Erhard Schlutz (Hrsg.)

Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung

wbv DIE

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Wissenschaftliches Lektorat: Felicitas von Küchler, DIE

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Innovationen in der Erwachsenenbildung - Bildung in Bewegung
/ Hrsg.: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
Hrsg.: Erhard Schlutz. - Bielefeld : Bertelsmann, 2002
ISBN 3-7639-1839-6

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0083

© 2002 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Titelbild: in Anlehnung an ein Großplakat des Preisträgers „ImageBildung“
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1839-6

Inhalt

Vorbemerkungen 5

DER INNOVATIONSPREIS 7

Ekkehard Nuissl
Innovationspreis zum Dritten 9

Gisela Wiesner
Die Auswahlarbeit der Jury 13

Erhard Schlutz
Bildung in Bewegung – Kurzvorstellung der ausgezeichneten Projekte 17

DIE PREISTRÄGER 23

IMAGEBILDUNG 25

Rainer Zech
Laudatio 25

Sandra Spieker
Von der Lust am Lernen – Projekt Image*Bildung* 30

AUF DIE ZUKUNFT BAUEN 40

Klaus Götz
Laudatio 40

Franz Loth
Ökologisches Bauen an der Katholischen Landvolkhochschule Oesede 43

INTONATION ÜBER RHYTHMUS UND KLANG 55

Martina Ernst
Laudatio 55

Sandra Kroemer
Intonation über Rhythmus und Klang – ein Lernprogramm zur besseren Integration von Ausländer/innen 59

FREMDSPRACHEN-TRAINING AUF DER SCHIENE 71

Hannelore Bastian
Laudatio 71

Susanne Fuchs
Fremdsprachen-TRAINing auf der Schiene- ein mobiles Sprachlernangebot 74

DEMOCARDS – AKTIVKURS POLITIK 82

Elke Gruber
Laudatio 82

Sabine Keitel
Karten reformieren politische Bildung 86

WEITERE BEMERKENSWERTE BEWERBUNGEN 97

RESÜMEE UND RÜCKBLICK 133

Erhard Schlutz
Weiterbildungs-Innovationen vor dem Hintergrund des Wandels zur Wissensgesellschaft 135

Autorinnen und Autoren 160

Vorbemerkungen

Zum dritten Mal wurde 2001 der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ vergeben, und wiederum spiegelt eine Publikation die Verleihung des Preises facettenreich wider. Sicher lassen sich die Glanzpunkte und beeindruckenden Inszenierungen aus dieser Veranstaltung nicht ohne Weiteres aufs Papier transportieren, weil sie aus einer dichten Kommunikation und dem direkten Zusammenspiel aller Beteiligten erwuchsen. Dennoch treten in diesem Buch all diejenigen schriftlich in Erscheinung, die an der Preisentscheidung und -verleihung auf vielfältige Weise gestaltend mitgewirkt haben: die Mitglieder der Jury, die Preisträger/innen und das DIE selbst als Initiator.

In der Art, wie die Publikation komponiert ist, zeichnet sie außerdem ein weiteres Mal die unverwechselbaren Merkmale des „Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung“ nach:

- Ausgezeichnet werden Innovationen im gesamten Bereich der Weiterbildung ohne sparten- oder feldspezifische Spezialisierungen; dies erhöht den Wirkungsradius der Preisvergabe.
- Die Jury trifft ihre Entscheidungen unbeeinflusst und frei. Sie verifiziert und fokussiert in einem gründlichen Dialog den aktuellen Stand innovativer Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und stellt das Ergebnis ihrer Verständigungen öffentlich vor.
- Vergeben werden mehrere Preise, die ohne gestufte Bewertung auf gleicher Ebene nebeneinander rangieren.

Wer sich in diese Veröffentlichung vertieft, kann jenseits von Mythen und modischen Verbrämungen am preiswürdigen Fall konkret nachvollziehen, wie Innovation Bildung in Bewegung bringt. Dann wird deutlich, dass Neuerungen Zeit zur Erprobung, einen förderlichen Kontext und Resonanz benötigen. Mit der zündenden Idee allein ist es nicht getan, erst der Schritt über die Grenzen gewohnter Wahrnehmungsmuster bahnt den Weg. Zunehmend müssen sich innovative Projekte darüber hinaus eine tragfähige empirische Basis schaffen, Kooperationspartner gewinnen, Interessen wecken und ihren Erfolg überzeugend nachweisen. Im Kern von Innovationen steckt anspruchsvolle Entwicklungsarbeit, die nicht von heute auf morgen gelingt. Wenn sie dennoch, wie in diesem Buch, zum guten Schluss mit leichter Hand und erkennbarem Engagement für das eigene Anliegen präsentiert werden kann, so spricht das dafür, Innovation immer wieder zu wagen. Das DIE wird mit dem Preis solchen mutigen Versuchen auch zukünftig die breite Anerkennung verschaffen, die sie verdienen*.

* Hinweise unter: http://www.die-frankfurt.de/portrait/innovationspreis/

Blättern sich im Folgenden die Seiten auf zur Entdeckungsreise in eine Bildungslandschaft voller neuer Ansätze, so sind dem ersten Teil Informationen über die Preisverleihung 2001 zu entnehmen: zur Geschichte und Intention des Innovationspreises (Nuissl), zum Auswahlverfahren der Jury (Wiesner), ihren Kriterien und ihrer Entscheidung (Schlutz). Im zweiten Teil ergänzen sich die Laudationes von Jurymitgliedern und die Selbstdarstellungen der ausgezeichneten Modelle zu anregungsreichen Einzelportraits, die zudem durch Abbildungen und Grafiken anschaulich werden. Der dritte Teil stellt – um Interessierten einen umfangreicheren Überblick über gegenwärtige neuartige Bildungsinitiativen zu geben – weitere Bewerbungen zum Preis in knapp illustrierender Form vor. Diese Projekte konnten zwar keinen Preis erhalten, auf sie will die Jury aber besondere Aufmerksamkeit lenken. Orientierende Hinweise zu Beginn dienen als Hilfe für die gezielte Lektüre. Das Buch endet mit dem Versuch des Herausgebers (und Vorsitzenden der Jury), alle Preisträger/innen seit 1997 kurz zu charakterisieren und ihren Beitrag zu den heutigen Herausforderungen an die Weiterbildung im Kontext des gesellschaftlichen Wandels zu verorten.

Mit diesen Komponenten reicht die Veröffentlichung über den Augenblick und die aktuelle Preisvergabe hinaus. Sie ermöglicht es, Innovationen am praktischen Beispiel kennen zu lernen und gleichzeitig theoretische Erkenntnisse aus innovativen Bewegungen der letzten Jahre zu erschließen.

Angela Venth
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Der Innovationspreis

Ekkehard Nuissl

Innovationspreis zum Dritten[1]

Meine Damen und Herren,
liebe Preisträger und Preisträgerinnen,
liebe Gäste,

ich möchte mit einer „buchhalterischen“ Bemerkung beginnen. Wir verleihen heute zum dritten Mal den Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung. Schon die zweite Preisverleihung vor zwei Jahren war ein „Sündenfall“; tut man eine Sache nicht nur einmal, sondern ein zweites Mal, ist bereits der Grundstein dafür gelegt, das sie institutionalisiert ist. Das Sprichwort „Einmal ist keinmal“ hat gewissermaßen ein Gegenüber: Zweimal (oder sogar dreimal) ist bereits eine Reihe, eine Serie und der Beginn der Institutionalisierung.

Als wir vor zwei Jahren und auch jetzt wieder bei potenziellen Sponsoren und Geldgebern für unseren Innovationspreis vorstellig wurden, winkten diese rasch ab. Eine einmalige Sache kann man – als Projekt, als Modell, als Innovation – gerne einmal unterstützen, kehrt sie immer wieder, droht die Gefahr, Mittel längerfristig zu binden und Bewegungsspielräume zu verlieren.

Natürlich stellt sich die Frage, ob das richtig ist und ob vielleicht der Preis selbst, heute zum dritten Mal verliehen, bereits nicht mehr innovativ ist.

