, Selbstfindung, Selbstentfaltung, Förderung der persönlichen Ausdrucksform, Entdecken der inneren Stimme.

Die fachlichen Ziele des nachhaltigen Lernens sind: das Vertiefen und Verbessern des sprachlichen/schriftlichen Ausdrucks, das Kennenlernen und Ausprobieren verschiedener Genres sowie das Vermitteln von literaturwissenschaftlichen Erkenntnissen und literaturgeschichtlichen Zusammenhängen.

Soziale und individuelle Aspekte wie das Erfahren von Geborgenheit und Solidarität in der Gruppe unterstützen den Lernprozess und sind wichtig, genauso wie Kritik- und Konsensfähigkeit sowie das Wahrnehmen der Einmaligkeit der eigenen Person und jener anderer Menschen.

Wirkung

Aus einer Befragung über Schreib- und Seminarerfahrungen stammen die folgenden Zitate. Die Teilnehmerinnen der Schreibwerkstatt waren vor allem von der

Lernfeld Gruppe.
Foto: Evelyn Brandt



befreienden Wirkung des Schreibens und von der Gestaltungskraft der Sprache überzeugt (Brandt, 2008, S. 49-63):
„Ich habe eine innere Sicherheit bekommen. [...] Schreiben hat eine befreiende Wirkung. [...] Schreiben ist ein großartiger Therapieersatz.“

„Ich merke, dass das Schreiben für mich zu einem wichtigen Mittel für die Verarbeitung von Gefühlen und Erlebnissen geworden ist. [...] Im normalen Leben gestattet man sich ja offiziell keine hässlichen Gefühle, aber beim Schreiben darf ich sie [...] auf die Spitze treiben. Und dann ist auch schon die größte Wut draußen, das befreit doch und ist wunderbar! [...] Vielleicht erspart das Schreiben einem sogar die Klapsmühle.“

„Schreiben ist wie ein Therapeutikum. Und mit dem Schreiben erlebe ich so etwas wie eine Befreiung, eine Selbstverwirklichung. [...] Ich habe viele Sachen verdrängt, weil ich eine schlechte, schlimme Kindheit und Jugendzeit hatte. Durch das Schreiben arbeitet man vieles auf.“

„Wichtig ist, dass man loslassen kann, das ist das Schlüsselwort für Veränderung. Alles verliert an Gewicht, je mehr man darüber redet oder schreibt.“

Zusammenfassung

Das kreative Schreiben in der Frauenschreibwerkstatt ist von allen Interviewpartnerinnen als das für sie bedeutendste Schreibseminar beurteilt worden. Als wichtigste Parameter wurden die Kontinuität des Angebots, Spaß, das Lernfeld Gruppe, das Verbessern des Schreibstils sowie die Vielfalt des Themenangebots genannt (vgl. Brandt, 2008, S. 66). Inzwischen sind zwei Drittel der Seminarteilnehmerinnen Stammkundinnen. Die Schreibwerkstatt ist für sie ein offener, toleranter Ort. Ein Ort, an dem man sich geistig und künstlerisch ins Ungewisse fallen lassen und den man gereinigt und guten Mutes verlassen kann, um wiederzukommen und alles neu zu beginnen. //

Literatur

Brandt, Evelyn (2008): Therapeutikum Schreiben. Schreibpädagogische Seminarkonzepte in der Erwachsenenbildung. Unveröffentlichte Master Thesis an der Alice Salomon Hochschule Berlin.





So wurde mir plötzlich die Möglichkeit eröffnet, meinen lang gehegten Wunsch „Malen mit sehbehinderten und blinden Menschen“ im vergangenen Sommer in der VHS Simmering zu verwirklichen. Im Sommer 2013 konnte zur großen Freude aller Beteiligten das Kunstprojekt „Bemerkenswerte Säulen“ durch eine interne VHS-Projekt-förderung zur Sichtbarmachung weiterer Säulen ausgebaut werden.

Aufgrund meines langjährigen Kunstunterrichts hatte ich keine Bedenken, auch nicht-sehende Menschen zu unterrichten, jedoch war ich mir der Herausforderung bewusst, nun mit Blinden zu arbeiten. Es entsprach meiner eigenen tiefen Empfindung, dass körperliche Behinderung keine Machtlosigkeit hervorrufen sollte, und ich war offen und neugierig, wie diese Menschen mit Malerei umgehen, wie weit sie sich trauen, ihre Fantasien in ein Bild umzusetzen und was sie dabei spüren.

Ihr Wille und ihr Interesse, ihr Mut und ihre Zuversicht waren mir Ansporn, sie bei diesem Abenteuer zu unterstützen.

Mir war wichtig, die Malgruppe „Sehbehinderte und Blinde“ experimentieren zu lassen, ihren Vorstellungen von Farbe, Form und Material entgegenzukommen und diese durch Elemente aus dem konventionellen Malunterricht zu ergänzen.

Die Teilnehmer/innen brachten ihre Ideen auf großen Papierbahnen in Mischtechnik und Kollagen mit Acrylfarbe als Grundmaterial sowie mit Kreide, Buntstiften, Sand, etc., zu Papier. Sie hatten immer genaue Vorstellungen davon, was sie darstellen wollten, welche Farbe sie dazu benötigen und was für eine Form bzw. welches Element sie im Bild brauchen, um diese oder jene Idee umsetzen zu können. Ich habe nach Wunsch der einzelnen Gruppenmitglieder die Farben gemischt und erzählt, wie die Farbe aussieht, bis es die Farbe ihrer Vorstellung geworden ist (z.B. „die blaue Farbe des Türkischen Meeres“). Sie hatten auch ihre eigenen Vorstellungen von unterschiedlichen Formen sowie von Elementen aus der Natur. Darüber wurde mit mir kommuniziert und Wünsche geäußert, was gerne im Bild gewollt ist. Ich habe jede/jeden motiviert, ohne Bedenken, so wie es eben möglich ist, zu gestalten zu versuchen (z.B. ein Tier, eine Blume, ein Haus, den Himmel und noch weitere Elemente und Symbole). Von Zeit zu Zeit habe ich vom Fortschritt des Bildes erzählt, wie sich das Bild entwickelt und wie es aussieht. Als das Bild fertig war, habe ich genau geschildert, was sie oder er gemalt hatte und geholfen, durch Betasten der Bildfläche ihr/sein Bild näher kennenzulernen. War der/die Teilnehmer/in mit der eigenen Arbeit zufrieden und stimmte zu, haben wir das Bild als „fertig“ weggelegt und uns mit der nächsten Idee beschäftigt. Die Fertigung der Bilder wurde in der Malgruppe mit großer Freude erlebt und auch mit großem Stolz, dass ihre Bilder in der Öffentlichkeit für ein breites Publikum zugänglich werden.

Auch für mich war es sehr befriedigend und bereichernd, eine ganz andere „Sichtweise“ kennen zu lernen und wir freuen uns, das Ergebnis in einer Ausstellung am 15. November 2013 für alle prominent präsentieren zu können. //

Kunstprojekt: „Bemerkenswerte Säulen“ - Sichtbarmachung der weißen Säulen in der VHS Simmering. Malen mit sehbehinderten und blinden Menschen

Schwerpunkt

MITRA STROHMAIER

Als Malerin, die ständig mit Bildern, Farben und Formen zu tun hat, war es mir ein langjähriges Bedürfnis, zu begreifen, wie Blinde oder Menschen mit starker Sehbehinderung die Welt erfahren. Welche sinnlichen Wahrnehmungen haben sie und was wissen bzw. spüren sie über die Natur und ihre Umwelt.

In der VHS Simmering im neuen Bildungszentrum gibt es in den Gängen vor den Kursräumen viele weiße Säulen, die vor weißen Wänden stehen. Bereits nach kurzer Zeit kamen die ersten Rückmeldungen – nicht nur von Menschen mit Sehbehinderung –, dass diese Säulen deshalb schwer zu sehen sind. Als mir Mag.^a Christine Pig, Direktorin der VHS Simmering, von dieser Situation erzählte, hatten wir die Idee, die Säulen durch künstlerische Gestaltung sichtbar zu machen und mein Vorschlag war, das doch gleich mit jener Gruppe von Menschen zu probieren, die davon am meisten betroffen ist – blinde und sehbehinderte Menschen!

Bildungsfern und chancenlos? Mehr als ein Randphänomen

Seit ihrer Gründung 1969 engagieren sich die Burgenländischen Volkshochschulen für mehr Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit in unserem Bildungssystem. Die vielfältigen Auswirkungen der ländlichen-peripheren Lage an der Ostgrenze Österreichs sind ein Leitthema von Bildungsangeboten und in Diskussionsprozessen. Diese Problematik hat auch Konsequenzen für das Denken und Handeln der Institution Volkshochschule im Burgenland. In der Bildungspolitik mitzudiskutieren und diese mitzugestalten, um Verbesserungen zu erreichen, ist somit ein Grundanliegen.

CHRISTINE
TEUSCHLER

Bildungsentwicklung im Burgenland

Zweifelsohne ist die Bildungsentwicklung im Burgenland durch einen starken Aufholprozess gekennzeichnet. Besonders stolz ist man im ehemaligen Land der „Schulchande“ auf die höchste Maturanten/innenquote (48,9 Prozent) im Bundesländervergleich (der Österreich-Durchschnitt liegt bei 40,2 Prozent). Kaum erwähnt wird allerdings der Bereich der Niedrigqualifizierten, also jener Personen, die keinen über den Pflichtschulabschluss hinausgehenden Schulabschluss vorweisen können. Hier liegt das Burgenland, trotz Rückganges, mit 20,3 Prozent nach wie vor über unter dem österreichischen Durchschnitt von 19,4 Prozent. (Vgl. Statistik Austria: 2013, S. 119). Dadurch wird deutlich, dass das Burgenland trotz seines Fortschritts in der allgemeinen Bildungsentwicklung durchaus noch Aufholbedarf hat und anpassen muss, dass im öffentlichen bildungspolitischen Diskurs die so genannten „bildungsfernen“ Gruppen nicht zu wenig gesehen werden.

„Bildungsferne“ – was ist das?

Doch was meinen wir mit „Bildungsferne“? Im Grunde genommen ist dieser Begriff kaum definierbar und vor allem wertend. Er impliziert, dass es „gebildete“ und „ungebildete“ Menschen gibt und dass bestimmte Personen sich nicht weiterbilden (wollen). Zudem liegt der Fokus der Definition von „Bildungsferne“ auf der Möglichkeit, am Erwerbsleben teilnehmen zu können. Damit wird Bildung zum nutzenorientierten „Anpassungslernen“ reduziert, wobei der (Arbeits-)Markt definiert, was unter Bildung zu verstehen ist. Würde man an dieser Stelle Bildung als „Entfaltungslernen“ (Erler: 2010, S. 10-2.) definieren, wo es um die Stärkung und Selbstentfaltung des Subjekts geht, bekäme der Begriff „Bildungsferne“ eine völlig andere Bedeutung. Dann dürften nicht nur jene Personen als „bildungsfern“ bezeichnet werden, die aufgrund eines niedrigen Schulabschlusses und unzureichender Basisbildung am Arbeitsmarkt als nur eingeschränkt einsetzbar werden. Und „es würde offensichtlich, dass Bildungsferne ein Massenphänomen ist, das einen bestimmten Faktor der gegenwärtigen Gesellschaftsform darstellt und von dieser systematisch produziert wird.“ (Ribolits: 2008, S. 120.)

Nachdem in unserer Gesellschaft Wissen zum wichtigsten Produktionsfaktor geworden ist, ist Bildung ein

immer entscheidenderer Wettbewerbsfaktor. Bildung und lebenslanges Lernen sind damit nicht mehr nur eine Option, sondern fast schon „die“ Bedingung für ein berufliches Fortkommen bzw. die Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit. Wer diesen Anforderungen nicht gerecht werden kann oder will, gilt als „bildungsfern“. (Vgl. abif: 2011, S. 2.)

Somit wird klar, dass die „marktüblichsten“ Definitionen von Bildungsferne diese mit dem „Erwerb von formaler Bildung“, dem Erreichen höherer Bildungsabschlüsse oder mit der „Abwesenheit zentraler Fähigkeiten“ gleichsetzen. (Vgl. Obermayr: o. J., S. 7 ff.) Man spricht hier von Niedrigqualifizierten mit dem Pflichtschulabschluss als dem höchstens erreichten Bildungsabschluss bzw. von Personen mit geringen formalen Qualifikationen, wobei non-formales und informelles Lernen ausgeblendet bleiben. Als Beispiel für fehlende Skills als ein weiteres Definitionsmerkmal für Bildungsferne gelten etwa Schwierigkeiten bei Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen und der Kommunikation (diese Defizite werden dem sekundären oder funktionalen Analphabetismus zugerechnet).

Eine weitere Definition orientiert sich an der Zugehörigkeit zu bestimmten Personengruppen. (Vgl. Obermayr: o. J., S. 4 ff.) Manche soziografische Variable, wie Geschlecht, sozialer Status, ethnische oder regionale Herkunft, hat starken Einfluss auf die Möglichkeiten zum „Konsum“ von Bildungsleistungen und auf das erreichte formale Bildungsniveau. In diesem Zusammenhang spricht man in der Regel von „Bildungsbenachteiligten“.

Bildungsbenachteiligung und Bildungsbarrieren

Zwischen den offiziellen Proklamationen zum Lernen und den faktischen Teilhabemöglichkeiten besteht eine weite Kluft. Institutionen und soziale Strukturen selbst bauen Lernschranken und Lernhemmnisse auf. Gerade „bildungsbenachteiligte“ Personen stehen vielfach vor fast unüberwindlichen Hürden und Bildungsbarrieren, die die Weiterbildungsteilnahme verhindern. (Vgl. Faulstich: 2006, S. 1 ff.)

Ökonomische, soziale und kulturelle Barrieren bedingen sich oft gegenseitig. So prägen ethnische Herkunft sowie Schichten- bzw. Milieuzugehörigkeit Werthaltungen gegenüber Lernen und Bildung, die nicht dem bürgerlichen Bildungsideal entsprechen und die Bildungsmotivation hemmen. (Vgl. Wagner/Steiner: 2011, S. 4 ff.)

Frau G. erzählt, dass ihre Eltern für ihre Bildungsambitionen keinerlei Verständnis hatten, da gemäß deren Wertmaßstäben nur körperliche Arbeit zählte: „Von meinen Eltern ist nie, nie was gekommen. [...] Da ist nie ein Lob gewesen, [...] das ist in meiner Familie nicht so. Da war immer nur: arbeiten, arbeiten, arbeiten, das war das Höchste. Arbeiten.“ (Jakowitsch: 2010, S. 20.)

Soziale Herkunft bestimmt also in einem hohen Ausmaß die Ausbildung und es gibt einen starken Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und den Bildungschancen ihrer Kinder, der sich im österreichischen Bildungssystem besonders stark auswirkt. (Statistik Austria: 2013, S. 92.)

Zugleich haben bildungsbenachteiligte Gruppen vielfach auch ein geringes Einkommen oder eine sie behindernde berufliche bzw. familiäre Situation (z. B. Schichtarbeit,

Pendeln, Betreuungspflichten u.a.), was Investitionen in die Weiterbildung kaum möglich macht.

Neben diesen strukturellen Faktoren beeinflussen auch individuelle Wahrnehmungen und Deutungen die Entscheidung für eine Weiterbildung. „Bildungsbenachteiligte Personen nehmen sich oft nicht als lernendes Individuum wahr und erkennen nicht die Möglichkeiten, mit neu gelernten Fähigkeiten etwas bewirken zu können.“ (Wagner/Steiner: 2011, S. 4.)

Entscheidet sich also eine Person gegen eine Bildungsteilnahme, begründet sich dies vielfach in fehlender Zeit, fehlendem Geld (Belastungssyndrom) oder fehlenden positiven Erwartungen, dass sich die Arbeits- oder Lebensbedingungen nach der „Lernanstrengung“ verbessern werden (Sinnlosigkeitssyndrom). (Vgl. Faulstich: 2006, S. 1 ff.)

Ein Beispiel dafür ist die Aussage von Frau H., einer 45-jährigen Burgenländerin, die nach einer Zeit der Kinderbetreuung überlegte, eine Ausbildungsmaßnahme zu absolvieren, um so ihre Chancen für einen beruflichen Wiedereinstieg zu erhöhen: „Dann bin ich mal d´ran gegangen, mich zu erkundigen, wo es die Ausbildung gibt, was das kostet, natürlich war sie sehr teuer. Da kommen dann auch Überlegungen wie: ‚Soll ich mir das leisten, kann ich mir das leisten? Und wenn ich sie dann hab´ die Ausbildung, was mach´ ich dann damit?‘“ (Jakowitsch: 2010, S. 35.)