Lassen Sie mich zurückschauen auf die Zeit, in welcher der Innovationspreis entstand. Wir müssen dafür um etwa sieben Jahre in das Jahr 1994 zurück gehen. In der Weiterbildung, insbesondere im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung, wurden damals heftig Fragen diskutiert, die zuvor überhaupt noch keine Rolle gespielt hatten. Es ging um Marketing, um Management, um Fragen der betrieblichen Organisation, der Personalführung, der Corporate Identity. Ökonomische Gründe hatten dazu geführt, dass Probleme von Bildungseinrichtungen neu entdeckt wurden, dass sich Fragen der pädagogischen und ökonomischen und organisatorischen Ziele neu stellten. Natürlich waren diese Fragen mit einer großen Angst verbunden bei denjenigen, die in rasanter Schnelligkeit ihre Arbeitsbedingungen und ideologischen Grundlagen schwinden sahen. Es schien wichtiger zu sein, den Betrieb zu refinanzieren, als dazu beizutragen, Menschen zur Humanität zu entfalten. Neben der Angst vor dem Neuen gab es große Unsicherheiten dabei, mit den ökonomischen und

organisationssoziologisch induzierten Begriffen und Instrumenten umzugehen und sie zur pädagogischen Realität in Beziehung zu setzen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung war seit Ende 1991 an dieser Diskussion intensiv beteiligt. Es ging uns darum, die neuen Entwicklungen aufzugreifen, Probleme und Chancen zu diskutieren und im Sinne einer erweiterten Professionalität die Kolleginnen und Kollegen in der Weiterbildung dazu zu befähigen, pädagogische Ziele mit ökonomischen Zielen zu verbinden. Wir veranstalteten Tagungen, Konferenzen und Seminare zu den neuen Themen, entwickelten Fortbildungsmaterialien und unterstützten und betrieben Forschungsarbeiten zu Fragen des Managements und der Organisationsentwicklung.

Mit dem Anwachsen der entsprechenden Diskussion entstand bei uns im DIE ein gewisses Unbehagen. Immer leichter und glatter flossen die neuen Begriffe von den Lippen, immer eindeutiger schienen die neuen Ziele von Management, Finanzen und Kostendeckungsstufen zu sein. Immer weniger wurde darüber gesprochen, was wir eigentlich in der Erwachsenenbildung tun: Menschen dabei unterstützen, zu lernen und sich zu bilden. Wir realisierten, dass ein „Gegensteuern" in der öffentlichen Diskussion erforderlich wurde, ein Gegensteuern wieder hin zu den Fragen: Warum gibt es Erwachsenenbildung? Was ist Sinn und Ziel des Lernens? Welches Menschenbild haben wir, und warum engagieren wir uns in diesem Bereich?

Wir suchten nach Möglichkeiten, die immer eindimensionaler werdende Diskussion „gegen den Strich zu bürsten", die zentralen Fragen des Bildungsbereiches wieder ins Bewusstsein zu heben. Es war uns klar, dass dies nicht über analoge Formen (wie Seminare und Fortbildungsveranstaltungen) geschehen könnte und sollte, sondern dass es darum ging, eher öffentlichkeitswirksam und positiv bestärkend die „pädagogische" Dimension in den Mittelpunkt zu rücken.

Der sich entwickelnden Tradition des DIE entsprechend, Dinge mit anderen gemeinsam zu tun, initiierten wir eine Projektgruppe zu dem Thema „Was ist pädagogische Innovation?". Die Projektgruppe sollte sich aus kompetenten Vertretern und Vertreterinnen von Wissenschaft und Praxis zusammensetzen, was auch – dies kann man heute rückwirkend und konnte man damals bereits aktuell feststellen – gelang. Die Projektgruppe hatte die schwierige Aufgabe, den für die Weiterbildung eigentlich ganz neuen Innovationsbegriff zu definieren und die Unsicherheit zu klären, ob es Innovation in der Weiterbildung überhaupt gab oder gibt. Die schwierige Frage etwa, ob Innovation bereits dann gegeben ist, wenn ein Verfahren oder ein Modell aus einem Kontext in einen anderen transferiert und dabei adaptiert wird, machte einen wesentlichen

Teil der ersten Diskussion in der Projektgruppe aus. Gesucht wurde nach Beispielen, an denen Innovation untersucht und definiert werden konnte.

Nach einer längeren Diskussionsphase wurde die Projektgruppe mutiger. Sie stützte sich dabei auf die Erkenntnis, dass Innovation in der Weiterbildung nicht die Ausnahme, sondern die Regel ist. Und sie verständigte sich darauf, nicht nur zu analysieren, sondern Innovation im Sinne einer politischen Maßnahme unmittelbar zu fördern. Statt einer auf Analyse gerichteten Fragebogenerhebung wurde rasch eine andere Form gefunden, um auf das Vorhaben aufmerksam zu machen, es zu fördern und zu unterstützen: Es musste ein Preis sein, ein Preis, der bedeutsam genug ist, Menschen zur Bewerbung zu motivieren, ein Preis, der öffentlichkeitswirksam ist und die richtige Botschaft aussendet, und ein Preis, der zumindest in der „Bildungslandschaft" akzeptiert und gewürdigt ist, also auf einer wissenschaftlichen, praxisrelevanten, neutralen und transparenten Grundlage vergeben wird.

Wir haben diesen Preis ins Leben gerufen. Bereits die erste Preisverleihung hat unseren Ansatz bestätigt. Es gab eine nicht erwartete Zahl von Einsendungen zur „pädagogischen Innovation", die deutlich machten, mit wie viel Kreativität, Tatkraft und Engagement die pädagogisch Tätigen an den unterschiedlichsten Einrichtungen der Weiterbildung auf die neuen Herausforderungen eingingen. Der Preis selbst war damals innovativ, weil er diese Aktivitäten bekannt und bewusst machte, unterstützte und in der Tat eine Art Gegenpol zu den organisations- und ökonomiebezogenen Diskursen lieferte.

Heute verleihen wir den Preis zum dritten Mal, und wir fragen uns noch einmal: Ist er immer noch innovativ? Ist er immer noch Teil eines „Gegensteuerns"? Wir wissen, dass seit drei bis vier Jahren die Debatte um das „Lernen" immens geworden ist, dass überall selbstgesteuert, selbst organisiert, inzidenziell und wie auch immer gelernt wird. Das Lernen, die selbstverantwortete Entfaltung des menschlichen Subjekts, ist Gegenstand der Bildungsdiskussion. Organisation, Management, Qualität und Personalentwicklung sind selbstverständlicher geworden, nicht mehr angstbesetzt und mit einem bekannten und einschätzbaren professionellen Instrumentarium verbunden.

Auch der Preis selbst hat in der Zwischenzeit einen Wandel durchgemacht. Er heißt heute nicht mehr „Preis für pädagogische Innovation", sondern ganz allgemein für „Innovation in der Erwachsenenbildung". Sein Schwerpunkt ist damit zwar nach wie vor die pädagogische Arbeit, aber es stehen auch andere wichtige Aspekte im Mittelpunkt, wie etwa Bildungswerbung, Kooperation und Vernetzung oder Fragen der Institutionalisierung und der Ansprache von

Bevölkerungsgruppen. Der Preis erfüllt heute die Funktion, Weiterbildung im öffentlichen Raum als einen zentralen Bildungsbereich zu präsentieren und die innovativen Entwicklungen auch mit Blick auf andere Bildungsbereiche diskursiv nachzuvollziehen. Institutionalisierung auch eines Preises, so kann man sagen, ist legitim und vertretbar, wenn er sich flexibel und zielgerichtet jeweils auf den Wandel des Feldes einlässt, in dem er wirken soll.

So etwas wie einen Preis und die heutige Preisverleihung kann es nur geben, wenn es Menschen gibt, die hier aktiv sind, die sich einsetzen und die Idee und das Ziel unterstützen. Diesen Menschen möchte ich im Namen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung ausdrücklich danken. Der Dank geht zunächst an diejenigen, die sich auf die Ausschreibung des Preises hin gemeldet und ihre innovativen Ansätze, Ideen und Realitäten für die Beratung zur Verfügung gestellt haben. Der Dank geht aber auch an die Unterstützer und Sponsoren, die dem DIE nicht nur finanziell und ideell zur Seite stehen, sondern auch in besonderem Maße für die Öffentlichkeitswirksamkeit und die Gradlinigkeit des Preises stehen. Sponsoren in diesem Jahr sind die Verlage Bertelsmann, Luchterhand und Klett sowie die Firma DaimlerChrysler. Dank der Sponsoren kann das DIE nicht nur eine Urkunde verleihen, sondern auch einen (sogar etwas höheren!) Scheck und Buchpreise überreichen.

Ein Sponsor besonderer Art ist unser Medienpartner bei dieser Preisverleihung, die Frankfurter Rundschau, die sich im Vorfeld der Preisveranstaltung mit uns zusammensetzte und im Nachgang zum heutigen Tage über den Preis berichten wird; am 26. Mai erscheinen Artikel zum Innovationspreis auf den Sonderseiten „Weiterbildung“.

Der wichtigste Dank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung geht an die Jury. Ihre acht Mitglieder haben monatelang intensiv an den Einsendungen gearbeitet, sie haben über 50 innovative Modelle geprüft, beraten und in einem harmonischen, aber auch sachlich harten Verfahren über die Preisvergabe entschieden. Über diese ungeheure Arbeit, die übrigens unentgeltlich erfolgte (der „Mehrwert“ lag in den inhaltlich hochrangigen Diskussionen und den Kenntnissen über das Feld), kann man nur mit Hochachtung sprechen. Insbesondere die Akribie und die Intensität, mit der die Einsendungen, welche in die „Endrunde“ kamen, unter die Lupe genommen wurden, ist kaum angemessen zu würdigen.

Anmerkung

1 Ansprache des Direktors des DIE zur dritten Verleihung des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung am 16. Mai 2001.

Gisela Wiesner

Die Auswahlarbeit der Jury

Wer einen Preis verleiht, muss sich Fragen zu Kriterien und zur Auswahl stellen lassen – auch wenn ein Einspruch auf dem Rechtsweg, wie meistens, ausgeschlossen ist. Das könnten Fragen sein wie die folgenden:

- Was passierte eigentlich in der Jury? Wie verlief der Entscheidungsprozess?
- Welche Kriterien lagen der Entscheidung zugrunde, was hat die Jury somit als „innovativ" eingeschätzt?
- Welchen Einfluss hatte die Art und Weise der Projektbeschreibungen auf die Entscheidungsfindung der Jury?

Dieser Beitrag soll – soweit möglich – den Arbeits- und Entscheidungsprozess der Jury transparent machen und damit zuallererst die Würdigung der Leistungen der diesjährigen Preisträger unterstreichen. Die Jury möchte damit aber zugleich diejenigen ermutigen, die bereits eine innovative Idee verfolgen, ihr Projekt für die kommende Preisverleihung einzureichen.

Ich werde nun versuchen, die erwähnten Fragen durch die nähere Betrachtung von drei Aspekten zu klären:

- die Beschreibung der Initiative, des Projekts oder Modells durch die Einreichenden,
- die Rahmenkriterien der Jury,
- den Entscheidungsprozess der Jury.

Die Beschreibung innovativer Konzepte und Projekte durch die Einreichenden

Aufgrund der Ausschreibung des Preises und der breiten Palette inhaltlicher Anregungen, die darin gegeben wurden, bestand für einen breiten Kreis von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die Möglichkeit, innovative Konzepte einzureichen – vorausgesetzt, die praktische Umsetzung war schon erfolgt oder es war zumindest eine begründete Lösungsidee vorhanden. Unter diesem letzten Aspekt mussten einige Projekte schon in der ersten Auswahlphase zurückgestellt werden, da noch kein Realisierungsansatz erkennbar war oder entsprechende Nachfragen der Jury nicht beantwortet wurden.

Dennoch bleibt für alle eingereichten Arbeiten ein besonderes Problem, auf das bereits anlässlich der Preisverleihung 1999 im Namen der Jury hingewiesen wurde: „Die Jury eines Bildungspreises (kann) die möglichen Objekte nicht gemeinsam und vollständig wahrnehmen, sondern allenfalls gute Beschreibungen davon“ (Schlutz, E.: Lernkulturen. Bielefeld 1999, S. 14).

Insofern liegt es von vornherein wesentlich in der Hand der Einreichenden, der Jury den innovativen Gehalt ihres Projekts durch präzise und überzeugende Beantwortung der Fragen einer von uns ausgegebenen Checkliste für die Darstellung der Projekte, Modelle und Initiativen in Verbindung mit einer verständlichen Projektbeschreibung zu verdeutlichen. In dieser Hinsicht wurde in diesem dritten Ausschreibungszeitraum ein Qualitätssprung erreicht, denn nunmehr haben die meisten Einreichenden – gegenüber den vorherigen Bewerbungsphasen für die Preisverleihung 1997 und 1999 – ihr Material tatsächlich entsprechend den Kriterien der Jury sehr sorgfältig aufbereitet und über den innovativen Gehalt ihrer Idee reflektiert. Nur noch in Ausnahmen wurden Texte eingereicht, die in anderen Zusammenhängen entwickelt worden sind und kommentarlos der Jury als möglicherweise preisverdächtig zugesandt wurden.

Die Rahmenkriterien der Jury

Die jeweilige Einmaligkeit einer innovativen Idee vor dem Hintergrund ihres Kontextes verbietet es, mit einer Auflistung von „fertigen“ Kriterien an die Einschätzung heranzugehen. Ebenso wenig erschien es der Jury sinnvoll, preiswürdige Innovationen, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen, in eine Rangfolge bringen zu wollen. Es war auf der Grundlage der Projektbeschreibungen für die Jury zunächst außerordentlich wichtig, in welcher Weise die Einreichenden selbst über ihre Innovation und die Probleme der Umsetzung der Idee reflektierten. Argumente, die im jeweiligen Kontextbezug Innovation erklären bzw. Nachnutzbarkeit glaubwürdig vermitteln, waren hier gefragt. Hierzu gab die Jury durch zahlreiche Nachfragen hinreichend die Chance einer weiteren, notwendigen Ergänzung der Eigensicht auf die Innovation. Ebenso mussten – praktisch als Bedingung der Preisverleihung – Transfermöglichkeiten für andere erkennbar sein, die im Zweifelsfall nachgefragt und bewertet wurden.

Aus den überzeugenden Projektdarstellungen und ihren (auch impliziten) Kriterien ergaben sich für die Jury zunächst folgende Innovationsfelder und -aspekte, die sie in ihre eigenen Suchbewegungen und Entscheidungsprozesse aufnehmen konnte:

- Lernvoraussetzungen schaffen
- Lernprozesse ermöglichen

– Denkanstöße für Lernen geben
– Lebensperspektiven eröffnen
– Freude am Lernen wecken
– neue Adressatengruppen gewinnen
– neue, ungewohnte Lernorte entdecken
– Kooperationen anregen und eingehen
– Verwendung angemessener methodischer Vielfalt
– gelingender Wandel von Bildungsinstitutionen.

Die nachfolgenden Laudationes werden dies ganz projektspezifisch verdeutlichen und zugleich zeigen, inwiefern Grenzüberschreitungen über das Bisherige hinaus dabei vorgenommen wurden.