Dazu kommen unter Umständen auch noch negative Schulerfahrungen und Versagensängste, die den Aufbau eines positiven Verständnisses von Lernen erschweren. So erinnert sich Herr J., der in der Schule nie richtig Lesen und Schreiben erlernte und sich erst mit 60 Jahren entschloss, einen Alphabetisierungskurs bei den Burgenländischen Volkshochschulen zu besuchen, an eine demütigende Situation in seiner Schulzeit: „Die Lehrerin holte einen viel Jüngeren in die Klasse, damit er mir vorliest. Das vergesse ich nie.“ (Kery-Erdely: 2009, S. 17.)

Regionale Benachteiligung als Bildungsbarriere

Neben den sozioökonomischen und kulturellen Faktoren wirkt sich auch der Wohnort nach wie vor deutlich auf die individuellen Bildungschancen aus. Wenn man von regionaler Benachteiligung in einer ländlich-peripheren Region spricht, muss man auch vom regionalen Brain-Drain sprechen. Während früher ein stärkeres Stadt-Land-Gefälle hinsichtlich der formalen Qualifikation sichtbar war, lässt sich heute diese Form der Bildungsbenachteiligung nicht mehr primär nach Stadt/Land differenzieren, sondern eher nach Milieus und sozialen Lagen. Das insgesamt niedrigere durchschnittliche Bildungsniveau in benachteiligten Regionen kommt vor allem dadurch zustande, dass Menschen mit formal höheren Abschlüssen vielfach in Ballungsräume ziehen, weil es dort auch entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten gibt. Nachdem mit steigendem formalem Bildungsniveau die Teilnahme an Weiterbildung ebenfalls steigt, erklärt das auch die Dynamik der geringeren Beteiligung an Weiterbildung von Menschen aus peripheren Regionen. (Steiner/Pessl/Wagner/Plate: 2010, S. 71 f.)

Das zeigt sich besonders im Burgenland, das im Besuch von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen nicht nur im Vergleich zu den städtischen Regionen, sondern

mit einer Weiterbildungsbeteiligung von 10,4 Prozent auch im Bundesländervergleich (der Österreich-Durchschnitt ist 13,4 Prozent) am schlechtesten abschneidet. (Statistik Austria: 2013, S. 119.)

Eine individuelle Benachteiligung aufgrund der regionalen Gegebenheiten entsteht auch dadurch, dass für die Teilnahme an bestimmten (Weiter-)Bildungsangeboten auch räumliche Distanzen überwunden werden müssen. Das bedeutet, dass aufgrund des mangelnden öffentlichen Verkehrsnetzes auch PKW und Führerschein vorhanden sein müssen, für manche Personen ist dieser Umstand eine fast unüberwindbare Bildungsbarriere.

In einer Studie für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur werden die Faktoren für Bildungsbarrieren in Bezug auf regionale Benachteiligung, die sich in Wechselwirkung verstärken, zusammengefasst: „Eine Person wäre nicht aufgrund ihres Wohnortes benachteiligt, sondern weil sie in einer peripheren Region wohnt und kein geeignetes öffentliches Verkehrsnetz vorhanden ist und sie auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen wäre und sich Bildungsanbieter aus der Region zurückziehen, weil die Nachfrage zu gering ist. Dadurch wird die geographische Distanz hin zum nächsten Angebot wieder größer [...]“. (Steiner/Pessl/Wagner/Plate: 2010, S. 73.)

Chancengleichheit – eine Illusion?

Dass Bildung nützt, ist evident. Wem und wie viel, das hängt allerdings von mehreren Bedingungen ab. Nachdem unser Bildungssystem die Lebenschancen bereits sehr frühzeitig reguliert, „müssten die Gegenmaßnahmen um ein möglichst hohes Maß an Chancengleichheit im Weiterbildungssystem herstellen zu können, finanziell stark und großflächig sein“. (Egger: 2006, S. 10.)

Gerade bildungsbenachteiligte Personen bräuchten in einem hohen Ausmaß flankierende Angebote und Unterstützungsstrukturen, wobei auch Unterprivilegierte Zugang zu privilegiertem Lernen bekommen müssten. Ihnen sollte auch ermöglicht werden, möglichst lange zweckfrei lernen zu können.

Wenn auch ein Großteil der Motive zur Teilnahme an Weiterbildung darin liegt, einen Job zu finden, aufrecht zu erhalten oder die berufliche Position zu verbessern, darf das nicht zur Folge haben, dass bloß beruflich verwertbare Bildung angeboten werden soll. Bildung wirkt jenseits von Beruf und Karriere auch positiv auf Persönlichkeit und Gesellschaft. (Wagner/Steiner: 2011, S. 10.) Um die Bildungsbeteiligung zu erhöhen, bedarf es daher eines vielfältigen, kontinuierlichen und regional nahen, kostengünstigen Grundangebotes. Darüber hinaus sind zielgruppenspezifische Schwerpunktprogramme mit einer entsprechenden Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit anzubieten, die zur Teilnahme motivieren, indem Nutzen und Wert einer Teilnahme individuell erkennbar werden. (Wagner/Steiner: 2011, S. 4.)

Methodisch sind die Entwicklung und Umsetzung von innovativen und niederschweligen Lernangeboten und Lernformen zur Gewinnung bildungsferner bzw. bildungsbenachteiligter Zielgruppen, die bislang in den Bildungsangeboten unterrepräsentiert sind, zu forcieren, wobei auch zu berücksichtigen ist, dass individuelle Lernprozesse

nicht nur im formalen Bildungssystem stattfinden.

Dazu werden allerdings entsprechende bildungspolitische Rahmenbedingungen notwendig sein, die nur realisierbar sind, wenn die öffentliche Hand eine regionale Bildungsarbeit zum Abbau der geografischen und sozialen Barrieren beim Zugang zu Bildungsangeboten fördert und finanziell absichert. Wie die Studie zum „Lebensbegleitenden Lernen in den Regionen verankern“ feststellt, ist dabei auf der strukturellen Ebene vor allem zu bedenken, „dass Bildungsanbieter in peripheren Regionen höhere Aufwände zu bewältigen haben, woraus sich ein höherer Bedarf ergeben kann.“ (Wagner/Steiner: 2011, S. 49.)

Bildung ist ein Menschenrecht, wobei nicht übersehen werden darf, dass Bildung nicht Defizite einer Gesellschaft ausgleichen und soziale Benachteiligungen nicht in dem Maße aufheben kann, dass durch gleiche Bildungsstartchancen automatisch Verteilungsgerechtigkeit hergestellt wird. „Eine zentrale Aufgabenstellung gerechtigkeitsorientierter Bildungspolitik ist also die Herstellung einer gerechten Teilhabe an Bildungschancen und deren Verwendung. Bildungspolitik ist in beiden Fällen Gesellschaftspolitik.“ (Egger: 2006, S. 5.)

„Zweite Chance“ als ein Grundthema der Burgenländischen Volkshochschulen

Für die Burgenländischen Volkshochschulen ist es daher selbstverständlich, sowohl Angebote als auch – gemeinsam mit der Politik – entsprechende Förderinitiativen im Burgenland zu verankern, die mehr Teilhabemöglichkeiten und Durchlässigkeit im Bildungsbereich schaffen. So soll es allen Personengruppen in allen Regionen des Burgenlandes – unabhängig von Geschlecht, sozialem Status oder ethnischer und regionaler Herkunft – möglich sein, die „Zweite Chance im Zweiten Bildungsweg“ zu nutzen, um Versäumtes nachholen oder auf neue Anforderungen im Beruf reagieren zu können.

So waren die Burgenländischen Volkshochschulen schon seit den frühen 1970er-Jahren Anbieter von Vorbereitungskursen für die AHS-Externist/innenreifepfung und Beamt/innenaufstiegsprüfung.

Ab den 1980er-Jahren wurde dann die Studienberechtigungsprüfung angeboten, um Personen ohne Reifepfung den Zugang zu einem fachlich einschlägigen Studium zu ermöglichen.

In den 1990er-Jahren waren die Burgenländischen Volkshochschulen eine der ersten Erwachsenenbildungsinstitutionen, die begleitend zu den Maßnahmen im Zweiten Bildungsweg auch eine entsprechende Bildungsberatung in ihr Angebot aufgenommen hat.

Mit Einführung der Berufsreifepfung als einer neuen Form der Matura vor allem für Personen mit Lehre war es wiederum der Burgenländische Volkshochschulverband, der 1997 als erste Erwachsenenbildungseinrichtung im Burgenland initiativ wurde und entsprechende Lehrgänge in Kooperation mit dem BFI Burgenland angeboten hat.

Erste Lehrgänge zum Nachholen des Hauptschulabschlusses gab es bereits in den 1970er-Jahren, allerdings war zu diesem Zeitpunkt die Kostenfrage noch nicht gelöst, was dazu führte, dass dieses Angebot damals nur sehr zögerlich angenommen wurde. Das hat sich geändert, seit

das Nachholen von Bildungsabschlüssen bzw. die Notwendigkeit von Alphabetisierungsprogrammen im sogenannten „Phasing-out-Programm“ des Burgenlandes ein Schwerpunkt der EU-Förderperiode 2007-2013 ist.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass auch hier wieder die Burgenländischen Volkshochschulen in ihrer Rolle als Vorsitzendeninstitution der Burgenländischen Konferenz der Erwachsenenbildung gemeinsam mit der Kulturabteilung im Rahmen vieler Arbeitsgruppensitzungen dazu beigetragen haben, dass im Phasing-out-Programm Burgenland dieser Förderschwerpunkt ausdrücklich festgeschrieben wurde.

Kostenlose VHS-Angebote zu den Themen Alphabetisierung, Basisbildung, Hauptschulabschluss sowie Kompetenzfeststellung und Kompetenzanerkennung

Die Burgenländischen Volkshochschulen bieten daher seit 2007 – gefördert aus dem Phasing-out-Programm Burgenland mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds, sowie Bund und Land Burgenland – nicht nur kostenlose niederschwellige Alphabetisierungs- und Basisbildungsangebote zu Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Lehrgänge zum Nachholen des Hauptschul- bzw. Pflichtschulabschlusses an, sondern es können hier auch wichtige unterstützende Begleitmaßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit, Sensibilisierung und Beratung gesetzt werden.

Das bedeutet, dass es im Burgenland diese für die Teilnehmer/innen kostenlosen Angebote schon vor der „15a Fördervereinbarung“ (Initiative Erwachsenenbildung) gab, die 2012 zwischen dem Bund und den einzelnen Bundesländern mit der Zielsetzung abgeschlossen wurde, Maßnahmen zur Basisbildung und zum Nachholen des Hauptschulabschlusses in allen Bundesländern kostenlos anzubieten.

Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt dieser geförderten Phasing-out-Projekte sind Angebote zur Kompetenzfeststellung und Kompetenzanerkennung. Damit soll die Tatsache Berücksichtigung finden, dass wir alle nicht nur im formalen Bildungssystem lernen.

In der „Wissen, was ich kann“-Workshopreihe der Burgenländischen Volkshochschulen werden daher die Teilnehmer/innen – basierend auf der Methode des Kompetenzmanagements nach CH-Q (Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn) – unterstützt, ihre persönlichen Fähigkeiten und Stärken zu erkennen, diese in einem Kompetenzportfolio zu dokumentieren und in einem Kompetenzprofil zusammenzufassen.

Das neueste Projekt der Burgenländischen Volkshochschulen in diesem Schwerpunktbereich ist das Kompetenzanerkennungsverfahren „Du kannst was!“ zum Nachholen des Lehrabschlusses in derzeit sechs Berufsbildern. In diesem Verfahren kann man sich das in der Berufspraxis erworbene Erfahrungswissen anerkennen lassen und damit das Lehrabschlusszeugnis erwerben. Dieses Anerkennungsmodell wurde ursprünglich in einem oberösterreichischen Verbundmodell erarbeitet, bei dem die Burgenländischen Volkshochschulen zunächst kooptiert waren und in der Folge das Verfahren für das Burgenland adaptiert und in Zusammenarbeit mit der Arbeiterkammer Burgenland und der Wirtschaftskammer Burgenland implementiert haben.



- das Anerkennungsverfahren „Du kannst was!“ zum Nachholen des Lehrabschlusses,
- die Berufsmatura/Studienberechtigungsprüfung/AHS-Externist/innenreifeprüfung. //

Literatur

- abif [analyse beratung und interdisziplinäre forschung] (2011):** Einladung zur Tagung „Oida, bist du bildungsfern? Bildungsferne – die Peripherie der Wissensgesellschaft“, die am 19.10.2011 im Kardinal-König-Haus in Wien stattgefunden hat. <http://www.abif.at/deutsch/news/events2011/bildungsferm1910/bildungsferm1910.asp?1dPageLv1=6>
- Egger, Rudolf (2006):** Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Die gefährliche Illusion der Chancengleichheit in der Weiterbildungsgesellschaft, BUKEB-Tagung 26.04.2006, unveröffentlichtes Manuskript.
- Erler, Ingolf (2010):** Der Bildung ferne bleiben. Was meint „Bildungsferne“? In: Zielgruppen in der Erwachsenenbildung. Objekte der Begierde; Magazin erwachsenbildung.at, Nr. 10 vom Juni 2010, http://erwachsenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=3753&aid=3762
- Faulstich, Peter (2006):** Lernen und Widerstände. In: Netzwerk Weiterbildung: Grundsätzliches zur Weiterbildung. http://netzwerk-weiterbildung.info/meldung_volltext.php?si=1&id=50337cee99542&view=&lang=1&akt=grundsatzet [2011-10-23].
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2006):** Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag.
- Jakowitsch, Judith (2010):** Bildungsbiografien burgenländischer Frauen. Eisenstadt: Burgenländische Forschungsgesellschaft. (= BFG-Studies; 8).
- Kery-Erdély, Viktória (2009):** Analphabetismus. Angst vor jedem Schriftstück. In: Burgenland Kurier vom 11.4.2009.
- Obermayr, Bernhard (o.J.):** Recherche des Zukunftszentrums zum Thema „Bildungsferne Gruppen“ <http://www.forschungsnetzwerk.at/download-pub/Bildungsferne%20Gruppen%20-%20Definitionen.pdf> [2013-09-22].
- Ribolits, Erich (2008):** Wer bitte sind hier die Bildungsfernen. In: schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Innsbruck – Wien – Bozen: StudienVerlag. (= schulheft; 131).
- Statistik Austria (2013):** Bildung in Zahlen 2011/2012. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria.
- Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Wagner, Elfriede/Plate, Marc (2010):** Evaluation ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung. Wien: IHS.
- Wagner, Elfriede/Steiner, Mario (2011):** Lebensbegleitendes Lernen in den Regionen verankern, Projektbericht, Wien: IHS.

Bildungspolitisch aktiv zu sein heißt auch, den politischen Diskurs mit Entscheidungsträger/innen zu führen. Hier eine Gesprächsrunde in der VHS mit Landeshauptmann Hans Niessl, Landesrat Helmut Bieler und Basisbildungsteilnehmer/innen.

Foto: Burgenländische Volkshochschulen

Umfassendes durchgängiges regionales VHS-Angebot im Bereich des Zweiten Bildungsweges

Ergebnis dieser jahrzehntelangen Entwicklungsarbeit ist, dass die Burgenländischen Volkshochschulen jene Erwachsenenbildungsinstitution sind, die nicht nur burgenlandweit sondern auch österreichweit das umfassendste durchgängige Angebot im Bereich des Zweiten Bildungsweges – und zwar auch auf regionaler Ebene – haben, das da beinhaltet:

- Sensibilisierung und Beratung,
- niederschwellige Einstiegsangebote zu Lesen, Schreiben, Rechnen,
- Basisbildungskurse,
- Brückenkurse zur Vorbereitung auf die Hauptschulabschlusslehrgänge,
- Lehrgänge zum Nachholen des Hauptschul- bzw. Pflichtschulabschlusses,
- die Kompetenzfeststellungsworkshop-Reihe „Wissen, was ich kann“ zur Erstellung eines persönlichen Kompetenzprofils,

Bildungsgängen. Die bekanntesten Angebote sind die Berufsmatura und die Studienberechtigungsprüfung, die den Zugang zu Hochschulen und Universitäten ermöglichen, aber auch die Vorbereitung auf die Hauptschulabschlussprüfung bzw. auf den Pflichtschulabschluss, mit dem eine wichtige Grundlage für weitere Bildungskarrieren aber auch für den Zugang zum Arbeitsmarkt gelegt wird.

Im vergangenen Studienjahr haben die österreichischen Volkshochschulen 6.500 Personen, das entspricht rund 8.700 Teilnahmen, einen Bildungsabschluss bzw. durch Vorbereitungskurse einen Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen ermöglicht.