Der Entscheidungsprozess der Jury

Der Entscheidungsprozess der Jury lässt sich als offener Prozess und zugleich als permanenter Näherungsprozess beschreiben. Er wurde nach Vorliegen der ersten Einreichungen im September 2000 begonnen und im Februar 2001 abgeschlossen, wobei die Jury monatlich einmal tagte. Der Entscheidungsprozess wies zwei Phasen auf:

1) In der ersten und längsten Phase erfolgte auf der Grundlage der eingereichten und vollständigen Projektbeschreibungen ein Prozess der Begutachtung in der folgenden Weise: Zunächst wurde für jedes Projekt durch ein Jurymitglied ein Gutachten erstellt. In den jeweiligen Jurysitzungen wurde das Projekt von der Gutachterin bzw. dem Gutachter vorgestellt, einschließlich der durch die Einreichenden vorgenommenen Selbstbewertung der Innovation und einer ersten Bewertung des Gutachters. Eine sehr intensive Diskussion der gesamten Jury schloss sich hieran an, in deren Ergebnis folgende Entscheidungen möglich waren: Das Projekt konnte für die engere Auswahl vorgesehen oder musste begründet ausgeschieden werden. Häufig waren diese Entscheidungen aber nicht so einfach und sofort zu treffen. Bei einer Anzahl von Projekten entschloss sich die Jury auch zu einem Zweit- und in Ausnahmen sogar zu einem Drittgutachten durch andere Personen, es erfolgten mehrfach Nachfragen bei den Einreichenden und in Ausnahmefällen auch Besuche vor Ort. Des Weiteren wurden zu speziellen Aspekten zusätzliche Experten befragt. Als Ergebnis dieser ersten Phase kamen 15 Projekte in die engere Wahl.
2) In der zweiten Phase wurde eine kritische Sichtung dieser Projekte im Diskurs vorgenommen. Hierzu führte die Jury in ihren Sitzungen eine intensive Diskussion zur Gewichtung des jeweiligen „Grades der Inno-

vation“ (s. u.), jetzt natürlich auch im Vergleich der noch verbliebenen 15 Projekte. Für jedes dieser Projekte wurden zwei voneinander unabhängige Gutachten erstellt (soweit diese nicht aus der ersten Phase ohnehin schon vorlagen). Aufgrund der durchaus unterschiedlichen Kompetenzprofile der Gutachter und Gutachterinnen, ihrer unterschiedlichen Arbeits- und Wissenskontexte kamen so auch sehr verschiedene Sichtweisen zutage. Diese führten häufig zu fruchtbar-kontroversen Auseinandersetzungen über den Innovationsgehalt der Modelle, auf deren Grundlage dann immer wieder ein Konsens zu finden war und auch gefunden wurde. Das waren sehr auf- und anregende Gruppenprozesse, die durch einen offenen und respektvollen Umgang der Jurymitglieder gekennzeichnet waren und schließlich einen Verständigungs- und gemeinsamen Lernprozess im besten Sinne bewirkten. Im Ergebnis dieser Phase konnten fünf Projekte für den Preis ausgewählt werden. Diese abschließende Auswahl wurde vor allem aufgrund folgender Kriterien vorgenommen:

- Erkennbarkeit und Vermittelbarkeit der Innovation
- Tiefe und Breite der Innovation
- Relevanz des Problems bzw. Themas
- mögliche Wirkung (Übertragbarkeit und Reichweite).

Ich möchte noch darauf verweisen, dass eine Würdigung auch derjenigen Projekte erfolgt, die zwar während der Auswahlarbeit positive Resonanz fanden oder sogar in die engere Wahl gezogen wurden, aber nicht den Preis erhalten konnten. Sie werden in Kurzform im letzten Teil dieses Bandes von Jurymitgliedern vorgestellt.

Alle Jurymitglieder haben gemeinsam viel über Innovationen in der Erwachsenenbildung gelernt, wofür wir allen Einreichenden, insbesondere aber den Preisträgern sehr herzlich danken.

Erhard Schlutz

Bildung in Bewegung – Kurzvorstellung der ausgezeichneten Projekte

Der erste Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung ist 2001 an fünf Projekte verliehen worden. Dabei ist die Hervorhebung „erste“ doppeldeutig: Es ist tatsächlich der erste Preis dieser Art in Deutschland, der inzwischen nachgeahmt, aber auch fruchtbar ergänzt wird durch andere Auszeichnungen. Und die hier vorgestellten Preisträger erhalten alle einen ersten Preis, denn es gibt keinen zweiten und keine Rangfolge. Dafür liegen die erbrachten Leistungen auf allzu unterschiedlichen Ebenen.

Dennoch erscheint die Frage reizvoll: Gibt es Gemeinsames an diesen Projekten? Nicht um die Besonderheit der Preisträger nachträglich doch noch abzuschleifen auf ein durchschnittliches Maß – davor hat Gisela Wiesner bei der Darstellung der Juryarbeit überzeugend gewarnt –, sondern weil uns die Frage hellhöriger machen könnte für aktuelle Signale und Entwicklungsimpulse, die sich möglicherweise aus der diesjährigen Projektauswahl für die Weiterbildungsarbeit insgesamt ergeben.

Eine Gemeinsamkeit zeigte sich schon bei der Endauswahl der Jury. Selbstverständlich haben wir mit nachvollziehbaren Schritten und rationalen Argumenten gearbeitet. Daneben oder darunter gab es aber ein weiteres Verfahren, bei dem wir uns gleichsam mit geschlossenen Augen fragten: Was aus der Fülle der Einsendungen und lehrreichen Projekte können wir unmittelbar erinnern, was hebt sich deutlich ab in seiner Idee und Absicht, als *umrissene Kontur, als nachvollziehbare Gestalt* – eine so einprägsame Gestalt, dass wir in ganz wenigen Sätzen sagen könnten, warum wir sie für innovativ halten?

Tatsächlich haben die vorgestellten Projekte alle etwas Eindrücklich-Sinnfälliges, sie verdichten ihre Idee oder Absicht gleichsam in einem Gegenstand, etwas Bildlichem oder körperlich Spürbarem: Da sind das Haus, Trommel und Posaune, das Bildungsfutter, der Zug, die Spielkarten. Es sind Konkretionen, an und mit denen auch etwas vermittelt wird und die zugleich symbolartig auf einen Bildungszusammenhang verweisen:

- das Haus: Bau und Bildung als Zukunftssicherung;
- der Klang: Tonbildung – gemeinsam den rechten Ton finden;

– Bildungsfutter als Image*Bildung*: Bildung als genießbares Lebensmittel;
– der Zug: ein Mittel und ein Bild für lebensbegleitende Bildung;
– die Spielkarten: Fahrkarten für das Mitmischen in der Politik, eben **Demo**cards.

Nun sollte man solche Symbolträchtigkeit nie übertreiben. Aber es wird daran vielleicht deutlicher, warum uns bei diesen Preisträgern eine plastische Gestalt in Erinnerung blieb. Vielleicht ist solche Wahrnehmbarkeit ja auch nur ein anderes Wort für Innovation: Sie zeigt sich als eine andere Figur, die sich deutlich von einem eher bekannten Hintergrund abzuheben beginnt. Zugleich verweist diese Wiedererkennbarkeit aber auch darauf, dass hier in allen Fällen etwas gelungen ist, was eigentlich ständige Aufgabe von Pädagogik und Weiterbildung ist, ihnen aber nicht immer leicht fällt: nämlich Komplexität so zu reduzieren und konkretisieren, dass sie begreifbar und bearbeitbar erscheint. „Einfach raffiniert!“ – ein solches Urteil drängte sich der Jury oft auf.

„Einfach“ meint: das Eingängige der Idee („als hätte einem das selbst schon längst einfallen müssen“), die Ökonomie des Lösungsangebots, vielleicht sogar eine gewisse Ästhetik der Schwerelosigkeit. Einfaches ist hier meist durchaus aufwändig unterfüttert: etwa durch Gesellschaftstheorie, wissenschaftliche Untersuchung zur Intonation, durch Marktforschung usw. Das Gegenteil von „einfach“ ist nicht „anspruchsvoll“, sondern „unangemessen aufwändig“ oder gar „verwirrend“. Denn so stellen sich andere heute gängige pädagogische Lösungsmodelle oft dar: etwa als wilde Addition von gruppendynamischen, kommunikativen und Erlebnis-Methoden in der Hoffnung, dass viel „Action“ auch viel Bildung bedeuten müsse, oder als kostspielige mediale Lernprogramme, die nicht selten auf Uralt-Didaktik von Frontalunterricht, Nachblättern und Multiple-Choice-Abfragen zurückfallen.

Wir hoffen, dass die neuen Medien die wachsenden Anforderungen an das lebenslange Lernen erleichtern helfen. Innovation müsste allerdings in solcher Erleichterung zu finden sein, es reicht nicht, Altbekanntes auf ein neues Medium zu verlagern. Unter dieser Voraussetzung sah sich die Jury trotz einiger interessanter Einsendungen, auch von bekannten Anbietern, nicht in der Lage, einen Preis für ein medienbasiertes Projekt zu vergeben.

Reichen die genannten Vorzüge von Einfachheit und erkennbar neuer Gestalt aus, um einen Preis für Innovationen zu vergeben oder zu bekommen? Zwar wird heute oft so getan, als seien Veränderung und Innovationen an sich wertvoll. Aber von Bildungsinnovationen erwarten wir, dass sie relevante Problem-

stellungen betreffen – natur-angemesseneres Wirtschaften, Sprachbarrieren, Bildungsbeteiligung, Zeit für Bildung, politische Beteiligung –, aber nicht bei Betroffenheit stehen bleiben, sondern – um das Bild des Zuges wieder aufzunehmen – Anschlussmöglichkeiten suchen, Koppelungen herstellen zwischen solchen Herausforderungen und der Ausgangslage von Menschen, zwischen gesellschaftlichen (und individuellen) Risiken und ihrer möglichen Bewältigung durch Lernen.

Hierin sehe ich nun – neben der klaren Kontur – eine zweite, gleichsam „innere" Gemeinsamkeit der ausgezeichneten Projekte: ein intensiveres Sichaufeinander-zu-Bewegen von Bildungsanbietern und Bildungsinteressierten: Die den Menschen zunehmend ermöglichte und auferlegte Flexibilisierung wird von den Veranstalter/innen mit eigener neuer Flexibilität beantwortet. *Die Öffnung hier fördert Zugang dort. Bildung gerät in Bewegung.*

Zugang, Access, ist seit langem eine Schlüsselforderung internationaler Bildungspolitik. Im Hinblick auf das lebenslange Lernen hat vor allem die UNESCO immer wieder auf ihren Konferenzen und in ihren Resolutionen den freien Zugang zu Bildung weltweit gefordert. „Access" heißt übrigens auch ein neuer Bestseller des amerikanischen Ökonomen Jeremy Rifkin, der den Zugang zu Produkten und Leistungen als dominantes Merkmal, Entwicklungsziel und Gütekriterium heutiger Wirtschaft beschreibt – zugleich jedoch die für ihn damit verbundene Umwandlung aller Erfahrungen, Aktivitäten und kulturellen Praktiken in käufliche Dienstleistungen kritisiert.

Neuerdings geht es bei uns und anderswo verstärkt um den Zugang zur Informationstechnik, um den freien Zugriff auf Daten. Kampagnen wie „Schulen (Grundschulen) ans Netz" oder „Internet für Einsteiger" unterstreichen ein solches Verständnis von Zugang. Hier wie in manchen Teilen der Bildungspolitik greift man aber zu kurz, wenn man Zugang zu Wissen und Bildung als ein rein formales, rechtliches oder technisches Problem ansieht. Deshalb wird auch z. B. allein die umfassende Bereitstellung von preiswerten CD-ROMs nicht schon eigenständigeres Lernen ermöglichen. Bereits nach unserem alltäglichen Sprachgebrauch bedeutet Zugang mehr als „Zutritt erlaubt": „Ich kann zu einer Person oder einer Sache, z. B. moderner Musik, keinen Zugang finden", so sagt man (weil mir die Voraussetzungen oder Sinnzusammenhänge fehlen). So sind schon große Alphabetisierungskampagnen in Entwicklungsländern versiegt oder letztlich wirkungslos geblieben, weil sie zwar Lese- und Schreibangebote gemacht, aber weder die äußere und innere Lage der Adressaten noch die Frage nach einem nützlichen Anwendungskontext berücksichtigt haben. Wirklicher Bildungszugang setzt gewiss ein weites Öffnen der Bildungstore und Internetportale voraus, schließt aber den inneren Bezug zwischen Angebot, Lebenslage und Transferaussichten mit ein.

Alle unsere ausgezeichneten Projekte zeigen eine starke Bewegung, solche Anschlussmöglichkeiten zu eröffnen. Ich versuche dies in der folgenden Kurzvorstellung hervorzuheben. Genauere Beschreibungen und Bewertungen sind in den folgenden Beiträgen zu finden.

„ImageBildung“

Alternde Institutionen können – bei allem Verdienst um Breitenbildung in der Vergangenheit – zunehmend Zugangshindernisse darstellen. Nicht-Nutzer, oft jüngere Personen, widerstehen auf erstaunliche Weise auch dem allseits beschworenen Zwang zum lebenslangen Lernen (LLL). Lust auf Bildung setzt unsere Gruppe von Designern und Marketing-Expertinnen dagegen: Bildung und Bildungsinstitutionen erscheinen in ihrer Image-Kampagne als Lebensmittel für Bildungshunger und Wissensdurst, sinnlich einprägsam, mit Witz und einem gehörigen Schuss an Ironie und Groteske. Keine Frage, dass hier eine neuartige Bildsprache und eine Kommunikationsform gefunden wurden, wodurch Bildungsanbieter und Neunutzer oder Wenignutzer sich näherkommen können.

Diese neue Zugänglichkeit setzt natürlich voraus, dass hinter dem heiteren Image tatsächlich auch eine ebensolche Bildungsarbeit „mit leichter Hand“ zu finden ist. Unsere Preisträger/innen jedenfalls scheinen davon überzeugt!

„Auf die Zukunft bauen“

Ökologische Landwirtschaft, das ist zur Zeit ein großes Thema, insbesondere in Appellen und Bekenntnissen. Ein Teilaspekt ist das ökologische Bauen, um das es hier geht. „Kostet mehr Geld, wird vielleicht von Förderern und Verbrauchern nicht honoriert, theoretisch kann man uns viel erzählen, wer beweist uns, dass das besser ist, wer weiß schon, wie man das macht und was für Umstände ...“. Wir alle können uns – auch für unseren Lebensbereich und unsere eigene Lebensführung – solche und ähnliche Blockaden nur allzu gut vorstellen, die schließlich ein Gefühl der Ohnmacht aufbauen, das sogar offensichtlich mögliche Veränderungen unterbindet, Risikobewältigung auf den Sankt-Nimmerleins-Tag verschiebt. Wie reagiert unser Preisträger auf diese Zugangsbarrieren? Nicht wie weithin üblich mit dem Beschwören persönlicher Zukunftsverantwortung und Opferbereitschaft, sondern mit dem Angebot einer wirklichen Zukunftswerkstatt, die den Namen verdient! „Bauen wir doch einfach zusammen ein Haus! Machen wir zusammen die Erfahrung möglicher Ressourcen-Schonung, entwickeln wir realitätsgesättigte Phantasie dafür, was auch in der eigenen Praxis machbar und sinnvoll erscheinen kann!“

Arbeiten und Lernen verbinden: nicht, weil es – mal wieder – als didaktisch modern erscheint, sondern weil es mögliche Ohnmacht ein Stück weit durch Kompetenz und Zuversicht ersetzt!

„Intonation über Rhythmus und Klang“

„Über die Aussprache bleiben die Leute immer Fremde“, so sagt die Preisträgerin. Intonationsübung als Zugang zu Kultur und wechselseitigem Verstehen – *Integration durch Intonation*: das ist das Ziel dieses Projekts. Dazu wird das komplexe System deutscher Intonation nicht einfach erwachsenengemäß „erklärt“ oder durch ständige Fehlerkorrektur einzubläuen versucht. Übersetzt und damit eingängiger nahegebracht wird es in elementaren Klängen und Rhythmen, Bewegungsmustern, Versmaßen, Zeichen. Zugang wird also nicht wie üblich über das Kognitiv-Sprachliche gefunden, sondern im Vorbewussten gesucht, beim körperlichen Imitieren und Vorbereiten sprachlicher Klänge und Rhythmen, also bei eigentlich „kindlichen“ Lernarten. Dabei kommt einem solchen Vorgehen sicherlich auch zugute, dass die Selbstbilder vom eigenen Erwachsensein inzwischen weicher, modellierbarer erscheinen, dass Tanz und Rhythmus auch außerhalb der bisher dafür vorgesehenen Räume eine höhere Akzeptanz haben, in vielen Migrantenkulturen ohnehin. Bildung voll in Bewegung!