Mehr als 3.700 Personen haben Prüfungen für den Hochschulzugang abgelegt, davon etwas mehr als 3.000 Personen Prüfungen zur Berufsmatura und zu Lehre mit Matura sowie rund 760 Personen zur Studienberechtigungsprüfung. Mehr als 2.300 Personen haben Prüfungen zum Hauptschulabschluss absolviert. Andere Prüfungen wurden für die AHS-Matura, für die Jagdprüfungen und in der Vorbereitung auf die Polizeischule abgelegt. //

Mehr Bildungschancen für 6.500 Personen durch VHS!

GERHARD
BISOVSKY

Die Volkshochschulen bereiten im Rahmen des „Zweiten Bildungsweges“ auf eine Reihe von Bildungsabschlüssen vor und ermöglichen den Zugang zu weiterführenden

Bildungsabschluss/Zugang zu weiterführenden Bildungskarrieren	Personen
Berufsmatura, inkl. Lehre mit Matura	3.034
Studienberechtigungsprüfung	764
Hauptschulabschluss	2.344
Andere	396
Gesamt	6.538

Plädoyer für „betreutes Sprachenlernen“

Ein Essay zum Sprachenunterricht für „ältere Ältere“

Sprachenunterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten massiv verändert. Die Entwicklung hat ihre Ursache primär in den demographischen Veränderungen vor allem der europäischen Gesellschaften und veranlasst uns, die bislang durch den Sprachenunterricht angesprochene Palette von Zielgruppen, und hier im Speziellen jene der „älteren Lernenden“, zu überdenken. In diesem Beitrag werden wir versuchen, die bisherige Charakterisierung der Zielgruppe zur Diskussion zu stellen, deren Bedürfnisse unserer Meinung nach bislang noch nicht hinreichend Berücksichtigung finden.

ALBERT RAASCH

Versuch einer Charakterisierung der Zielgruppe der „älteren Älteren“

Wir denken an eine Zielgruppe, die sich andeutungsweise mit folgenden Charakteristika skizzieren lässt:

- Die Lernanstrengungen sind für unsere Zielgruppe größer als für Jüngere. „Ältere Ältere“ müssen sich ihre eigene Motivation erarbeiten und beständig pflegen. Eine berufliche Verwendung des Gelernten wird nicht angestrebt und liegt auch gar nicht mehr im Rahmen des Möglichen. Reisen sind nicht ausgeschlossen, bilden aber kein charakteristisches Spezifikum. Kontakte mit Verwandten und Freunden im Ausland sind ein denkbares Lernmotiv. Hilfe für die Enkelkinder gehört zur Lebenssituation, bedingt aber ein Sprachenlernen, das sich den Lernmethoden und -inhalten der Schüler/-innen anpassen muss. Kontakte zu Mitmenschen zu pflegen und mit ihnen zu diesem Zweck gemeinsam Sprachen zu lernen, kann ein wichtiger Impuls sein. Die eigene Leistungsfähigkeit zu erhalten und bestmöglich zu bekommen, kann ein weiteres Motiv sein.
- Sprachenlernen heißt heute im Allgemeinen, mit anderen zu lernen, ihnen zuzuhören, ihnen zu helfen, sich helfen zu lassen, Kritik auszuhalten, den Unterricht kritisch zu begleiten, Verantwortung für die Planung von Unterricht zu übernehmen. Diesem Konzept liegt zugrunde, dass jeder Unterricht und damit auch der Sprachenunterricht zu Eigenverantwortung führen und die Teilnehmer/innen zu mündigen Bürger/innen erziehen soll. Es stellt sich hierbei die Frage: Haben ältere Menschen eine solche Mitwirkung gelernt? Oder müssen sie sich dieser Herausforderung zusätzlich stellen, wenn sie heute Fremdsprachen lernen? Eine weitere Frage ist: Müssen sie denn überhaupt diese Einstellung und dieses Verhalten erwerben und anwenden? Es ist davon auszugehen, dass dies wohl eher nicht der Fall ist.
- Im Beruf kann man durch besondere Leistungen Anerkennung erlangen. Wer nicht mehr im Beruf steht, strebt vielleicht auch weiterhin nach Anerkennung. Sprachkurse eignen sich zur Erfüllung dieses Wunsches. Anerkennung könnte durch folgende Faktoren gefunden werden: regelmäßige Teilnahme und Beteiligung am Unterricht trotz altersbedingter Probleme, Schritt halten mit den Lernfortschritten in der Gruppe, hinreichende Hör- und Sehleistungen erbringen, eigene Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen

einbringen, Offenheit für andere und anderes zeigen.

- Der Sprachenunterricht bedient sich zunehmend moderner technischer Medien. Die Tendenz zu multimedialen Methoden verlangt von den Lernenden Vertrautheit mit der Anwendung moderner Technik, die ihnen oft nicht geläufig ist. Entsprechendes gilt für die mit der Technik verbundenen Vermittlungsmethoden. Man kann nicht voraussetzen, dass ältere Lernende moderne Methoden des Fremdsprachenunterrichts kennen, wenn sie an einem Sprachkurs teilnehmen wollen. Es stellt sich die Frage: Machen sich ältere Lernende mit diesen Methoden vertraut? Wohl nicht von alleine. Werden ihnen entsprechende Hilfen angeboten? Diese wären sicherlich willkommen. Eine Alternative hierzu würde in der Verwendung vertrauter, d.h. traditioneller Methoden bestehen.
- Es scheint eine offene Frage zu sein, ob ältere Lernende in den Weiterbildungsveranstaltungen unter sich bleiben oder ob sie mit Jüngeren gemeinsam lernen sollten. Damit sind nicht nur Aspekte wie unterschiedlicher Lernrhythmus, unterschiedliche Weltkenntnisse und -sichtweisen verbunden, sondern auch Risiken des Missverstehens und der unterschiedlichen gegenseitigen Wertschätzung. Wenn der Unterricht auf Kommunikation unter den Anwesenden orientiert ist, so ist eine zusätzliche psychische Belastung für ältere Lernende durch die genannten Phänomene nicht auszuschließen.
- Ältere wollen oft so lernen, wie sie dies in jüngeren Jahren getan haben. Wenn Sie das den Jüngeren erzählen oder vormachen, werden sie immer wieder einmal dafür belächelt – eher selten finden sie Verständnis oder sogar Anerkennung. Entsteht dadurch möglicherweise eine belastende Unsicherheit bei den Älteren?
- Einem Lernprozess gehen immer andere Lernprozesse voraus; erworbene Wissensbestände bilden eine Ausgangsbasis. Bei Älteren ist durch die Länge des Lebens diese Ausgangsbasis besonders breit und vielfältig. Darauf können ältere Lernende stolz sein und daran können sie in ihrem Lernprozess anknüpfen. Nur: Welche Bewertung erfährt diese Tatsache im Kurs? Laufen ältere Lernende nicht Gefahr, dass ihre Identität in Frage gestellt wird?
- Lernen soll einen Ertrag bringen, heute wohl noch mehr als in früheren Zeiten. Eigene Kurse für ältere Lernende erscheinen daher vielleicht eher altmodisch und unökonomisch, obgleich eine Vielfalt an höchst interessanten Angeboten für Ältere in Einrichtungen der Weiterbildung vorhanden ist. Welches Image haben solche Kurse für Ältere? Und wie wirkt sich deren Image möglicherweise auf die Teilnehmer/innen, aber auch auf Kursleiter/innen aus? Könnte daraus eventuell eine Belastung entstehen, die im schlimmsten Fall von der Teilnahme abhält?
- Ältere behaupten oft, dass sie nicht mehr „so gut“ lernen können wie in jüngeren Jahren. Meinen sie dies wirklich so? Sind sie selbst tatsächlich davon überzeugt? Oder: Woher beziehen sie diese Einstellung zu sich selbst? Und: Was kann man dagegen tun?
- Älterenbildung vermittelt selbstverständlich Kenntnisse und Kompetenzen, auch in systematischer Form; Programme der Volkshochschulen, Senior/innen-Universitäten und Älterenakademien zeigen dies deutlich.

- Sollten sie den älteren Lernenden auch Anwendungsmöglichkeiten bieten, z.B. durch Auslandsreisen oder Begegnungen mit muttersprachigen Menschen vor Ort? Sollten die Leistungen der älteren Lernenden durch Tests und Noten evaluiert werden? Wie könnte man dies altersgemäß tun? Würden sich die Älteren dadurch eventuell überfordert oder bloßgestellt fühlen, vielleicht sogar demotiviert werden?
- Ältere brauchen, so zeigt die Erfahrung, in unterschiedlichem Umfang Hilfe und Betreuung. Die Teilnahme an Sprachkursen kann – bei geeigneter Gestaltung – dies vermitteln. Die bei älteren Lernenden oft zurückgehenden Funktionen des Gedächtnisses, der Sprechfertigkeit, der Aussprache, des Denkens, des Hörens und Sehens können durch Sprachkurse positiv beeinflusst werden.

Schaffung von differenzierten Angeboten für die Zielgruppe „ältere Ältere“

Wir plädieren dafür, dass sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung die vorhandene Expertise zunutze machen, um die Zielgruppe der älteren Sprachenler/innen differenziert mit zielgruppengerechten Angeboten zu versorgen. Allein schon die bekannte demographische Entwicklung gibt hierzu hinreichenden Anlass: Nicht nur steigt die Zahl der Älteren, sondern es verlängert sich auch die Lebenszeit der Menschen. Hinzu kommt die heute gegebene Möglichkeit, spezifische Merkmale der „älteren Älteren“ festzumachen und damit über die begrüßenswerten zahlreichen Bemühungen um die Einrichtung von „Altenakademien“, um nur ein Beispiel zu nennen, hinauszugehen.

Bildungsinstitutionen sind in Bezug auf ihre Praxis zu Recht stolz auf das gerade eingeführte europaorientierte Modell des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und Instrumente wie das Sprachenportfolio. Da erscheint es umso schwerer, etwas Neues, gleichwohl Verwandtes daneben zu stellen und gewissermaßen neu zu gestalten und zu implementieren. Erste Erfahrungen lassen erkennen, dass zwar Verständnis für spezifische Bedarfe und Bedürfnisse geweckt werden kann, dass aber auch sehr schnell eine gewisse Resistenz gegenüber der Forderung nach einer Neuorientierung entsteht.

Fazit: Plädoyer für einen globalen Ansatz „betreutes Sprachenlernen“

Folgende Aspekte könnten für einen Sprachunterricht im Sinne von „betreutem Sprachenlernen“ relevant sein:

- Er sollte sich von bekannten didaktischen Konzepten lösen und einen globalen Ansatz suchen, dies unter Einbeziehung vieler vorhandener einschlägiger Initiativen und Erfahrungen.
- Eine interdisziplinäre Konzeption unter Einschluss von Pädagogik, Psychologie, Gesundheitswissenschaft, Medizin, Linguistik, Kommunikationswissenschaft und Interkulturalität sollte gefunden werden.
- Gemeinschaftliche Aktivitäten wären dabei mit körperlichem Mobilitätstraining zu verbinden.
- Der Sprachunterricht könnte darüber hinaus in besonderer Weise soziale Bindungen schaffen und pflegen.

- Er sollte so organisiert sein, dass er den Alltag strukturieren und abwechslungsreicher zu gestalten hilft und damit die Lebensqualität erhöht.
- Biographische Anknüpfungspunkte, die sich aus dem Leben der Teilnehmer/innen ergeben, sollen als Basis für weiterführende Gespräche gepflegt werden.
- Ob der Sprachunterricht generationenorientiert oder generationenübergreifend konzipiert und durchgeführt werden muss, wäre von Fall zu Fall zu entscheiden.
- Ob Lehrende ebenfalls zu den Älteren gehören oder jünger sein sollten, ist eine offene Frage.
- „Ältere Ältere“ lassen sich nicht (allein) vom Lebensalter her definieren – andere Kriterien haben ebenfalls ihre Bedeutung. Altersbedingte Schwächen gehören zu den Gegebenheiten, diese zu berücksichtigen und die vorhandenen Stärken in den Vordergrund zu rücken, sollte Gegenstand der „Betreuung“ sein.

Dieser in vielerlei Hinsicht innovative Ansatz, den wir „betreutes Sprachenlernen“ nennen, wird hiermit zur Diskussion gestellt! //

Mit Genehmigung des Autors und des Verlages gekürzt und redaktionell leicht bearbeitet. Der Originalbeitrag ist in folgender Publikation veröffentlicht:

Berndt, Annette (Hrsg.) (2013): Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.

Die VHS-Burgenland feiert ihre Bildungsabschlüsse



Es gratulieren Reg. Rat Hans Spiess (VHS-Vorsitzender), Dr.ⁱⁿ Elisabeth Deinhofer (VHS-Landeshauptmann Hans Niessl, Dr.ⁱⁿ Christine Teuschler (VHS-Geschäftsführerin), Kulturlandesrat Helmut Bieler, MMag. Markus Prenner (VHS-Vorsitzender)

Insgesamt 59 Personen haben im aktuellen Studienjahr an den Burgenländischen Volkshochschulen die Berufsaufreifeprüfung beziehungsweise Studienberechtigungsprüfung geschafft, ihren Lehrabschluss nachgeholt oder ihr Hauptschulabschlusszeugnis im Zweiten Bildungsweg erworben. Sie standen im Mittelpunkt des diesjährigen Semester-Abschluss-Festes der Burgenländischen Volkshochschulen, zu dem auch Landeshauptmann Hans Niessl und Kulturlandesrat Helmut Bieler gekommen sind, um den Absolvent/innen zu gratulieren.

Den Burgenländischen Volkshochschulen ist bereits seit ihrer Gründung Ende der 1960er-Jahre die Chancengleichheit und Durchlässigkeit des Bildungssystems ein besonderes Anliegen. Jedes Jahr machen sich an die 300 Personen auf den Weg, um ihre Chance im Zweiten Bildungsweg zu nutzen und einen Bildungsabschluss in den

Bereichen Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung, Lehrabschluss oder Pflichtschulabschluss zu erwerben.

Die Burgenländischen Volkshochschulen bieten nicht nur burgenland- sondern österreichweit das umfassendste durchgängige Angebot im Bereich des Zweiten Bildungsweges an, auch auf regionaler Ebene im viel zitierten ländlichen Raum. Dieses beinhaltet die Sensibilisierung und Beratung, niederschwellige Einstiegsangebote zum Lesen, Schreiben und Rechnen, die Basisbildungskurse, die Brückenkurse zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschlusslehrgänge, und Lehrgänge zum Nachholen des

Pflichtschulabschlusses, weiters, das Projekt „Du kannst was!“ zum Nachholen des Lehrabschlusses sowie Berufsreifeprüfung/Studienberechtigungsprüfung/AHS-Externer/innenreifeprüfung.

Von den insgesamt 950 Kursen der Burgenländischen Volkshochschulen mit ungefähr 10.000 Teilnahmen pro Jahr machen die Kursangebote des Zweiten Bildungsweges zirka 20 Prozent aus. //

Quelle: Pressemitteilung der Burgenländischen Volkshochschulen vom 26.6.2013.

Informelles und non-formales Lernen:

Weiterbildungsakademie Österreich für europäischen OBSERVAL-Net Validation Prize nominiert

Sprachenunterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten massiv verändert. Die Entwicklung hat ihre Ursache primär in den demographischen Veränderungen vor allem der europäischen Gesellschaften und veranlasst uns, die bislang durch den Sprachenunterricht angesprochene Palette von Zielgruppen, und hier im Speziellen jene der „älteren Lernenden“, zu überdenken. In diesem Beitrag werden wir versuchen, die bisherige Charakterisierung der Zielgruppe zur Diskussion zu stellen, deren Bedürfnisse unserer Meinung nach bislang noch nicht hinreichend Berücksichtigung finden.

Die Weiterbildungsakademie (wba) hat mit ihrem Konzept „Anerkennung der Kompetenzen von Erwachsenenbildner/innen in Österreich und darüber hinaus“ den Sprung in die engere Auswahl für den europäischen Validierungspreis für informelles und non-formales Lernen geschafft. Der von EUGEN vergebene Preis, der zu mehr Wertschätzung für non-formales und informelles Lernen beitragen soll, wird in diesem Jahr zum dritten Mal vergeben. Die Preisverleihung findet am 15. Oktober in Brüssel statt.

EUGEN (European University Continuing Education Network) ist eine 1991 gegründete NGO-Einrichtung mit insgesamt 191 Mitgliedern aus 36 Ländern Europas, die

Projekte rund um das Lebenslange Lernen vorantreibt und koordiniert. Speziell mit der Förderung der Validierung non-formalen Lernens beschäftigt sich die Untergruppe „European Observatory of Validation of Non-formal & Informal Learning“, die unter anderem auch den OBSERVAL-Net Validation Preis vergibt.

Aus allen Einreichungen aus insgesamt acht Ländern wurden neun Projekte in drei Kategorien nominiert: „Neues Berufsbild“, „Entwicklung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen“ und „Bottom-Up Approach“. Bewertet wurde nach Kriterien wie Innovationsgrad, Nachhaltigkeit und Vielfalt. Die wba punktet in der Kategorie „Bottom-Up Approach“.

Die wba mit ihrem Kompetenzbewertungssystem ist eine Zertifizierungsstelle, die 2007 von zehn führenden Erwachsenenbildungseinrichtungen – von bfi über wifl bis österreichische Volkshochschulen und Bildungswerke – gegründet wurde und die sich durch ihre Nähe zum Berufsfeld und der Klarheit in der Umsetzung auszeichnet. Sie wird daher als richtungweisend in Europa anerkannt.

Das Curriculum ermöglicht Teilnehmer/innen, individuell und überwiegend virtuell informelle Kompetenzen anerkennen und zertifizieren zu lassen, wobei fehlende Kompetenzen bei akkreditierten Bildungseinrichtungen erworben werden können. „Mit dem offenen, berufsbegleitenden Anerkennungssystem der wba bieten wir eine attraktive Möglichkeit, vorhandene Kompetenzen zu einem weit anerkannten Nachweis zu bündeln und tragen zugleich zu Qualitätsstandards in einer bunten und vielseitigen Branche bei“, fasst Mag.^a Karin Reisinger, Leiterin der in Wien angesiedelten Geschäftsstelle der wba, die Vorteile zusammen. //

//

Nähere Informationen unter: www.wba.or.at bzw. www.observal-net.eu

wba – Kompetenz braucht Anerkennung

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) ist eine Zertifizierungsstelle für Erwachsenenbildner/innen (Trainer/innen, Bildungsmanager/innen, Berater/innen und Bibliothekar/innen). Das Zertifizierungsverfahren setzt erwachsenbildungsspezifische Praxis voraus. Bereits vorhandene Qualifikationen werden anerkannt. Fehlende Kompetenzen können über Angebote am Erwachsenenbildungsmarkt erworben werden. Abschlüsse gibt es auf zwei Stufen: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in und Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in mit ausgewiesenem Schwerpunkt. Die wba setzt einen wichtigen Schritt in Richtung Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bisher wurden 619 wba-Zertifikate und 153 wba-Diplome vergeben.

Mehr Infos unter: www.wba.or.at

Quelle: Presseinformation der Weiterbildungsakademie Österreich.



Foto Bergisel (Cultural Programme)
(v.l.n.r.): Nazile Öztürk (TR),
Kristina Breščanović (Verein
Multikulturell, AT), Luisa Ardizzone
(IT), Carlos Romera (ES), Kerstin
Nemec-Seipenbusch (VHS Tirol,
AT), Ronald Zecha (VHS Tirol,
AT), Susanne Dieing (DE), Emma
Parsons (IE), Dearbháil Lawless
(IE), Irene Pizzo (IT)

Bildnachweis: VHS Tirol/Verein
Multikulturell

Die Studie „Lebens- und Erwerbssituation arbeitsmarktfremder Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Tirol“ von Prof. Dr. Gudrun Biffl, Andreas Steinmayr (Donau-Universität Krems) und Natalia Wächter (Österreichisches Institut für Jugendforschung) zeigt, dass diese Gruppe von Jugendlichen eine spezifische Berufsorientierung und Betreuung beim Berufseinstieg (bei der Lehre) braucht (<http://www.pakte.at/literatur/3/4423.html>).

In Italien brechen 43,8 Prozent der jugendlichen Migrant/innen die Schulausbildung ab (im Vergleich zu 16,4 Prozent der nativen Jugendlichen).

Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund sind in Deutschland in vielerlei Hinsicht im Nachteil. Bedingt durch die soziale Herkunft ihrer Eltern verfügen viele von ihnen über deutlich niedrigere Schulabschlüsse als die gleichaltrigen Einheimischen. In der Folge bleiben sie häufiger ohne Ausbildung und haben seltener eine Berufsausbildung abgeschlossen. Noch seltener haben sie studiert. Wenn junge Migrant/innen einen Bildungsabschluss besitzen, können sie ihre Position am Arbeitsmarkt gegenüber jenen ohne Ausbildung deutlich verbessern. Zum Teil erzielen sie dabei sogar höhere Einkommen als die Einheimischen.

Mentor/innen sollen diese jugendlichen Mentees in der für ihre Beschäftigungsfähigkeit wichtigen Ausbildungsphase insbesondere durch ihre Vorbildwirkung unterstützen. Um Mentor/innen aus deren Kulturkreis gewinnen zu können, sind entsprechende Recruiting-Maßnahmen und in der Folge maßgeschneiderte Trainings sowie unterstützende Materialien eine wesentliche Voraussetzung.

TANDEM NOW greift auf die Konzepte, Erfahrungen und Materialien des EU-INTI-Projektes TANDEM (2005-2007) zurück und ergänzt durch Best-Practice-Beispiele die Schulung der Mentor/innen. Die in TANDEM entwickelten Produkte werden unter Berücksichtigung der regionalen Kontexte und speziellen Bedürfnisse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund adaptiert. Dabei wird neben den sozialen Kompetenzen auch ein Schwerpunkt auf die Einbeziehung der jeweiligen Arbeitsmarktsituation in der Betreuung der Jugendlichen gelegt. In der darauf folgenden Pilotierung werden die adaptierten Materialien in der Ausbildung der Mentor/innen und in der Folge in der Zusammenarbeit mit den Mentees eingesetzt, evaluiert und – entsprechend der Zusammensetzung des Konsortiums – sprachlich erweitert.

Die Kick-off-Veranstaltung wurde vom 19.2. bis 21.2.2013 in Innsbruck durchgeführt. Das zweite Partnertreffen wird Ende Oktober 2013 in Bilbao und das Abschlusstreffen Ende 2014 in Freiburg stattfinden. //

TANDEM NOW

Mentoring through Role Models for Migrant Youth and Youth from Ethnic Minorities

Leonardo-da-Vinci-Innovationstransfer-Projekt

KERSTIN NEMEC-
SEIPENBUSCH

In vielen europäischen Ländern können Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus ethnischen Minderheiten in ihrer Familie bzw. in ihrem sozialen Umfeld kaum auf Vorbilder in zukunftsorientierten Berufsfeldern zurückgreifen. Von diesen Jugendlichen werden im besten Fall traditionelle Ausbildungen und Berufe angestrebt, andere Berufsfelder kommen für sie und ihre Familien nicht in Frage oder die Jugendlichen trauen sich eine solche Wahl nicht zu. Daher ist es notwendig, den jungen Menschen Begleiter/innen, so genannte Mentor/innen (möglichst aus dem eigenen Kulturkreis) an die Seite zu stellen, die ihren Mentees erstrebenswerte Berufsfelder aufzeigen und sie an diese unterstützend heranführen.

In den an TANDEM NOW beteiligten Ländern zeigt sich die angesprochene Problematik in unterschiedlichem Ausmaß:

TANDEM NOW im Überblick

Zuständige Nationalagentur: OEAD (Österreichischer Austauschdienst) GmbH, Ebendorferstraße 8, 1010 Wien

Antragstellende Einrichtung: Volkshochschule Tirol (Ronald Zecha)

Projektleiterin für die VHS Tirol: Kerstin Nemec-Seipenbusch

Projektkoordinator: Verein Multikulturell, Innsbruck (Ovagem Agaidyan)

Partner:

Exchange House National Travellers Service (TRIBLI Ltd.), Irland (Heydi Foster)

MOZAIK – Human Resources Development, Türkei (Ömer Düzgün)

CESIE Centro Studi ed Iniziative Europeo, Italien (Vito La Fata)

BBQ Berufliche Bildung GmbH, Deutschland (Gerhard Selzer)

ASOCIATION GOIZTIRI ELKARTEA, Spanien (Jesus Castanedo)

Projektlaufzeit: 1. Dezember 2012 bis 30. November 2014 (24 Monate)

Peter Gasser: Einführung in die Neuropsychologie – für Lehrende in der Erwachsenenbildung

1. Auflage. Bern: hep 2012, 175 Seiten

WERNER LENZ

Sachlich, informativ und praxisorientiert, so lautet mein Urteil zu diesem Buch. Peter Gasser, Schweizer Dozent für Pädagogische Psychologie, bahnt einen Weg durch die zerklüfteten Landschaften der Gehirnforschung, der Gedächtnis- und Lerntheorien, eröffnet uns Einblick in die klinische Neuropsychologie, erörtert, was es bedeutet, „gehirngerecht“ zu lernen, und führt uns zu einem lohnenden Ziel: Unterricht neuropsychologisch orientiert zu gestalten.

Einige didaktische Vorschläge lauten: Überraschende und widersprüchliche Anregungen präsentieren, um neue Lernsituationen zu schaffen; kurze Ruhe- und

Reflexionszeiten zulassen; Zeichen und Bilder verwenden, damit die Macht von Einstellungen und Haltungen bewusst wird; erworbenes Wissen absichern; Komplexität verdichten; Lösungserfolge bei Aufgaben ermöglichen.

Unser Gehirn, das übrigens immer „arbeitet“, wird als soziales Organ beschrieben. Es ist lustorientiert, beim Lernen sind Emotion und Motivation entscheidend. Viele Lehrende werden sich in ihrer achtsamen Haltung und in ihrem individuellen Bemühen um Lernende bestätigt fühlen.

In Hinblick auf die Förderung des lebenslangen Lernens vermittelt die Lektüre:



Wir haben es nicht mit kindlichen, jugendlichen oder erwachsenen Gehirnen zu tun, sondern mit Menschen, die ihr Denk-, Fühl- und Lernorgan unterschiedlich gebrauchen und ihre individuelle Lernbiografie gestalten.

Seit Pestalozzis Einsicht, „Kopf, Herz und Hand“ sowie die „Individuallage“ der Lernenden zu berücksichtigen, scheint dies nichts Neues mehr unter der pädagogischen Sonne zu sein. Vielleicht. Doch für unser wissenschafts- und lernfreundliches Zeitalter bietet das Buch eine gut recherchierte Grundlage, Lehr- und Lernverhalten in der Erwachsenenbildung zu überprüfen. //

Klaus-Peter Hufer: Erwachsenenbildung. Eine Einführung

2., überarb. Auflage, Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2012, 217 Seiten.
(= Grundlagen der Erwachsenenbildung)

WERNER LENZ

Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen hat Sinn. Sie soll „die Sachen klären und die Menschen stärken“. Dieses Diktum Hartmut von Hentigs legt der Autor seinem Buch zugrunde. Klaus-Peter Hufer, international anerkannter Experte für Politische Bildung, Universitätsdozent, langjähriger Mitarbeiter an der Kreisvolkshochschule Viersen (nahe bei Mönchengladbach), erschließt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung aus praktischer Erfahrung und theoretischer Perspektive. Er vermittelt Zusammenhänge, die er aus der Interdependenz von politischen, sozialen und ökonomischen

Veränderungen mit dem Bildungssystem ableitet.

Erörtert werden Ziele und Aufgaben von Jugend- und Erwachsenenbildung, entsprechende rechtliche Grundlagen sowie die historische Entwicklung von der Aufklärung bis zum heutigen pluralistischen System. Im Weiteren stellt der Autor Aufgabenfelder der Erwachsenenbildung vor, die seine eigene berufliche Expertise betreffen. Dazu gehören aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, Politische Bildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung sowie Altenbildung, Jugendbildung und Alphabetisierung. Als Beitrag zum beruflich-professionellen Han-



deln in Erwachsenen- und Jugendbildung können die Kapitel über Zielgruppen, Lernförderung sowie Lehr- und Lernformen gelesen werden.

Klaus-Peter Hufer bringt seine Skepsis gegenüber Ökonomisierung, Marktcharakter und „Vermessung“ von Bildung deutlich zum Ausdruck. Auf Basis seiner emanzipatorischen Position regt er besorgt aber nicht pessimistisch an, über die Zukunft von Jugend- und Erwachsenenbildung nachzudenken. Er ermutigt die Leserinnen und Leser sich für Bildung als aktive, selbstbestimmte Suchbewegung einzusetzen sowie in Lehre und Organisation entsprechend zu handeln. //

Sigrid Nolda: Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung

2., durchges. Auflage, Darmstadt:
Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2012, 152 Seiten.
(= Grundwissen Erziehungswissenschaft.)



WERNER LENZ

Seit Beginn der 1970er-Jahre hat sich Erwachsenenbildung vorwiegend als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft an deutschsprachigen Universitäten etabliert. Aus diesem Fachbereich präsentiert Sigrid Nolda, Professorin an der Universität Dortmund, bisher gewonnen Einsichten, Erkenntnisse und Forschungsergebnisse – übersichtlich, lesefreundlich, zum Weiterlesen und Mitdenken anregend.

Ausgangspunkt sind die begrifflichen Erläuterungen zu den Bezeichnungen Volksbildung, lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Wenn auch die beiden letzten Begriffe synonym verwendet

werden, bevorzugt die Autorin Erwachsenenbildung. Diese umfasst nämlich ihrer Meinung nach den allgemeinbildenden und den anwendungsbezogenen Aspekt.

Im Hinblick auf historische Konzepte und aktuelle Theorien behandelt die Autorin Ziele und Begründungen sowie verschiedene Sichtweisen auf Erwachsenenbildung: deuktionsanalytische, systemtheoretische, diskursanalytische sowie modernisierungs- und machttheoretische.

Im Abschnitt „Forschungsfelder und Handlungsbereiche“ wird auf die Teilnehmenden, das Lernen Erwachsener, ihr Wissen und ihre Kompetenzen, auf Institutionen

und Lernorte eingegangen. Nicht zuletzt werden berufliches Handeln, Berufsrollen, Berufsverhältnisse und die Profession von Erwachsenenbildner/innen erörtert.

Sigrid Nolda zeigt auch Widersprüche und Paradoxien auf. So etwa den gern gebrauchten Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Fortbildung oder den zwischen der oft beschworenen Bedeutung und der realpolitischen Vernachlässigung von Erwachsenenbildung.

Das Buch enthält kompaktes Orientierungswissen, das für Studierende und Praktiker/innen eine gute Basis für weitere Aktivitäten in der Erwachsenenbildung abgibt. //

Lernort-Innovation

Das erste Abendvolkshochschulgebäude

Die 1901 gegründete Volkshochschule „Volksheim“ konnte am 5. November 1905 ein eigenes Haus eröffnen und damit die Lernortfrage nicht nur neu stellen, sondern völlig neu beantworten

WILHELM FILLA

In der Erwachsenenbildung spielt die Lernortfrage seit jeher eine wichtige, oft unterschätzte Rolle. Im 19. Jahrhundert und noch lange danach fand Erwachsenenbildung vielfach in Amtsgebäuden, Schulen, verrauchten Hinterzimmer von Gasthäusern und in Sälen statt, die für unterschiedlichste Zwecke benutzt wurden. Erwachsenen- und bildungsgerecht waren diese Räume allesamt nicht. Mit der Eröffnung eines eigenen Hauses, das der Arbeiterdichter Alfons Petzold als Haus mit „hundert hellerleuchteten Fenstern“ rühmte, wurde ein völlig neuer Lernort ausschließlich für Bildungszwecke geschaffen. Damit brach ein neues Kapitel in der Er-

wachsenbildungsgeschichte an. Das Haus des Volksheims gilt üblicherweise als erstes Abendvolkshochschulgebäude Europas. Die nordeuropäischen Heimvolkshochschulen verfügten aber bereits mehr als ein halbes Jahrhundert zuvor über eigene Häuser und in Berlin nahm die 1888 als naturwissenschaftliche Bildungsstätte gegründete Urania schon 1889 ihr eigenes Haus in Betrieb.

Konkurrenzvorteil

Das eigene Haus verschaffte dem Volksheim einen erheblichen Vorteil gegenüber der enormen Konkurrenz, der Bildungsaktivitäten beispielsweise durch Branntweinstuben

und Beisln „ums Eck“ ausgesetzt waren. Das Haus bot seinen Besuchern, von denen viele in desolaten Wohnverhältnissen lebten – Lungenerkrankungen galten um die vorletzte Jahrhundertwende als „Wiener Krankheit“ –, viel Licht, im Winter Wärme und vor allem die Möglichkeit, sich mit Gleichgesinnten zu treffen, auszutauschen und ohne Alkoholkonsum Geselligkeit zu pflegen. Die Gaststätte im Volksheim wurde vom Verein abstinenten Frauen betrieben. Im Vordergrund stand jedoch immer der Bildungserwerb. Alles zusammen hat eine spezifische Atmosphäre hervorgerufen, die auch für „Lernende“ attraktiv war.

Das Volksheim war jenseits des Gürtels am heutigen Ludo-Hartmann-Platz in Wien-Ottakring situiert und damit in einem städtischen Bereich, in dem Bildung und Kultur noch kaum einen Platz hatten. Wien war in einer heute kaum mehr nachvollziehbaren Weise sozial-kulturell segregiert. Christian H. Stifter hat seine analytische Geschichte der Wiener Volkshochschulen daher treffend mit „Geistige Stadterweiterung“ betitelt. Durch die Nähe zu öffentlichen Verkehrsmitteln war das neue Haus gut erreichbar, wenn gleich der größte Teil seiner bald sehr zahlreichen Besucher/innen „per pedes“ kamen.