„Fremdsprachen-TRAINing auf der Schiene“

Bildung in Bewegung. Wortwörtlich ist das in diesem *mobilen Sprachlernangebot* realisiert worden. Die Adressaten werden real dort „abgeholt“, wo sie stehen, an der Bahnsteigkante, bei der alltäglichen Pendelfahrt. Bildungszeit wird gewonnen durch Nutzung eines ungewöhnlichen Ortes.

Die Notwendigkeit, neue Lernräume und Lernzeiten zu suchen, ist ernsthaft begründet durch unser aller Erfahrung, die auch wissenschaftlich bestätigt wird, dass in Zeiten wachsender Individualisierung die Synchronisation von Planungen und Verabredungen immer schwieriger wird. Die gemeinsamen Zeitfenster werden immer schmaler. Dies ist ja einer der Gründe dafür, dass man auf CD-Rom- und Internet-Programme hofft, die größere Unabhängigkeit des Ortes, z. T. auch der Zeit zu garantieren scheinen. Die Preisträgerin zeigt uns nun, dass man dies auch anders erreichen und die für viele Weiterbildungsanlässe – besonders für interaktive wie das Sprachenlernen – unabdingbare gemeinsame Präsenz wiedergewinnen kann: durch Bewegung von Veranstaltern und Teilnehmenden! Zugleich gibt uns das Zug-Beispiel die tröstliche Einsicht: Auch erhöhte Beschleunigung lässt Möglichkeiten der Entschleunigung, der Ruhe zum Lernen.

„Democards – Aktivkurs Politik“

Politische Bildung gab es immer mehr als vermutet, und immer weniger, als man es sich für unsere Gesellschaft wünschen würde. Heute hat es jede Bildung schwerer, die Gemeingüter anbietet, also nicht nur dem individuellen Erfolg oder dem eigenen Spaß dient.

Was tun unsere Preisträger? Sie bieten Politik als Gesellschaftsspiel an! Verteilen „Eintrittskarten“ in die Politik, verführen zum Nachdenken und Handeln

durch die wachsende Lust am Spiel, aber auch an Geselligkeit, eröffnen Freiräume, sich seinen eigenen Kopf zu machen. Keine Bevormundung, aber auch keine Beliebigkeit! Das zweite gelingt dadurch, dass dem Spiel ein weiter Begriff von politischer Bildung zugrunde gelegt wird, der sich aber nicht in den Untiefen alltäglicher Konversation auflöst (wie man es bei vielen Weiterbildungsangeboten beobachten kann). Wie die Spielkarten dagegen Spannungsfelder aufreißen zwischen einem persönlichen Zugang und den öffentlichen Angelegenheiten, das erweitert politische Bildung und damit die Zugangsmöglichkeiten!

Zugang ermöglichen, erschließen und finden: Dieses Ziel erfordert Bewegung bei allen Beteiligten. *„Bildung in Bewegung"* erscheint mir deshalb als angemessenes Motto und Motiv dieser Preisverleihung. Gewiss ein optimistisches Leitbild! Bildungsinteressierte und Bildungsanbieter brauchen Optimismus, müssen sie doch immer mehr an Lernen und Entwicklung für möglich halten, als zur Zeit auf der Hand liegt.

Aber es gibt auch einen falschen, weil illusionären Optimismus, gerade in der Pädagogik, so etwa, wenn individuelles Lernen für unbegrenzt leistbar gehalten wird oder alle Weltprobleme schließlich schultern soll. Eine solche betriebsbedingte Illusionspflege haben unsere Preisträger/innen nicht nötig; sie eröffnen begehbare Zugänge, die allerdings einen gewissen Mut und Witz verlangen.

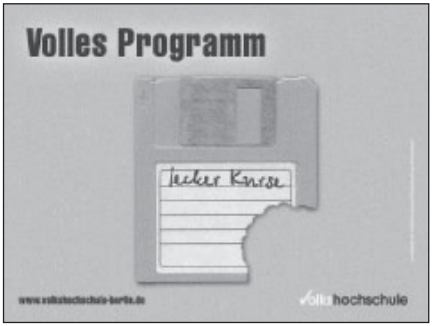
Dass Hindernisse und Reibungsverluste auf dem Weg der Bildung nicht zu vermeiden sind, zeigen für mich einige Motive des Projektes Image*Bildung* besonders hintersinnig. So wenn das Anpreisen der „leckeren Bildung" im Filmspot begleitet wird von einem unsichtbaren, aber hörbar knirschenden Biss in eine Diskette. Da geht das Nahrungsmittel Bildung nicht „runter wie Butter", sondern die Fress-Lust erscheint als grotesk ambivalent wie beim Krümel-Monster, vielleicht gar als aggressiv gegenüber der Sammlung von abzuarbeitenden Dateien. Bildung ist eben oft nicht einfach verdaulich, sondern manchmal nur mit Überwindung und einem guten Schuss Galgenhumor verträglich.

Schließen möchte ich dennoch „konstruktiv", und zwar mit einer allgemeinen Definition von Innovation, die ein Befragter spontan gegeben hat. Innovation? „Eine Innovation ist etwas, was man so noch nicht hatte – und man soll sich freuen darüber" (Klaus Götz in: Erhard Schlutz (Hrsg.): Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt/M. 1999, S. 193).

Die Preisträger

Rainer Zech

Laudatio



ImageBildung, Großplakat

Es ist noch keine fünf Jahre her, da sagte der Leiter einer großen Volkshochschule zu mir: „Das Wort (er meinte Marketing) nehme ich noch nicht einmal in den Mund.“ Aber auch wenn solche Vorurteile heute schon weniger weit verbreitet sind, hält man Marketing in der Weiterbildungsszene vielfach immer noch für eine uneigentliche Tätigkeit, verglichen mit dem Eigentlichen, das mit der Pädagogik gleichgesetzt wird.

Diese sehr enge Vorstellung vom Pädagogischen wertet wiederum die vielen anderen Tätigkeiten ab, die nötig sind, damit ein Bildungsangebot in höchster Qualität diejenigen erreicht, für die es vorgesehen ist. Darum hat Ortfried Schäffter (1998) eine sehr viel weitere Definition des Pädagogischen vorgeschlagen. Nach seiner Auffassung macht erst der differenzierte Gesamtzusammenhang aller Tätigkeiten, der dazu führt, dass Lernprozesse mit den Teilnehmenden gestaltet werden können, das Pädagogische aus. Das Pädagogische ist damit eine mehrstufige Prozessstruktur verschiedenartiger ineinandergreifender Leistungen.

Zu diesen Teilleistungen gehört auch das Marketing. Dieser Begriff wird gemeinhin für alle die Maßnahmen verwendet, die dazu führen, dass ein Produkt oder eine Dienstleistung die Nutzer erreicht; Marketing ist also die bewusste Gestaltung von Austauschprozessen zwischen einem Anbieter und unterschiedlichen Abnehmern (vgl. Ehses/Zech 2000, S. 45ff.). Beim Marketing von Bildung geht es darum, dafür Sorge zu tragen, dass die entsprechenden Bildungsangebote ihre Adressaten erreichen. Gehört dieses Bemühen nicht zum Kern pädagogischer Aufgaben? So wie die Mikrodidaktik Bildungsinhalte im unmittelbaren interaktiven Austausch mit den Lernenden vermitteln will, so gibt es auf der Ebene der Makrodidaktik die vorgeschaltete Aufgabe des Marketing, zwischen Nutzer und Angebot zu vermitteln.

Bildungs-Marketing ist also eine zentrale Bildungsaufgabe. Sie kann deshalb auch (vgl. Angermüller/Ehses 1997) aus dem Kern der Bildungsidee – der Einheit aus fachlicher Qualifizierung, individueller Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftlicher Demokratieentwicklung – gestaltet werden. Die Zielsetzung von Bildungs-Marketing wäre damit nicht ausschließlich eine Gewinnmaximierung, sondern die Befriedigung und Förderung von individuellen Bildungsbedürfnissen und gesellschaftlichen Bildungsbedarfen. Marketing arbeitet dabei immer in zwei Richtungen: Es wirkt gestaltend auf die Umwelt und gestaltend auf die anbietende Organisation. Marketing ist Marktbildung auf der Abnehmerseite und Identitätsbildung auf der Anbieterseite. Dabei unterscheiden wir das Produkt- bzw. Dienstleistungsmarketing im engeren Sinne von der Imagebildung für die Anbieterorganisation im weiteren Sinne.

Image*Bildung* – so heißt auch das Projekt zum Bildungsmarketing, das wir hier prämieren. Das Projekt ist die Abschlussarbeit von fünf Studentinnen bzw. Studenten der Hochschule der Künste Berlin im Fachbereich Gestaltung, Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation. Die Arbeit wurde im Auftrag der Volkshochschulen Berlin-Charlottenburg und Berlin-Wilmersdorf durchgeführt und entwirft eine Imagekampagne für die Volkshochschulen von Berlin, die aber auf Weiterbildungseinrichtungen insgesamt übertragbar ist.

Erfrischend an diesem Projekt ist zunächst die Tatsache, dass eine Gruppe junger Diplomanden als Branchenfremde an ihre Aufgabe herangingen. Sie waren daher nicht vorbelastet mit den oben angeführten Vorurteilen, die die unvoreingenommene Auseinandersetzung mit Neuem in der Weiterbildungsszene gelegentlich belasten. Herausgekommen ist eine Kampagne für Bildung – eine Kampagne, die Lust auf Bildung machen will. Deshalb ist sie auch aus dem Kontext von Schule, Lernen, Pflicht und Angst herausgenommen und in den Kontext des Essens und Trinkens und damit von Sinnlichkeit übertragen. Bildungskonsum wird zum Synonym für (Nahrungs-)Aufnahme. Wichtig ist, dass diese Image*Bildung* sich an die Nichtnutzer von Angeboten öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen wendet, und zwar an Individuen ebenso wie an Organisationen und Unternehmen. Das präsentierte moderne Bild von Bildung erscheint geeignet, den öffentlichen Weiterbildungsorganisationen neue Nutzergruppen zuzuführen, an denen die Einrichtungen selbst häufig vorbei agieren.

Die analytische Untersuchung des Weiterbildungsfeldes, die Teil des Projektes war, kommt nämlich zu dem nicht überraschenden Ergebnis, dass das Image von Bildungseinrichtungen bei den Nutzern gut, bei den Nichtnutzern allerdings ziemlich schlecht oder altbacken ist. Dies gilt für potenzielle Teilnehmergruppen, für die Personalverantwortlichen der Unternehmen und auch für

politische Repräsentanten. Diese Teilgruppen wurden im Rahmen des Projektes mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Methoden befragt. Kreativ sind dann die Folgen, die aus der genannten Erkenntnis gezogen werden, indem nämlich eine Imagekampagne konzipiert wird, die die Schwäche der Einrichtung („Gemischtwarenladen") als Stärke konzipiert: Vermittelt werden soll das Bild einer vielfältigen, professionellen, kompetenten, flexiblen, offenen und dynamischen Weiterbildungsorganisation, die hochqualitative Bildung zum fairen Preis anbietet. Gemäß diesem Marketingziel wird ein umfangreicher Maßnahmekatalog erarbeitet.

Die Analyse der Projektgruppe ist professionell und umfasst auch betriebswirtschaftliche Hintergründe des Marktvolumens und der Wettbewerbslage. Methodisch wird ein multiples Setting aus Fragebögen, Passanteninterviews und Fokusgruppen gewählt. Im Grundsatz wird die Volkshochschule von den Befragten als verschult, behördenhaft, muffig, unfreundlich und unflexibel beurteilt. Deutlich wird: Je weniger die Befragten real von der VHS wissen, desto negativer sind ihre Urteile. Bei den Personalverantwortlichen werden die Zertifikate der VHS kaum als qualifizierte Zeugnisse betrachtet, sondern mehr als „good-will-Bescheinigungen". Es ist kaum bekannt, welche Maßnahmen beruflicher Bildung mit welcher Qualität und zu welchem Preis von der VHS durchgeführt werden. Das schlechte Image der VHS hält Nichtnutzer davon ab, sich tatsächlich über das Angebot zu informieren. Interessant ist ein Teilaspekt: Die VHS hat bei Nichtnutzern ein schlechtes Image, dies allerdings bei sehr hohem Bekanntheitsgrad – und genau hierin liegt eine Chance. Die Abkürzung VHS ist jedoch nur bei Nutzern gebräuchlich; Nichtnutzer halten sie für ein Videosystem. Dies muss Folgen für eine Imagekampagne bei Nichtnutzern haben, die festgefahrene Bilder korrigieren soll.

Das Projekt umfasst neben für uns selbstverständlichen Empfehlungen, z. B. regelmäßige Qualitätskontrollen bei den Dozenten durchzuführen oder den Teilnehmerservice zu verbessern, einen kompletten und umfangreichen Maßnahmeplan. Er integriert alle modernen Medien, umfasst sowohl USP-Message (also Einzigartigkeitsargumente), Nutzenbegründung und Tonality (also die Ausdruckform der Kampagne) und operationalisiert die Marketingziele zur späteren Überprüfung. Vorgeschlagen und erarbeitet werden u. a.:

- die Einführung von Hausfarben und eines Logos als Dachmarke,
- die Neugestaltung des Programmheftes,
- ein Internetauftritt in vier Sprachen (in Berlin neben Deutsch noch Englisch, Französisch und Türkisch) mit eigener Suchmaschine, um für die je individuellen Nutzerinteressen schnell einen geeignetes Angebot zu finden,

- eine Großplakatserie, z. B. für Wartezonen wie Bus-/Bahnhaltestellen, Seitenscheibenfolien für öffentliche Verkehrsmittel, eine Bürgersteigprojektion des VHS-Logos mittels eines speziellen Projektors, ein Kinowerbespot,
- eine Anzeigenkampagne in Tages- und Stadtzeitungen, auch „gefälschte" Kleinanzeigen („Hallo Traumtyp mit Brille aus dem Mittwochskurs der VHS ..."), eine Mailing-Aktion,
- ein System kostenneutraler Cross Cooperation (wechselseitige, kostengünstige Werbung), z. B. mit Reisebüros, Arztpraxen, Museen, Buchmesse, Grüner Woche,
- „Events", wie lange Wochenenden, Orientierungswochen, Kurs-Hopping.

Nicht die einzelne Maßnahme macht das Innovative dieses Projektes aus, sondern ihr umfassender Zusammenhang aus vorhandenen und neuen Ideen.

Der Claim, der untrennbar mit der Bildungs-Marke verbunden werden soll, heißt: „Volks*hochschule*. Volles Programm". Hervorgehoben wird Hochschule, die interne Abkürzung VHS findet in der Kampagne keine Verwendung mehr. Die Plakate setzen auf unkonventionelle Bilder und sparsamen Text. Die Sinnlichkeit der Nahrungsaufnahme von Wissen wird durch einfache Bildmittel symbolisiert: eine angebissene Diskette mit der Aufschrift „lecker Kurse", ein Teller Nudelsuppe, wobei die Buchstaben-Nudeln auf dem Löffel das Wort Volkshochschule ergeben (Überschrift: „Gegen Bildungshunger und Wissensdurst").