Das neue Volksheim

Aus: Illustrierte Kronen-Zeitung vom 28. Oktober 1905

Breite Palette von Lehr- und Lernmöglichkeiten

Das neue Haus bot Lehr- und Lernmöglichkeiten, an die vorher gar nicht zu denken gewesen war, nämlich eine vielfältige Bildungsinfrastruktur, über die wir aus der zeitgenössischen Literatur sehr gut informiert sind.

In der auch nach heutigen Kriterien hervorragenden Fachzeitschrift „Zentralblatt für Volksbildungswesen“ wurde „Das neue Volksheim“ 1906 sehr ausführlich beschrieben. In diesem Artikel findet sich ein von der dem Volksheim sehr verbundenen Dichterin Marie Eugenie delle Grazie verfasster gedichtförmiger Prolog, den sie bei der Hauseröffnung selbst vortrug und in dem das verbreitete (Bildungs-)Pathos der damaligen Zeit zu Ausdruck kam. Der Prolog entzieht sich jedoch einer literarischen Beurteilung. Delle Grazie hat einige Jahre später, als das Volksheim bereits ein blühender Bildungsbetrieb war, einen ausführlichen und reich bebilderten Artikel für Österreichs Illustrierte Zeitung verfasst, der auf einem Rundgang der Autorin durch das Haus basiert und eine hervorragende Informationsquelle darstellt.

Hauseröffnung als öffentliches Ereignis

Die Eröffnung des nach Plänen des zum „Ritter geschlagenen“ Architekten Franz Neumann erbauten und nach dessen Tod unter dem Architekten Ludwig Faigl fertig gestellten Volksheim-Hauses war ein

Medienereignis. Das manifestiert sich bereits in der Vorberichterstattung. So publizierte die Illustrierte Kronen-Zeitung bereits am 28. Oktober 1905 eine Zeichnung des Hauses. Die Eröffnung war aber auch ein gesellschaftliches Ereignis. Zur Eröffnung kamen mehrere Sektionschefs verschiedener Ministerien, der Präsident der Akademie der Wissenschaften Professor Eduard Sueß, Richard von Wettstein in Vertretung des Rektors der Universität Wien sowie Rektoren und Prorektoren von Hochschulen, zahlreiche Universitätsprofessoren ebenso wie der Handelskammerpräsident, Spitzenvertreter anderer Bildungseinrichtungen und Repräsentanten der Politik. Die Hauptvertreter des Volksheims wie Friedrich Becke, Ludo Moritz Hartmann und Emil Reich waren selbst prominent.

Wettstein legte in seiner Rede ein Bekenntnis zur Verbindung von Universität und Volksbildung ab und betonte deren Aufklärungsfunktion: „Aufklärung und voraussetzungslose Wissenschaft können uns jener wahren persönlichen Freiheit nahe bringen, die nötig ist zu einer Ethik, die an die Stelle unserer jetzigen Ethik treten soll, die auf hergebrachten Sitten und Gewohnheiten und überlieferten Lehrsätzen beruht.“

Die offizielle Eröffnungsfeier war die Manifestation einer bürgerlich-aufklärerischen Bildungseinrichtung, die das bürgerliche Bildungsprinzip der Neutralität hoch hielt, aber sich zur – austromarxistischen – Arbeiterbewegung hin öffnete.

Bildungsinfrastruktur

Dass die Betonung der Verbindung von Universität und Wissenschaft mit Volksbildung nicht nur eine Sonntagsrede war, geht daraus hervor, dass im neuen Haus eine Bildungsinfrastruktur geschaffen wurde, die vielfältige wissenschaftliche Bildungstätigkeit und selbständiges wissenschaftliches Arbeiten, vor allem auf naturwissenschaftlichem Gebiet, überhaupt erst ermöglichte. Es gab fünf Kabinette und Labors, unter anderem für Chemie und Physik, die den Lehrenden und Lernenden zur Verfügung standen, ebenso einen Zeitschriftenlesesaal und „Hörsäle“, die mit Experimentiertischen ausgestattet waren, die „Gas- und Wasserleitungshähne, pneumatische Wannen, Saug- und Druckpumpen, Anschlüsse an den elektrischen Stark- und Schwachstrom, Gasabzüge und Ventilationsrohre“ besaßen. Allein die Darstellung und differenzierte Analyse der Bildungsinfrastruktur und die durch sie ermöglichte Arbeit des Volksheims wären ebenso einen eigenen Beitrag wert wie die überwiegend private und mäzenatische Finanzierung des Hauses und seiner Ausstattung.

Fazit

Generell lässt sich feststellen, dass das neue Haus die Bildungstätigkeit ungemein attraktivierte und enorm zur Identitätsbildung seiner Besucher/innen, den „Volksheimler/innen“, wie sie auch genannt wurden, beitrug. Bildungstätigkeit wurde zum Alltag der Besucher/innen, von denen viele täglich ins Haus kamen, und war zugleich etwas Besonderes, das häufig pathetisch verklärt wurde. Bildungstätigkeit in einem eigenen Haus – bald hatten auch der Wiener Volksbildungsverein und die Urania ein solches – wurde für viele Besucher/innen prägend für das ganze Leben. //

Literatur

Delle Grazie, Marie Eugenie (1910): Das Wiener „Volksheim“. In: Österreichs Illustrierte Zeitung, 19, 1910, Heft 27 vom 3. April, S. 337 ff.

Das neue Volksheim in Wien (1906). In: Zentralblatt für Volksbildungswesen. Organ für das Gebiet der Hochschulkurse, des volkstümlichen Vortragswesens, des Volksbibliothekswesens, der volkstümlichen Kunstpflege und verwandter Bestrebungen. Hrsg. v. Anton Lampa, 6, 1906, Heft 1/2, S. 9-13.

Stifter, Cristian H. (2005): Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887-2005. Weitra: Bibliothek der Provinz. (= Enzyklopädie des Wiener Wissens, 3: Volksbildung.)

VHS Wien: Recycling-Universum D.R.Z wurde 10 Jahre alt

Am 12. September feierte das Demontage- und Recyclingzentrum sein 10-jähriges Bestehen. Und das auf ganz besondere Art: Ganz im Stil des nachhaltigen Unternehmens, bestand sogar das Fest aus recyceltem Material. Sämtliche Stühle, Gläser, Tische etc. hatten in ihrem früheren Leben andere Funktionen. Sie waren Teil einer Waschmaschine, eines Elektrogeräts oder anderer wiederverwertbarer Gegenstände. Seit 2003 bietet das D.R.Z arbeitssuchenden Menschen die Möglichkeit, durch befristete Beschäftigung Arbeitserfahrungen zu sammeln und in den Arbeitsmarkt zurückzufinden.

Elektro-Altgeräte werden von den Beschäftigten nicht nur recycelt, sondern bekommen ganz neue Funktionen als Möbel oder Schmuckstücke. Die wichtige Rolle, die das D.R.Z als verlässlicher Partner zahlreicher Unternehmen und der kommunalen Verwaltung einnimmt, wird nun bei freiem Eintritt gefeiert. Als besonderes musikalisches Highlight sorgten MONTI BETON mit Willi Resetarits für gute Stimmung.

Im Rahmen der Feier konnten schicke Recycling-Kunstwerke und Designs bestaunt und erworben werden. Gastkünstler/innen wie Elisa Greenwood, Helmut Drucker und

zahlreiche weitere Künstler/innen präsentierten ihre Arbeiten. Ganz im Zeichen der Nachhaltigkeit und Ökologie stand auch der leibliche Genuss. Edle Tropfen des Bio Weinguts Edelhof und selbstgemachte Speisen wurden beim Fest angeboten.

Das Demontage- und Recycling-Zentrum ist der sozialwirtschaftliche Betrieb der Wiener Volkshochschulen GmbH. Über Recycling und Wiederverwendung von Elektroaltgeräten im Rahmen befristeter Beschäftigungsverhältnisse erhalten arbeitssuchende Menschen die Chance, wieder in ein geregelteres Arbeitsleben zurückzufinden. Unter der Anleitung erfahrener Mitarbeiter/innen werden Stärken ausgebaut, soziale Isolation abgebaut, allfällige Handikaps aufgearbeitet und aktive Unterstützung bei der Arbeitssuche geleistet. Diese Dienstleistung erbringt das D.R.Z im Auftrag des AMS Wien. Mit Produkten und Dienstleistungen hat sich die Einrichtung in den letzten 10 Jahren als verlässlicher Partner für Unternehmen und die kommunale Verwaltung etabliert. //

Mehr Informationen unter www.drz-wien.at

Quelle: Pressemitteilung der VHS Wien.

Christian Dorninger ist neuer Sektionschef im bm:ukk

Die Sektion II ist für das berufsbildende Schulwesen, für die Erwachsenenbildung und den Schulsport verantwortlich. Seit 1.9.2013 hat sie einen neuen Leiter: Dr. Christian Dorninger wurde per 1. September von Bundesministerin Claudia Schmied als Nachfolger von Theodor Siegl mit der Funktion der Leitung von Sektion II betraut. Im Gespräch mit der Redaktion von erwachsenenbildung.at beschrieb Dorninger seinen Bezug zur Erwachsenenbildung, den eigenen Werdegang und worin er als neuer Sektionsleiter wichtige Aufgaben für die nächsten Jahre sieht.

Zweiter Bildungsweg: Österreich als Vorzeigeland

Christian Dorningers Anfänge der Auseinandersetzung mit der Erwachsenenbildung liegen in den 1980er Jahren mit der Umsetzung der „alten“ Berufsreifeprüfung (Verordnung aus 1945) - ein Thema, das er bis heute verfolgt. „Die internationale Anerkennung für den österreichischen Zweiten Bildungsweg ist hoch“, erzählt er, da kein anderes Land ein derart dichtes System zum Nachholen von Bildungsabschlüssen auf-

weisen könne. Allein im Bereich der Berufsreifeprüfung (BRP) nehmen derzeit 10.400 österreichische Lehrlinge und etwa 25.000 Erwachsene am Vorbereitungsangebot teil, so Dorninger. Vom Pflichtschulabschluss bis zur Matura können alle Bildungsabschlüsse in Österreich auf dem Zweiten Bildungsweg nachgeholt werden. Möglichkeiten dazu sind die Berufsreifeprüfung, die Studienberechtigungsprüfung, die Externist/innenreifeprüfung und Schulen für Berufstätige, aber auch die Ergebnisse jüngerer Entwicklungen:



Dr. Christian Dorninger

So ermöglicht die „Initiative Erwachsenenbildung“ das kostenlose Nachholen des Pflichtschulabschlusses. Ein kürzlich verabschiedetes Gesetz ermöglicht Berufsschulen zusätzlich zum Regelbetrieb nun auch ein Angebot für Erwachsene zur Nachholung der Berufsschule bzw. des Lehrabschlusses.

Strukturen angleichen für bessere Anrechenbarkeit

Der 2. Bildungsweg stelle sich als weites Feld mit verstreuten Bausteinen dar, die es noch zusammenzufassen gelte. Als zentrales Anliegen für die kommenden Jahre sieht Dorninger daher die Vereinheitlichung von Strukturen, sodass die Anrechenbarkeit der

Abschlüsse verbessert werden kann. Die Berufsreifeprüfung wurde mit dem Berufsreifeprüfungsgesetz 1997 in eine moderne, erwachsenengerechte Form gegossen. Damit ist sie Dorninger zufolge heute so gut strukturiert, dass im Vergleich dazu die Externistenmatura „didaktisch schon etwas alt aussieht“. Von einer künftigen Vereinheitlichung der Systeme erhofft er sich mehr Transparenz für die Teilnehmer/innen. „Durch die wechselseitige Anrechenbarkeit sollte auch ein Wechsel zwischen den verschiedenen Wegen ermöglicht werden, zu einem Abschluss zu gelangen“.

„Schule mit der freien Erwachsenenbildung versöhnen“

Als besonderen Anspruch für seine Funktion als Sektionschef formuliert Dorninger: „Ich möchte den schulischen Bereich mit der freien Erwachsenenbildung versöhnen.“ Er spricht sich dafür aus, Bildungssektorenübergreifende Projekte zu unterstützen. Sein Ziel sei es, den Institutionen der Erwachsenenbildung künftig die Berufsreifeprüfung ganz zu überlassen, ohne Beteiligung der Schulen. Eine Teilprüfung der BRP kann derzeit nur an Schulen gemacht werden; künftig, wenn die Teilprüfungen standardisiert sind, sollen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung auch diese Aufgaben übernehmen können, wünscht sich Dorninger. Das würde die Schulen entlasten, die durch Schulreformen derzeit vielen neuen Aufgaben nachkommen müssen.

Breite Palette in der Erwachsenenbildung wichtig

Der neue Sektionschef Dorninger betreibt seit 1988 Projekte im BMUKK, um Entwicklungen im Zweiten Bildungsweg, speziell aber die Vorbereitung und Durchführung der Berufsreifeprüfung weiter zu entwickeln. Die (Höher-) Qualifizierung sei für ihn aber nicht der einzig wichtige Bereich in der Erwachsenenbildung, betont er. Sprachkurse und nicht-zertifizierte Hobbykurse sollten nicht vernachlässigt werden. Der persönliche künstlerische Ausdruck, Sprachkompetenzen usw. seien wichtige Kompetenzen, die in Kursen für Erwachsene erweitert werden könnten. Zudem seien solche Kurse oft ein niederschwelliger erster Anstoß, sich mit einem bestimmten Thema näher zu beschäftigen, etwa in Form einer längeren Ausbildung. Auch die berufliche Weiterbildung, die von EB-Institutionen organisiert wird, sei natürlich ein wichtiger Baustein der österreichischen (Aus-)Bildung.

Arbeit an der Schnittstelle zwischen Schul- und Erwachsenenbildung

Sektionschef Dr. Christian Dorninger, geb. 1954 in Steyr/Oberösterreich, absolvierte zunächst das Gymnasium in Oberösterreich und studierte dann Technische Physik in Wien. Sein Studium beinhaltete einen Auslandsaufenthalt in der Schweiz. 1982 begann er seine Tätigkeit als Kursleiter von Mathematik-

und Physikkursen an der Volkshochschule Wien Nord. Schon bald begann er dort ein Projekt zur Berufsreifeprüfung umzusetzen, das Erwachsenen das Nachholen des Hochschulzugangs ermöglichte. Parallel zu seiner Tätigkeit an der Volkshochschule arbeitete er ab 1983 als HTL-Lehrer. 1988 ist er dann – „relativ jung“, wie er anmerkt – als dienstzugeleiteter Lehrer an das Unterrichtsministerium gekommen und wurde mit Februar 2011 stellvertretender Sektionschef.

Die Sektion II, die Dorninger nunmehr leitet, ist zuständig für das strategische Management des berufsbildenden Schulwesens, für die Erwachsenenbildung, für Schulsport inklusive Bundessportakademien und Bundesschul-landheimen. Die für die Erwachsenenbildung zuständige Abteilung II/5 fördert auf Grundlage des Förderungsgesetzes von 1973 Verbände bzw. Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Um eine kontinuierliche Bildungsarbeit und qualitative Verbesserung der Bildungsangebote sicherzustellen, koordiniert und organisiert sie die Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, (bifeb), und den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. //

Quelle: erwachsenenbildung.at. http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=6929

Nachruf

Doris Odendahl

geboren am 30. Juni 1933

gestorben am 13. Juni 2013

Ihren letzten Kampf gegen die tückische Krankheit konnte sie nicht gewinnen. Wenige Wochen vor Vollendung ihres 80. Lebensjahres ist Doris Odendahl in Böblingen verstorben.

Als Bildungspolitikerin und ehemalige Vorsitzende des Deutschen Volkshochschulverbandes hat sie sich um die Bildung und speziell um die Volkshochschularbeit große Verdienste erworben. Im Mittelpunkt ihres langen politischen Wirkens stand ein beharrliches Eintreten für Chancengerechtigkeit. Dass Bildungs- und Lebenschancen durch Geburt und Herkunft determiniert werden,

war für sie unerträglich. Geprägt von einem umfassenden, aus der Aufklärung abgeleiteten Bildungsverständnis, das sich nie auf Qualifizierung eingrenzen ließ, setzte sich Doris Odendahl für eine umfassende Allgemeinbildung ein, die allen Menschen zugänglich sein muss – als erste, zweite oder auch dritte Chance.

Auf der Grundlage dieses Bildungsverständnisses wurde Doris Odendahl eine wertvolle Partnerin und Förderin der Volkshochschulen. Sie war seit 1983 Mitglied des Deutschen Bundestages, jahrelang bildungspolitische Sprecherin der SPD-

Bundestagsfraktion und zuletzt bis zu ihrem Ausscheiden aus dem Parlament im Jahre 1998 auch Vorsitzende des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, als sie sich im Jahr 1997 für das Amt der Vorsitzenden des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V. zur Verfügung stellte. Sie verstand es in besonderer Weise, Türen in der Politik zu öffnen und den gesellschaftlichen und politischen Raum für die Anliegen der öffentlich verantworteten Weiterbildung zu sensibilisieren. Als Beiratsvorsitzende unseres Instituts dvv international und als Vorsitzende

der Wettbewerbsleitung des Grimme-Instituts hat sie sich auch um entwicklungspolitische und medienpolitische Fragen verdient gemacht. Während ihrer fünfjährigen Amtszeit führte sie zudem eine schwierige Strukturreform des Verbandes zu einem guten Ende.

Als Arbeiterkind wurde Doris Odendahl 1933 in Stuttgart geboren, wo sie auch die späteren Kriegsjahre verbrachte. Nach dem Tod ihres Vaters musste die begabte Schülerin 1947 das Gymnasium verlassen, weil die Mutter das Schulgeld nicht aufbringen konnte. Hier liegen auch die Wurzeln ihres lebenslangen Einsatzes für einen von der sozialen Herkunft unabhängigen Anspruch auf Bildung.

Nach einer Ausbildung zur Kauffrau und diversen beruflichen Stationen, die sie mehrfach auch ins Ausland führten, machte

sie sich von 1967 bis 1981 im Textileinzelhandel selbstständig. Gleichzeitig engagierte sie sich für das Gemeinwesen. Von 1971 bis 1983 war sie in den Stadträten von Böblingen und Sindelfingen vertreten, von 1981 bis 1989 Vorsitzende des SPD-Kreisverbandes Böblingen. Außerdem wirkte sie im Landesvorstand ihrer Partei mit.

Auf die Frage, wie sie von der Kauffrau zur Bildungsfrau wurde, wusste sie eine einfache Antwort: „Durch Hans-Jochen Vogel“. Der damalige Fraktionsvorsitzende hatte der politischen Newcomerin eine Mitwirkung im Bildungsausschuss angeboten.

Doris Odendahl hatte feste Grundüberzeugungen und Ideale. Die Wurzeln der Volkshochschulen wollte sie lieber in der Arbeiterbewegung denn in der bürgerlichen Bildungsbewegung verortet sehen. Sie argumentierte hart in der Sache und scheute

keinen Konflikt, wenn es um volkshochschulpolitische Anliegen ging. Ihr entschlossenes Eintreten für ihre Überzeugungen hat ihr viele Freunde eingebracht, jedoch auch manche Freundschaft getrübt. Diese selbstbewusste, gebildete, immer ein wenig verschlossene Frau war aber auch den Genüssen und Freuden des Lebens nicht abgeneigt.

Wir werden Doris Odendahl in dankbarer Erinnerung behalten, als Vorsitzende, als Kollegin und als Mensch. //

Für den Vorstand und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Prof. Dr. Rita Süsmuth, Präsidentin
Dr. Ernst Dieter Rossmann, Vorsitzender
Ulrich Aengenvoort, Verbandsdirektor

Ingolf Erlar/Daniela Holzer/ Christian Kloyber/Erich Ribolits (Hrsg.): Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung

Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag 2012.
157 Seiten. (= Schulheft; 148.)

BARBARA KREILINGER

Die Initiative „Kritische Erwachsenenbildung“ macht es sich zur Aufgabe, einen Diskurs über das „kritische Verständnis“ im Kontext der Erwachsenenbildung zu führen. Diese Initiative zeichnet für das Schulheft Nummer 148 verantwortlich. Auf der Suche nach Ansätzen des Kritischen richtet sie den Blick auf existierende Widersprüche. Sie fragt nach den Vorstellungen von Bildung und inwiefern diese Vorstellungen anderen zumutbar sind bzw. wo die Voraussetzungen für eine „spezifische gesellschafts- und herrschaftskritische Sichtweise“ (S. 5) liegen. Die „dunklen“ Seiten des lebenslangen Lernens werden reflektiert.

In dem Band, der Beiträge von 14 Autoren/innen versammelt, wird das neoliberale

Bildungsversprechen „Bildung = Aufstieg“ ins Visier genommen und auf seine Herrschaftsmechanismen hinterfragt. Lebenslanges Lernen ohne Ende – kein Abschluss ist in Sicht – individualisiert nicht nur Erfolg sondern auch Versagen des/der Einzelnen. Mit Foucault richtet sich der Blick auf die Brüche und Grenzlinien unserer Gegenwart und die Notwendigkeit, diese zu thematisieren und Position zu beziehen. Auch dem Begriffsspektrum von Kritik wird nachgegangen. Effektive Kritik bedroht bestehende Machtstrukturen, indem sie diese in Frage stellt – mit Sanktionen ist zu rechnen.

Kritische Erwachsenenbildung ist für die Gegenwartsgesellschaft bedeutend, wenn sie die Möglichkeit zur Wandelbarkeit

politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse aufzeigt und für Veränderungen eintritt. Ihre zentrale Aufgabe ist es, aufzuklären und Selbstaufklärungsprozesse zu unterstützen.

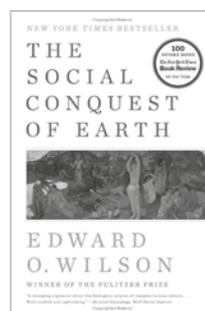
Es gelingt den Autoren/innen in diesem Band, grundsätzliche Fragen zu stellen und diese zu diskutieren, ohne sich dazu verführen zu lassen, einfache und rasche Antworten zu geben.

Das vorliegende Schulheft ermutigt, sich von solchen kritischen Überlegungen inspirieren zu lassen und sie als Chance für die Erwachsenenbildung zu begreifen. Mich hat beim Lesen des Bandes Hannah Arendts Ausspruch „Niemand hat das Recht zu gehorchen!“ begleitet. //



Edward O. Wilson: The Social Conquest Of The Earth

New York-London: Liveright Publishing Corporation
2012, 352 Seiten.



WILHELM RICHARD BAIER

Die soziale Eroberung der Erde

Edward O. Wilson, der Doyen der Evolutionsbiologie und leidenschaftlicher Ameisenforscher, hat mit seinem neuen Buch für große Aufregung unter den Evolutionsbiologen gesorgt. Galt er doch bis jetzt als Galionsfigur der Kin-Selection (Verwandten-Selektion) unter den Soziobiologen. Doch nun hat er sich explizit vom egoistischen Gen verabschiedet und sich wieder der klassischen Evolutionstheorie zugewandt. In seinem Werk „The Social Conquest Of The Earth“ versucht er zu zeigen, dass die klassische Evolutionstheorie völlig ausreicht, um Phänomene wie soziale Lebensformen und altruistisches Verhalten zu erklären, wohingegen die Kin-Selection hier eher Probleme aufwirft als sie zu lösen. Vor allem bei den Termiten scheint das Modell zu versagen. Bei geklonten Organismen – mit der höchsten Verwandtschaftsrate von 100 Prozent – hat man aber bisher interessanterweise noch keinen einzigen Fall sogenannter „Eusozialität“ festgestellt.

Wenn man von einer Selektion auf verschiedenen Ebenen ausgeht („multilevel selection“), dann ergibt sich unter bestimmten Voraussetzungen, dass die Selektion nicht mehr nur beim Individuum ansetzt, sondern auch bei der Gruppe, die mit anderen Gruppen um Ressourcen und Lebensräume konkurriert. Somit überlagert dann – abhängig von geeigneten Rahmenbedingungen – die Gruppenselektion die individuelle Selektion. Das Ergebnis ist die Entwicklung von Verhaltensweisen, die die Gruppe gegenüber anderen Gruppen fitter macht, wie zum Beispiel Zusammengehörigkeitsgefühl, gegenseitige Unterstützung, Kooperation und Kommunikation. Und dieses Verhalten geht über bloße Verwandtschaftsverhältnisse weit hinaus und kann im Extremfall sogar die persönliche Fitness einschränken.

Während nach Wilson die Kin-Selection nur auf wenige Spezialfälle angewendet und daher nicht generalisiert werden kann, ist die klassische Standard-Theorie der Evolution offenbar in der Lage, alle Fälle abzudecken. In einigen Fällen sind beide Erklärungsmodelle gleichwertig, doch meistens verliert sich die Kin-Selection in unnötigen Abstraktionen, sodass sie an Relevanz und Unmittelbarkeit einbüßt. Sie zäumt das Pferd von der falschen Seite auf, indem sie von einem hypothetischen Rechenmodell ausgeht, und dieses über die biotischen Phänomene stülpt, anstatt von den Beobachtungen auszugehen, um einen passenden Algorithmus dafür zu entwickeln.

Die natürliche Selektion ist in der Regel mehrstufig: Sie wirkt auf Gene, die die biologische Organisation in mehr als nur einer Ebene bestimmen. Es geht dabei um das Verhältnis von Zelle zu Organismus oder von Organismus zu Kolonie. Das extremste Beispiel für die Selektion auf mehreren Ebenen ist ein Tumor. Krebszellen entziehen sich in ihrem Wachstum den Beschränkungen der höheren Organisationsstufe, sodass der Organismus stirbt. Gelingt ihm jedoch die Kontrolle, bleibt er am Leben.

Den Schlüssel zur „conditio humana“ findet Wilson nicht in der Evolution des Menschen, sondern schon viel früher – bereits bei der Entstehung von sozialem Verhalten im Tierreich. Allerdings liegt darin auch ein Problem, denn komplexe soziale Systeme sind selten. Wenn sie sich aber einmal etabliert haben, scheinen die Vorteile gewaltig zu sein. So überflügeln staatenbildende Insekten andere Kerbtiere in Anzahl, Biomasse und Einfluss auf ihre Umwelt gewaltig.

Der Ursprung der Eusozialität im Tierreich scheint vor allem mit dem Vorhandensein von einem Nest gekoppelt zu sein. Beim

Menschen war es vermutlich die Feuerstelle. Zuerst kommt die Brutpflege, dann ein behütetes Nest, später bleiben plötzlich mehrere Generationen im Nest und beginnen mit Arbeitsteilung – auch im Hinblick auf die Fortpflanzung. Evolutiv nötig ist dafür primär nur eine einzige Mutation, nämlich der Ausfall des Gens, das für die Nestflucht (die Auswanderung der neuen Generation) verantwortlich zeichnet. So entwickeln sich soziale Gruppen, die mit anderen Gruppen wetteifern, wodurch ein evolutionärer Druck auch auf die Gruppe als Gesamtheit entsteht.

Das bisherige Modell geht davon aus, dass die Kin-Selection-Gruppen zusammenschweißt, weil sie mehr oder weniger miteinander verwandt sind. Wilson widerspricht dem, indem er ausführt, dass staatenbildende Insekten evolutionär als Superorganismen funktionieren. Alle Individuen des Staates sind phänotypische Extensionen der Königin wie die Zellen eines Körpers, sodass die Evolution nur bei ihr ansetzt. Die genetischen Differenzen zwischen den Individuen einer Kolonie sind sogar ein Vorteil, denn sie bilden einen Schutz vor epidemischen Krankheiten – ein klassisches Evolutionsmodell, das ohne Verwandtschaftsmathematik auskommt. Schon Darwin deutete in *The Origin of Species* an, dass Selektion wahrscheinlich auch bei Gruppen zutreffen kann.

Mit der Entstehung von Arbeitsteilung scheint der Punkt ohne Wiederkehr erreicht zu sein; ab hier gibt es offenbar kein Zurück mehr. Die Eusozialität ist nun stabil: wir stehen zusammen oder wir fallen zusammen.

In Kolonien, die sich aus unterschiedlichen, authentischen Individuen zusammensetzen – und nicht aus phänotypischen Extensionen einer Königin – fördert die Selektion selbstsüchtiges Verhalten. Auf der anderen Seite fördert die Gruppenselektion



– wenn mehrere Gruppen in Konkurrenz zueinander stehen – den Altruismus unter den Gruppenmitgliedern. In diesem Spannungsverhältnis steht auch der Mensch.

Allerdings kann die menschliche Natur weder auf die Gene reduziert werden, noch können alle kulturellen Universalien mit ihrer Hilfe erklärt werden. Sie beruht vielmehr auf epigenetischen Regeln. Daher ist der Großteil des Verhaltens von Menschen nicht wie ein Reflex fest verdrahtet, sondern erlernt, auch wenn der Mensch darauf genetisch „vorbereitet“ ist. Als Folge ergibt sich die „Gen-Kultur-Koevolution“. Das bedeutet nicht, dass der Mensch völlig frei von seiner natürlichen Basis ist, aber die möglichen Freiheitsgrade haben sich vervielfacht. Zugleich drängt die kulturelle Evolution zweifellos die genetische Evolution in den Hintergrund. Trotzdem gibt es dabei plastische und unplastische Elemente: Keine zwei Personen haben die gleichen Fingerabdrücke. Im Gegensatz dazu schreiben die Gene immer exakt fünf Finger vor.

Wilson's Kulturbegriff lässt sich in folgendem Satz zusammenfassen: Eine kulturelle Eigenheit ist ein Verhalten, das entweder in einer Gruppe entwickelt oder von einer anderen Gruppe übernommen wird, um sie dann in der eigenen Gruppe zu pflegen und weiterzugeben. Das psychische Innenleben macht den Menschen aber einmalig und besonders: Stirbt ein Mensch, geht ein ganzer Kosmos verloren.

Doch was war die treibende Kraft für die Entwicklung der menschlichen Kultur? Laut Wilson war es die Gruppenselektion. Gruppen, deren Mitglieder die Intentionen anderer erahnen konnten und bereit zur Kooperation waren, hatten einen enormen evolutiven Vorteil gegenüber anderen Gruppen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Sprache. Wie

bereits Darwin vermutete, passen Sprache und ihre basalen Mechanismen deshalb so gut zusammen, weil sich die Sprache dem menschlichen Gehirn anpasste, und nicht umgekehrt. Für Wilson sind es die Feinheiten der Gen-Kultur-Koevolution, die uns ein fundamentales Verständnis der „*conditio humana*“ liefern können.

Ein Dilemma, das sich aus der Evolution auf mehreren Ebenen ergibt, spiegelt sich in den Begriffen „gut“ und „böse“ wider. Individuelle Selektion und Gruppenselektion greifen beide prinzipiell auch beim Einzelwesen, treiben aber in entgegengesetzte Richtungen. Daraus ergibt sich die eiserne Regel in der sozialen Evolution: Eigennützig Individuen setzten sich gegenüber uneigennützig Gruppen sich gegenüber Assoziationen von selbststüchtigen Eigenbröttern behaupten. Wenn in der menschlichen Evolution die Gruppenselektion dominiert hätte, würden unsere Gesellschaften Insektenkolonien gleichen. Aber der Mensch ist auch kein „*homo oeconomicus*“, der ausschließlich auf den eigenen Nutzen fixiert ist.

Verwandtenselektion ist nach Wilson nicht der Schlüssel für die evolutionäre Dynamik hin zur Eusozialität. Was wirklich zählt, ist eine natürliche (sprich ererbte) Neigung Allianzen und Netzwerke zu bilden, Informationen auszutauschen, aber auch Verrat zu üben.

Die Ökonomen Ernst Fehr und Simon Gächter haben das Problem 2002 wie folgt umrissen: „Menschliche Kooperation ist ein evolutionäres Rätsel. Anders als alle anderen Lebewesen kooperieren Menschen häufig mit genetisch nicht verwandten Fremden, häufig in großen Gruppen, mit Menschen, denen sie nie wieder begegnen werden, selbst wenn der Gewinn in Hinsicht auf Fortpflanzung

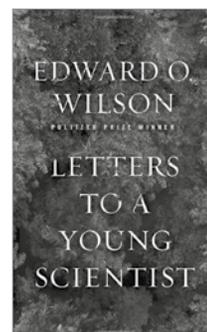
gering ausfällt oder ganz fehlt. Als Erklärung für diese Kooperationsmuster taugen weder die Evolutionstheorie der Verwandtenselektion noch die egoistischen Motive, die mit der Zeichentheorie oder der Theorie des reziproken Altruismus assoziiert werden.“

Wilson wirft in seinem aktuellen Buch Fragen auf, die lange Zeit als Tabu galten. Einigen geht er sicher zu weit, wenn er Kunst, Kultur und Ethik, aber auch die Religion – Zitat: „Religiöser Glaube ist die unbemerkte Falle, die in der biologischen Geschichte unserer Art unvermeidbar ist. [...] Die Menschheit verdient besseres“ – von der Perspektive der Evolutionstheorie aus beleuchtet, aber das ist meiner Meinung nach durchaus legitim.

Immerhin versucht er Lösungen anzubieten, indem er auf altbewährte Modelle zurückgreift. Damit hat er international Empörung in der „*science community*“ der Soziobiologen ausgelöst. Wie immer man zu seinen Aussagen stehen mag, eines zeichnet sich immer klarer ab: die gängigen Evolutionsmodelle greifen zu kurz, sie erfassen nicht die ganze belebte Wirklichkeit. So lassen sie sich auf viele Phänomene der Natur nur eingeschränkt anwenden. Zudem tauchen immer wieder Instanzen auf, die die Verwandtenselektionstheorie explizit ausschließen. Nicht, dass ich der Meinung wäre, dass jede negative Instanz eine Theorie automatisch obsolet macht, das hieße unpragmatisch „das Kind mit dem Bade aus(zu)schütten“. Eine Widerlegung ist auch nicht immer eindeutig. Wenn sich aber die Widersprüche gegenüber der Empirie häufen, sollte man sich doch Gedanken machen. Insofern ist das Buch Wilsons eine wichtige Anregung, um sich mit Problemen und Lösungsansätzen der Evolutionsbiologie neu und unvoreingenommen auseinander zu setzen. Das letzte Wort ist hier sicher nicht gesprochen. //

Edward O. Wilson: Letters To A Young Scientist

Liveright Publishing Cooperation, New York 2013.



WILHELM BAIER

In seiner kleinen Schrift „Briefe an einen jungen Wissenschaftler“ versucht der Harvard-Professor Edward O. Wilson – untergliedert in fünf thematische Abschnitte – mit kurzen und unabhängig zu lesenden Aufsätzen (Briefen) einen Leitfaden für eine wissenschaftliche Karriere zu geben. Seine fünf Generalthemen, unter die er seine Briefe einordnet, lauten: Der Weg, dem man folgen muss – Der kreative Prozess – Ein Leben für die Wissenschaft – Theorie und großes Bild – Wahrheit und Ethik.

Im ersten thematischen Abschnitt, der den Werdegang eines Wissenschaftlers beleuchtet, geht es ihm vor allem um die persönliche Leidenschaft, die für den Erfolg in einer Wissenschaftsdisziplin unerlässlich ist. Leidenschaftliche Arbeit ist wichtiger als das wissenschaftliche Training für den Erfolg. Auch mathematisches Talent ist in vielen Bereichen entbehrlich. Pioniere der Wissenschaft haben selten ihre Erkenntnisse aus der Mathematik bezogen. Falls man für seine Forschungen auch Mathematik braucht, soll man sich eben an Fachleute wenden. Speziell in den Biowissenschaften ist die Mathematik wenig fruchtbringend, weil die relevanten Faktoren des wirklichen Lebens häufig entweder missverstanden oder nicht erkannt bzw. übersehen werden. Außerdem gibt es fast in jeder wissenschaftlichen Disziplin mindestens einen Bereich, in denen man auch ohne Mathematik exzellente Leistungen erbringen kann. Wichtiger ist es, eine Nische zu finden, in der man zum Spezialisten aufsteigen kann. Jedes wissenschaftliche Problem bietet eine Chance. Je größer das Problem, umso besser! Jedenfalls ist es immer besser, sich abseits vom Mainstream zu bewegen.

Im Abschnitt, der den kreativen Prozess behandelt, geht Wilson zuerst der Frage nach, was Wissenschaft eigentlich ist. Für ihn ist es das organisierte und testbare Wissen von der Welt im Gegensatz zu den unzähligen Meinungen, die sich von Mythen und Aberglauben nähren. Für ihn übertrifft

die wissenschaftliche Methode in der Erklärungskraft jedenfalls jeden religiösen Glauben in Bezug auf Ursprung und Sinn des menschlichen Lebens. Daher ist es für jeden Wissenschaftler essenziell, sich darauf zu besinnen, dass es um die Erforschung der realen Welt geht, und nicht um die Bestätigung von vorgegebenen Meinungen oder Trugbildern. Nur nachprüfbar Ergebnisse zählen in der Wissenschaft. Wenn die Forschungsergebnisse korrekt und stimmig sind, werden sie auf Dauer jede Ideologie und jeden politischen Widerstand überwinden. Ein idealer Wissenschaftler denkt wie ein Poet und arbeitet wie ein Buchhalter. Das garantiert nachhaltige Ergebnisse. Die äußersten Grenzen der Wissenschaft kann man aber nur erreichen, wenn man auch die Landkarten kennt, die die früheren Forscher bereits gezeichnet haben. Um aber ein neues Terrain „abzuklopfen“, können kleine unkontrollierte Experimente sehr hilfreich sein, nur um zu sehen, ob sich etwas Interessantes auftut. Neue Technologien können dabei nützlich sein, sollten aber nicht zum Selbstzweck werden – liebe sie also nicht!. Wichtig ist aber vor allem, sich selbst treu zu bleiben.

Ein Leben in der und für die Wissenschaft sieht für Wilson folgendermaßen aus: Es ist immer gut, einen Mentor zu finden, also gehe man auf die Suche. Von daher ist es schon angebracht, nicht unbedingt „mit dem Strom“ zu schwimmen. Außerdem sollte man sich in seinem gewählten Gebiet gut auskennen. In der modernen Biologie sind dabei gute Kenntnisse in Taxonomie und Systematik des Faches unerlässlich. Dann versuche man das Unmögliche, um etwas Außergewöhnliches zustande zu bringen.

Im Abschnitt „Theorie und das große Bild“ stellt Wilson fest, dass das Leben auf der Erde noch weitgehend unbekannt ist, sodass es ein Leichtes ist, ein Forscher zu sein, ohne seine Umgebung unbedingt verlassen zu müssen. Wir suchen nach Mustern, die

erkennbar werden, wenn sich die Puzzle-Teile zusammenfügen. Wenn so ein Muster entdeckt wird, nutzen wir es als Arbeitshilfe, um neue Untersuchungsansätze zu kreieren. Wenn die neuen Methoden nicht gut greifen, müssen sie besser adaptiert werden. Greifen sie gar nicht oder ergeben sich Widersprüche, so muss man eben nach neuen Mustern Ausschau halten. In jedem Fall erzeugt eine wissenschaftliche Antwort immer auch wieder neue Fragen. Hier zitiert der Autor Newton: „If you see further than others, it is by standing on the shoulders of giants.“ Jedenfalls können Ambition und unternehmerischer Geist häufig fehlende Brillanz ersetzen.

Wahrheit und Ethik gehören für Wilson offensichtlich zusammen. Im letzten Abschnitt beleuchtet er das wissenschaftliche Ethos. Die oberste Maxime für jeden Wissenschaftler ist für ihn die Verfolgung der Wahrheit. Wissen an sich ist niemals negativ zu sehen, aber was man damit anfängt – die Anwendung von Wissen – kann durchaus verderblich sein, insbesondere wenn sie für ideologische Zwecke missbraucht wird. Daher gibt es für ihn keinen großen Wissenschaftler, der ganz allein für sich in einer verborgenen Kammer arbeitet. Austausch und voneinander Lernen gehören für ihn stets dazu.

Mit seiner Anleitung für eine wissenschaftliche Karriere will Wilson jungen Wissenschaftlern etwas aus seinem reichen Erfahrungsschatz als Starthilfe mit auf den Weg geben. Das ist ihm mit diesem Büchlein sicher gelungen. Man kann nur hoffen, dass es auch von jungen Menschen gelesen wird, um ihnen den Einstieg in die Wissenschaft zu erleichtern und Anregungen für die persönliche Karriereplanung zu geben. Im Studium hört man solche Dinge kaum – ich wäre froh gewesen, hätte es so ein Handbuch schon zu meiner Zeit gegeben. //

Bringfriede Scheu/Otger Auotrata: Partizipation und Soziale Arbeit

Einflussnahme auf das subjektiv Ganze
Wiesbaden: Springer VS 2013, 319 Seiten.



MARTIN KLEMENJAK

„Partizipation und Soziale Arbeit“, so lautet der Titel der neuesten Veröffentlichung von Bringfriede Scheu, der Leiterin des Studienbereichs Gesundheit & Soziales an der Fachhochschule Kärnten, und Otger Auotrata, Leiter des Forschungsinstituts RISS und Privatdozent an der Universität Osnabrück. Einführend verweisen die Autorin und der Autor darauf, dass „Partizipation [...] zu einem omnipräsenten Stichwort in der Sozialen Arbeit geworden [ist; Anm. M.K.]. [...] Was genau eigentlich gemeint wird, wenn von Partizipation gesprochen oder geschrieben wird, ist nur mühsam erkennbar.“ (S. 7).

Das Ziel der vorliegenden Veröffentlichung besteht darin, „die Debatte zu Partizipation auf eine theoretisch hergeleitete Basis zu stellen, um somit den Gegenstand Partizipation eindeutig und abgesichert fassen zu können.“ (S. 9).

Bemerkenswert ist der Hinweis, dass Partizipation und ähnliche Begriffe, wie Teilhabe, Mitbestimmung oder Demokratisierung seit den 1970er-Jahren große Beachtung erfahren haben. Vor allem in der Politikwissenschaft wurde der Partizipationsbegriff häufig rezipiert und um das Adjektiv „politisch“ ergänzt. Aber wie sieht es mit „Partizipation und Erziehungswissenschaft“ aus? In diesem Kontext halten Bringfriede Scheu und Otger Auotrata fest, dass seit den 1970er-Jahren Partizipation auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen – wie den Erziehungswissenschaften – häufig Verwendung findet.

Was ist eigentlich Partizipation? Nach der Lektüre der vorliegenden Publikation wird deutlich, dass es eine eindeutige Definition dieses Begriffes nicht gibt. Autorin und Autor weisen darauf hin, dass mittlerweile ein reges und breites Forschungsinteresse entstanden ist und sich – in und zwischen der Politik-, den Sozial- und Erziehungswissenschaften – der Forschungszweig der Partizipationsforschung etabliert hat. Bringfriede Scheu und Otger Auotrata konstatieren, dass „sich der Grundbegriff, was genau Partizipation ausmacht, zwar nicht präzisiert; unterschieden

wird aber zwischen einer kontinuierlich steigenden Anzahl von Formen der Partizipation.“ (S. 14). Im Kontext der „Formendebatte“ wird beispielsweise zwischen konventionellen und unkonventionellen Partizipationsmöglichkeiten differenziert; auch direkte versus indirekte Formen werden thematisiert.

„Versteht man unter (politischer) Partizipation nur die geläufigen Formen rund um den Parlamentarismus wie Wahlen, bleiben viele andere Formen, die sich durchaus schon durchgesetzt haben, ausgeschlossen. Konzentriert sich die Partizipationsforschung auf die Formendebatte, zerfasert sie in viele Detailfragen: Was genau Partizipation ist, bleibt ungeklärt. Ist Partizipation noch mit dem Zusatz ‚politisch‘ zu versehen oder ist das obsolekt? Sicher weiß man nur, dass Partizipation viele Formen annehmen kann.“ (S. 15).

Bringfriede Scheu und Otger Auotrata stellen daher fest, dass die in den Sozialwissenschaften erzielten Ergebnisse hinsichtlich des Partizipationsbegriffs inkonsistent und widersprüchlich sind (S. 35 ff.). Autorin und Autor vertreten die Meinung, dass sozialwissenschaftliche Theorien zu diesem Begriff auf Herleitungen verzichten. Somit „soll ein neuer und hergeleiteter Begriff von Partizipation theoretisch fundiert entfaltet werden, der für die Soziale Arbeit handlungsleitend ist.“ (S. 35).

Zur Erklärung von Partizipation wählen Bringfriede Scheu und Otger Auotrata die erkenntnistheoretische Methodologie der historischen Herangehensweise (S. 153 ff.). Der größte Schwachpunkt bisheriger Theoriebildungen – so die Verfasserin und der Verfasser – liegt darin, dass Partizipation nicht subjektorientiert bestimmt wird.

Beide entfalten ein eigenes Verständnis von Partizipation. Demnach ist Partizipation die „Einflussnahme auf das subjektiv Ganze“, so auch der Untertitel der vorliegenden Publikation. Da Partizipation auf das subjektiv Ganze Einfluss nimmt, wird damit die eigene Lebensqualität beibehalten oder erhöht (S. 257 ff.). In weiterer Folge führen Bringfriede

Scheu und Otger Auotrata aus, dass Partizipation immer auch ein Prozess der „Gestaltung des Sozialen“ ist (S. 265 ff.). Die Förderung von Partizipation ist demnach eine der wesentlichen Aufgaben der Sozialen Arbeit.

Abschließend führen die beiden Autorinnen – im Kontext von Entwicklungsperspektiven Sozialer Arbeit – aus, „dass sich die Soziale Arbeit einem neuen, mindestens aber modifizierten Denkprinzip verschreibt: Menschen sind nicht Opfer ihrer Lebenssituation, sondern handelnde Subjekte, die gezielt und gestaltend sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können. Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, im Segment des Sozialen diese Gestaltungsprozesse zu begleiten und zu qualifizieren.“ (S. 312).

Die Lektüre der vorliegenden Publikation ist auch für die Erziehungswissenschaften – nachdem es sich dabei um eine Bezugsdisziplin der Sozialen Arbeit handelt – lohnend. Darüber hinaus kann insbesondere in der Erwachsenenbildung beobachtet werden, dass der Partizipationsbegriff häufig rezipiert wird. Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle auch der Konnex zur Politischen Bildung. Spezielle Projekte im Kontext der (politischen) Partizipation stellen einen unmittelbaren Bezug zu den Erziehungswissenschaften – und hier vor allem zur Erwachsenenbildung – dar.

Vor dem Hintergrund des vielfach postulierten Konzeptes des lebenslangen Lernens und der Diskussion hinsichtlich der „Basisbildung“ wird es die Aufgabe der Erwachsenenbildung sein, sich verstärkt dieser und ähnlicher Thematiken anzunehmen. Hier sehe ich viele Kooperationsmöglichkeiten zwischen der Sozialen Arbeit – als Disziplin und Profession – sowie der Erwachsenenbildung. Konkrete, gemeinsame Projekte wären beispielsweise im Bereich der „politischen Basisbildung“ zu forcieren. Sowohl die Lebensweltorientierung als auch Empowerment könnten in diesem Kontext zwei „Anknüpfungspunkte“ sein, über die es sich weiter nachzudenken lohnt. //

Richard David Precht: Anna, die Schule und der liebe Gott

Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern.
1. Auflage, München: Goldmann 2013. 351 Seiten.



WERNER LENZ

Immer neue Aufgaben soll die Schule übernehmen, viele Erwartungen werden an sie gerichtet, viel Zukunft scheint von ihr abzuhängen. Wird Schule zu wichtig genommen? Ist Schulreform ein überschätztes Thema? Etwas Distanz wäre sicherlich für alle Beteiligten von Vorteil, um sinnvolle Entwicklungen gemeinsam zu planen und in Gang zu setzen. Das würde auch die solide Diskussion fördern und auf spektakulären Erfolg hoffende Beiträge reduzieren.

Die Absicht, hohe Verkaufszahlen zu erreichen, scheint mir mit der vorliegenden Publikation verbunden. Das Kalkül beginnt bei der Gestaltung des Umschlags: Im Titel wird die Schule mit dem „lieben Gott“ in Verbindung gebracht, abgebildet ist ein Kind mit Tafelschrift „Ich darf nicht denken“ und in roter Druckschrift steht, das Bildungssystem übe Verrat an unseren Kindern. Die letzte Umschlagseite verkündet: Statt einer Bildungsreform brauchen wir eine Bildungsrevolution. Der weitere Text prophezeit, genau zu wissen, was Kinder in ihrem künftigen Leben brauchen werden. Wer dem nicht folgt, dem wird unterstellt, er dressiere Kinder zu langweiligen Anpassern. Deshalb die notwendige Revolution: „Wir brauchen anders ausgebildete Lehrer, ein anderes Lernen und ein anderes Zusammenleben in der Schule.“

Richard David Precht, Dozent der Philosophie, geübt im Schreiben von Bestsellern, Moderator seiner eigenen Philosophiesendung im ZDF sowie als beehrter Vortragender an Auftritt vor großem Publikum gewöhnt, weiß mit seinem Verlag die Trommel zu rühren. Mich schrecken so laute Töne und die Behauptung, genau zu wissen, was alle Kinder für ihre Zukunft lernen sollen. Große Vorbehalte begleiteten meine Lektüre.

Im ersten Teil, „Die Bildungskatastrophe“, versammelt Precht bekannte Kritik an der

Schule. Sie töte Kreativität, hemme das Lernen des Lernens, verhindere Bildung zugunsten angepassten Lernens, behindere Individualität und überlasse die Bildungsabstinenten ihrer Abstinenz. Die Vorwürfe werden eloquent verpackt, in journalistischem Stil anhand punktueller Ereignisse vorgebracht. Ein Beispiel für Diktion und pauschale Kritik (S. 60 f.): „Hauptschulen sind keine Schulen im Sinne von Schule mehr, sondern Verwahranstalten, in denen die Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern bildungsfern bleiben.“

Wie schon erwähnt, plädiert Precht für eine Bildungsrevolution, nicht für eine blutige, sondern für eine Revolution im Sinne der sexuellen oder digitalen. Mit den gewünschten Transformationen, die auch die Gesellschaft ändern sollen, beschäftigt sich der Autor im zweiten Teil. Im Wesentlichen greift Precht auf Konzepte der Reformpädagogik stichwortartig zurück, streift Ergebnisse der Hirnforschung, fordert individualisiertes Lernen sowie die Entgrenzung von Fächern durch Projektunterricht. Der „gute Lehrer“ wird – mit Verlaub – naiv definiert. Es ist eine Person, die Kinder liebt, und eine Persönlichkeit, der man gerne zuhört (S. 140). Bedauerlich nur, stellt der Autor klar, dass man beides nicht lernen kann. Derart besonders talentiert, nennt Precht die guten Lehrenden auch „Artisten im Sozialen“, Darstellungs- und Vermittlungskünstler. Nicht zu vergessen auf den sozialen Touch. Wir brauchen auch Beziehungsarbeit, schreibt Precht und stellt die bewegende Frage (S. 149): „Soll man wirklich schlechte Lehrer weiterhin ungestört einen schlechten Unterricht machen lassen?“

Wer das Buch zum Beispiel in der Elternbildung einsetzen will, findet sicherlich viele Szenen, Anlässe und Aufreger, um Negatives aus dem Schulalltag zu erörtern. Es gibt auch Perspektiven, was anders werden soll

– vieles davon ist nicht unbekannt. Precht ist überzeugt – und wer ist das nicht in dieser Allgemeinheit: Kinder wollen lernen und jedes Kind ist anders. Daher: Löst die Fächer auf, formt Lehrerteams, vertieft Beziehungen, fördert Werte und Wertschätzung, schafft die Noten ab, organisiert ganztägiges Lernen. Nicht zu vergessen auf Kindergartenpflicht und integrative Schulen. Alles dies ergibt Anlässe für Diskussionen! Doch werden, wie Precht am Beispiel der 2010 erfolgten Ablehnung der Hamburger Schulreform (die Ausweitung der gemeinsamen Grundschule auf 6 Jahre) durch die Mehrheit der Bürger/innen zeigt, die Eltern das vermeintliche Interesse ihrer Kinder an optimaler Individualbildung aufs Spiel setzen?

Noch ein Gedanke zum Thema Revolution: Die Schule ist nur ein Teil des Bildungswesens, soll letzteres „revolutioniert“ werden, gilt es schon, neue Zielsetzungen zu beachten. Wir befinden uns bereits in der Epoche des lebenslangen Lernens. Neue bildungspolitische Perspektiven sollten daher den Blick auf ein zusammenwirkendes Bildungssystem richten. Wie schaffen wir bessere Übergänge, Kooperationen sowie Chancen für Wiedereinsteiger/innen im gesamten Bildungswesen? Was sollen wir erneuern und ergänzen, um möglichst vielen Menschen Bildungs- und Lernprozesse in der ganzen Lebensspanne zu ermöglichen?

Insgesamt lässt mich die Lektüre zwiespältig zurück. Einerseits haben sich meine inhaltlichen Vorbehalte gegen das Buch verstärkt. Es erweckt den Eindruck eines Rundumschlags mit ausgesuchten Beispielen und bleibt viele Argumente oder Begründungen schuldig. Andererseits ermutigt das aggressive Auftreten des Autors, sich vehement gegen unakzeptable Zustände in Schule und Bildungswesen zu widersetzen. Also, kurz gesagt: Das Buch regt auf und an!

//

Bernhard Heinzlmaier: Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben

Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag KG 2013,
196 Seiten.

BIRGIT MARIA LANGEDER

Praxisseminar zum Buch mit dem Autor Bernhard Heinzlmaier am 28.8.2013 in Wien.

„Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben“ so der Untertitel des Buches von Bernhard Heinzlmaier, der die Frage nach den Altersgruppen zu stellen scheint. Verwunderlich ist zunächst, warum hier die 11- bis 40-Jährigen unter die Lupe des Jugendmarketing von „tfactory“, der Trendagentur des Autors, genommen werden. Nicht nur eine Generation wird angesprochen, der Blick auf sogenannte „Jugendtrends“ zeigt, dass es sich nicht um eine nach Lebensjahren abzugrenzende Zielgruppe handelt, sondern vielmehr, dass das Zauberwort „Jugend“ als Querschnittsthema über Generationen hinweg aktuell ist. „Jugend“ wird somit zur Projektionsfläche von Sehnsüchten und Wünschen, auch von durchaus als „erwachsen“ zu bezeichnenden Individuen, deren Ziel es ist, dem Trend der Zeit zu entsprechen und die dafür jugendliche Settings übernehmen. Wobei damit nicht eine individuelle, sondern vielmehr kollektiv getroffene Entscheidung fokussiert wird: „Wenn Menschen weit jenseits der Dreißiger jugendlich sein wollen, so geht das nicht immer auf eine persönliche, unabhängige Entscheidung zurück. Vielmehr besteht in der Gesellschaft ein Zwang zum Jungsein“, konstatiert Heinzlmaier. Einhergehend mit einer fragmentierten Gesellschaft und einem medial inszenierten, zunehmend visuellen Alltag tut sich jenseits des Jungseins ein Abgrund der Exklusion aus der Trendgesellschaft, vom Arbeitsmarkt und vom Erfolgsglück, auf. Um diesen zu entgehen und nicht „zum alten Eisen“ zu gehören gilt es, zunächst die Expertise der sogenannten „Minimax“-Gesellschaft zu internalisieren. Diese orientiere sich an der Marktlogik, deren erklärtes Ziel der Wettbewerbsvorteil

sei, und deren pragmatisches Denken von der Aussicht auf maximalen, persönlichen Gewinn geleitet werde, der mit minimalem Aufwand zu erzielen sei. Bei einem derart motivierten Handeln komme eine Orientierung am Gemeinwesen oder an kulturellen wie ethischen Werten zu kurz; es dominieren die Werte eines kapitalistischen Wirtschaftssystems, das von neoliberalen Tendenzen geleitet wird. Damit dieser Trend der Zeit gegenwärtig bleibt, verfügen die „Jungen“ über die Leitkultur, ihnen kommt die Aufgabe zu, den Älteren den Weg zu weisen. Dieser führt zu einer Loslösung aus Traditionen mit ihren starken Bindungen des Individuums als zentralem Bezugspunkt, das sich in informellen Szenen trifft, kurzfristig vernetzt sowie spektakulär in Szene setzt. Visueller Aufmerksamkeitsgenerator und Identität stiftender Bezugspunkt ist der Körper als Kommunikationsmedium, der Aufmerksamkeit erzeugt und über dessen artifizielle Darstellung sich Gruppen bilden und Kontakte sammeln. Vernetzt im Web 2.0 und durch soziale Medien inszeniert sich der Jugendtrend in sämtlichen Altersgruppen.

Zunehmend treten Inhalte hinter deren Präsentation zurück, und durch die Dominanz der Bildmedien gewinnt die Ästhetik eine noch nie da gewesene Bedeutung, denn – ein Bild sagt mehr als 1000 Worte und zum Zuhören fehlt Zeit und Interesse. Das sind die Trends einer Leistungsgesellschaft, die mehr tut als denkt und somit leichter kontrollierbar wird. Gesellschaftliche Erkrankungen wie Depression und Erschöpfung, an der immer mehr Menschen aufgrund von Entfremdungsprozessen leiden, stehen im stärker werdenden Widerspruch zu Mitbestimmung und Demokratie; der Wunsch nach Sicherheit gewinnt in Krisenzeiten wieder an Bedeutung. Die Politik und ihre



Protagonisten bieten sich nur sehr begrenzt als Fläche der allgemeinen Identifikation an, denn auch in politischen Kreisen wird ein von Eigeninteressen geleitetes Agieren vorgelebt, Junge werden zugunsten althergebrachter Positionen des Bewahrens von bestehenden Systemen weitgehend ausgeklammert.

So weit die traurige Diagnose Heinzlmaiers, die zweifellos aus durchaus fundierten Erkenntnissen zusammengetragen wurde, aber, wie es für die Jugendkulturforschung bezeichnend sein muss, der Realität der Jungen teilweise hinterherhinkt. Das zeigt sich in der dem Inputvortrag Heinzlmaiers folgenden Gesprächsrunde mit Jugendlichen, die, so sie (noch) auf der Gewinnerseite eines beschleunigten Ausbildungsprozesses stehen, durchaus Idealismus zeigen und sich für Themen jenseits der Bildmedien begeistern, noch bildungsgläubig sind und ihrer Elterngeneration und deren Werten durchaus „den Spiegel vorhalten“. //

Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben:

Wilhelm Richard Baier, Dr., geb. 1962.
Pädagogischer Mitarbeiter der
Österreichischen Urania Graz.
Kontakt: baier@urania.at

Gerhard Bisovsky, Dr., geb. 1956.
Generalsekretär des Verbandes
Österreichischer Volkshochschulen und
öVH-Redakteur, Wien.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Evelyn Brandt, MA, DSAⁱⁿ, geb. 1952.
Schreibpädagogin/-trainerin, Journalistin
und Autorin, Erwachsenenbildnerin
mit Schwerpunkt für kreatives und
biografisches Schreiben, literarische
Textwerkstätten, Lyrikseminare.
Feldkirch.
Kontakt: www.evelyn-brandt.at

Elisabeth Brugger, Dr.ⁱⁿ, geb. 1954,
Pädagogische Leiterin der Wiener
Volkshochschulen GmbH.
Kontakt: Elisabeth.Brugger@vhs.at

Edith Draxl, Mag.^a, geb. 1957. Künstlerin,
Dramaturgin und Erwachsenenbildnerin.
Verein unit, Graz.
Kontakt: edith.draxl@chello.at

Wilhelm Filla, Univ.-Doz. Dr., geb. 1947.
Generalsekretär des Verbandes
Österreichischer Volkshochschulen und
öVH-Redakteur von 1984–2012, Wien.
Kontakt: w.filla@gmx.at

Andrea Fischer, Mag.^a, geb. 1963.
Künstlerin und Erwachsenenbildnerin.
Verein unit, Graz

Hannes D. Galter, Dr., geb. 1954, Direktor der
Österreichischen Urania für Steiermark
in Graz, Universitätsdozent für
Altorientalistik an der Universität Graz,
Moderator des Interreligiösen Beirats der
Stadt Graz.
Kontakt: hdg@urania.at

Thalia R. Goldstein, geb. 1980, Assistant
Professor of Psychology in the
Psychological Department at Pace
University, New York City. Leitung des
Social Cognition and Imagination (SCI)
Lab.
Kontakt: TGoldstein@pace.edu

Martin Klemenjak, Mag. (FH) Mag. phil.,
geb. 1977, Professur für Soziale Arbeit
mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter
und Erwerbsleben an der Fachhochschule
Kärnten in Feldkirchen; Lektor an der
Fachhochschule Salzburg.
Kontakt: m.klemenjak@fh-kaernten.at,
blog.fh-kaernten.at/klemenjak

Barbara Kreilinger, Mag.^a, geb. 1967,
pädagogische Mitarbeiterin im Verband
Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: barbara.kreilinger@vhs.or.at

Birgit Maria Langeder, Mag.^a, geb. 1969,
pädagogische Mitarbeiterin im Verband
Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: birgit.langeder@vhs.or.at

Stéphan Vincent-Lancrin, geb. 1970.
Senior analyst at the OECD Centre for
Educational Research and Innovation
(CERI), Paris.
Kontakt: stephan.vincent-lancrin@oecd.org

Rolf Laven, MMag. Dr., geb. 1966.
Künstler, Lehrender. Pädagogische
Hochschule Wien – APS.
Universität Wien – Institut für
Bildungswissenschaften.
Volkshochschule Wien Meidling, BRP
Kunst & Design.
Kontakt: rolf.laven@phwien.ac.at

Werner Lenz, em. Univ.-Prof. Dr., geb. 1944.
Karl Franzens Universität Graz, Institut
für Erziehungswissenschaft.
Kontakt: werner.lenz@uni-graz.at

Christian Muckenhuber, Mag., geb. 1962,
Fachbereichsleiter der vHS Linz
(Kultur und Kreativität), pädagogischer
Mitarbeiter des Verbandes
Oberösterreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: christian.muckenhuber@mag.linz.at

Kerstin Nemeč-Seipenbusch, Mag.^a,
pädagogische Mitarbeiterin an der
Volkshochschule Innsbruck.
Kontakt: k.nemec@vhs-tirol.at

Albert Raasch, Prof. (emer.) Dr. phil.,
geb. 1930. Angewandte Linguistik und
Sprachlehrforschung Französisch.
Romanistisches Institut, Universität des
Saarlandes, Saarbrücken.
Siehe auch: <https://sites.google.com/site/raaschalbert/homepage-albert-raasch-2>

Michaela Rosen, geb. 1956.
Schauspielerin und Dozentin: Max
Reinhardt Seminar, Wien; Filmakademie
Baden Württemberg; FOCAL, Zürich;
Hochschule für Film & TV, München;
DFFB, Berlin.
Kontakt: BEYOND ACTING – Theatre
Based Training www.beyond-acting.at,
welcome@beyond-acting.com

Mitra Strohmaier, Prof. Mag.^a art., geb. 1955.
Malerin, Dozentin an Wiener
Volkshochschulen.
Kontakt: atelier@mitra-strohmaier.com

Christine Teuschler, Dr.ⁱⁿ, Geschäftsführerin
der Burgenländischen Volkshochschulen.
Kontakt: c-teuschler@vhs-burgenland.at

Monika Willinger, MAS, Geschäftsführerin
der Volkshochschule Rankweil,
Schlosserhus.
Kontakt: m.willinger@schlosserbus.at

Ellen Winner, geb. 1947, Professor of
Psychology at Boston College, and Senior
Research Associate at Project Zero,
Harvard Graduate School of Education.
Kontakt: winner@bc.edu

Im Unterricht alles klickbereit!



Ihr Lehrwerk als komplettes
Unterrichtspaket auf DVD-ROM



Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
September 2013, Heft 249/64. Jg. ISSN 0472-5662

Redaktion: Dr. Gerhard Bisovsky, Mag.^a Barbara Kreilinger
Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 216 4226 30,
E-Mail: voev@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at
Redaktionsausschuss: Mag. Ronald Zecha (Innsbruck),
Dr.ⁱⁿ Elisabeth Deinhofer (Eisenstadt), Mag. Hubert Hummer (Linz)
Redaktionssekretariat: Brigitte Eggenweber, Christine Rafetseder
Für den Inhalt verantwortlich: Dr. Gerhard Bisovsky
Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Pulverturmstraße 14, A-1090 Wien

Grafisches Konzept: Qarante Brand Design
Layout: schaefer-design.at
Hersteller: Grasl FairPrint, A-2540 Bad Vöslau, www.grasl.eu
Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, fallweise als Doppelnnummer.
Bezugsgebühren: Abonnement jährlich € 18,-,
Mitgliederabonnement € 7,-, Einzelhefte € 5,50
Zahlungen auf das Konto Nr. 0947-31007/00, Bank Austria, Am Hof 2
Für unverlangte Rezensionen und Beiträge übernimmt die
Redaktion keine Haftung. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben
die Meinung der Autor/Innen wieder und müssen sich nicht mit jener
der Redaktion decken.

Gefördert durch das Bundesministerium
für Unterricht, Kunst und Kultur



Beratung: Frau Ellen Zitzmann
klettberatung-austria@klett.de
klettberatung-austria@klett-sprachen.de

Bestellung: MELO
Tel. 02236.635.35-250 Fax 02236.635.35-243
klett@medien-logistik.at

Veranstaltungstermine

6. November 2013

Krone Center, Graz

Fachtagung zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen

Information und Anmeldung:

<http://www.inspire-thinking.at/2013/06/save-the-date-fur-anerkannt/>

7. - 9. November 2013

St. Wolfgang, Bundesinstitut für
Erwachsenenbildung

Aktivierung im Gemeinwesen. Ein kritischer Blick. Tagung Gemeinwesenarbeit - community development

Information und Anmeldung:

<http://www.bifeb.at/index.php?id=738>

15. November 2013

]a[akademie der bildenden künste
wien

VÖV und VHS-Wien Fachtagung: Kunst, Kultur und Erwachsenenbildung

Information und Anmeldung:

voev@vhs.or.at

15. - 16. November 2013

Europahaus Wien

VÖV und RÖBW-Fachtagung: Gemeinsam was bewegen. BürgerInnenbeteiligung in Europa als Herausforderung für die Erwachsenenbildung.

Information und Anmeldung:

voev@vhs.or.at