Die vorgelegte Kampagne ist in allen ihren Vorschlägen bereits ausgeführt. Sie umfasst auch Werbeerfolgskontrollen und einen Kostenplan. Besonders kreativ ist allerdings, dass viele kostenneutrale Wege durch Kompensationsgeschäfte gesucht werden. Das kommt den beschränkten Budgets öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen entgegen; das Gute muss nicht immer teuer sein, mit Phantasie lassen sich auch unkonventionelle Wege erfolgreich beschreiten. Das hat dieses Projekt bewiesen.

Mit dem Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung wird eine Gruppe kreativer Absolventen (Martina Buchwalder, Sylke Heuer, Christoph Jaenichen, Nikolas Medné, Sandra Spieker) der Hochschule für Künste Berlin ausgezeichnet, die wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung von Bildungsmarketing gegeben haben. Image*Bildung* ist Werbung für all das, was Pädagogen lieb und teuer ist, für Bildung als Chance der selbstbestimmten Entwicklung von Subjekten in einer demokratischen Gesellschaft.

Literatur

Angermüller, Jörg/Ehses, Christiane (1997): Marketing als Bildungsprozess. In: Zech, Rainer (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn, S. 63-89

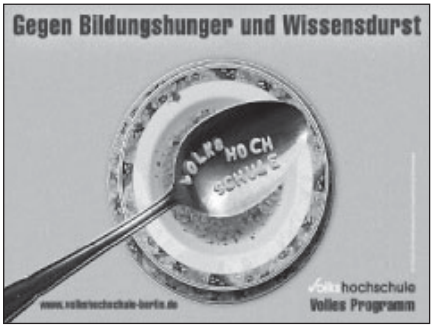
Ehses, Christiane/Zech, Rainer (2000): Organisationale Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung. In: Zech, Rainer/Ehses, Christiane (Hrsg.): Organisation und Innovation. Hannover, S.13-80

Schäffter, Ortfried (1998): Weiterbildungsorganisation als System. In: Geißler, Harald/Lehnhoff, Andre/Petersen, Jendrik (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim, S. 345-371

Sandra Spieker

Von der Lust am Lernen – Projekt Image*Bildung*

Lebenslanges Lernen – das ist ein Begriff, der im ausgehenden 20. Jahrhundert Konjunktur hatte. Auch im Jahr 2001 hat er seine Daseinsberechtigung behalten, wirkt jedoch durch den inflationären Gebrauch in Politik, Medien und Bildung abgenutzt. Und in der Werbung? Für diese Branche ist der erhobene Zeigefinger, der schulmeisternd sagt: „Lerne lebenslänglich“, absolut unbrauchbar! Ein Lustkiller. Werbung muss den Spaß an der Sache vermitteln, die Lust am Lernen, die Sinnlichkeit, die dahinter steckt. Diese drei Botschaften soll die Kampagne Image*Bildung* transportieren.



ImageBildung, Großplakat

Welches war der Beweggrund, diese Aufgabe zu übernehmen? Die Konzeption, Gestaltung und Präsentation einer Werbekampagne ist Bestandteil unseres Studiengangs Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation (GWK). Und wir, das sind fünf, mittlerweile ehemalige, Studenten der Hochschule der Künste Berlin (HdK) – drei Frauen und zwei Männer, die sich für diese Aufgabe zusammengefunden haben. Das Ziel: den praktischen Teil unseres Diploms zu bestehen, unser aller „Meisterstück“.

Die Vorarbeit

Die erste Hürde war für uns, einen Auftraggeber zu finden, der mit uns zusammenarbeitet, eine interessante Aufgabe stellt und das Projekt finanziert. Den fanden wir in den Volkshochschulen der Berliner Bezirke Charlottenburg und Wilmersdorf. Berlin hatte zu diesem Zeitpunkt, im Mai 1999, noch 23 Verwaltungsbezirke. Zum Jahr 2000 stand eine Bezirksfusion an, so dass sich die Anzahl auf 12 reduzieren sollte. Wilmersdorf und Charlottenburg – und damit deren Volkshochschulen – würden zusammengelegt werden.

Der Grund, weshalb wir auf unsere Auftraggeber zugingen, war, dass uns Design und Inhalt der Plakate negativ aufgefallen waren und wir der Meinung waren: „Das können wir besser." Wir kamen zu einem günstigen Zeitpunkt: Zum einen würden die beiden Volkshochschulen einen neuen, gemeinsamen, kommunikativen Auftritt brauchen, zum anderen wollten die beiden Direktoren die Gelegenheit nutzen, das Image ihrer Volkshochschulen zu verbessern. Sie wollten sich von den übrigen 21 abheben.

Die Aufgabenstellung

Wir bekamen folgende Aufgaben gestellt:

1. Wir sollten das gegenwärtige Image der Volkshochschulen Charlottenburg und Wilmersdorf in Hinblick auf ihre Akzeptanz und Wirkung als Bildungseinrichtung überprüfen und feststellen, inwiefern sich die beiden von den übrigen Berliner Volkshochschulen abheben.
2. Darauf aufbauend sollten eine Kommunikationsstrategie und entsprechende Kommunikationsmaßnahmen entwickelt werden, um das Image in der Bevölkerung und auf Senats- und Bezirksebene sowie im Abgeordnetenhaus zu verbessern.
3. Übergeordnet sollten sich langfristig die Teilnehmerzahlen erhöhen.
4. Weiterhin sollten wir ein neues, gemeinsames Logo für die Volkshochschulen Charlottenburg und Wilmersdorf entwerfen und das gemeinsame Programmheft neu gestalten.

Das Budget

Das Budget war die nächste Hürde, die wir zu überwinden hatten. Bekanntlich ist der Werbeetat der Volkshochschulen gering. Den größten Anteil verschlingt schon die Herstellung des jährlich oder halbjährlich erscheinenden Programmheftes. Da die Produktionskosten der Kommunikationsmaßnahmen und die Schaltungskosten für Werbeflächen und -zeiten den verbleibenden Etat um ein Vielfaches überstiegen, hatten wir uns dazu entschlossen, zugunsten der Diplomprüfung und der Präsentation, mit einem fiktiven Etat zu arbeiten. Dennoch waren wir bemüht, die Kosten möglichst niedrig zu halten.

Die Forschungsergebnisse

Einige quantitative Analysedaten bekamen wir frei Haus geliefert: 14 Berliner Volkshochschulen hatten im Herbst 1998 eine Befragung ihrer Nutzer durchgeführt. Diese machte deutlich, dass das Image der Volkshochschulen bei Nutzern gut ist. Die Leistungen wurden fast durchgehend mit gut bis sehr gut

bewertet. Als Zielgruppe für eine Imagekampagne waren sie deshalb für uns uninteressant.

So konzentrierten sich unsere Forschungen auf die Gruppe der Nichtnutzer, d. h. auf jene, die noch nie eine Volkshochschule von innen gesehen haben. Wir führten eine qualitative Gruppenbefragung unter Volkshochschul-Nichtnutzern durch. Anhand einer so genannten A.P.I.A. („Analyse projektiver Interaktionen") stellten wir fest, dass Nichtnutzer aufgrund ihrer Vorurteile nur schwer zum Besuch einer Volkshochschule zu bewegen sind. Das Image, welches die Institution bei ihnen hat, ist vergleichbar mit dem Image einer Behörde. Dieses hält potenzielle Kunden davon ab, sich über das Angebot und die Möglichkeiten in der Volkshochschule zu informieren. Den Nichtnutzern ist nicht bekannt, dass die Volkshochschule vielen Wünschen nach der idealen Weiterbildungsstätte durchaus entspricht und dass ihr Kursangebot nicht nur Basiswissen auf „Volkshochschulniveau" bietet.

Und: Ein sehr wichtiges Ergebnis für uns war, dass Nichtnutzer die bezirklichen Volkshochschulen nicht differenziert wahrnehmen. Für sie tritt die Volkshochschule als *ein* Unternehmen auf.

Unsere Aufgabenstellung implizierte, wie bereits erwähnt, das Image der Volkshochschule auch auf der politischen Ebene zu verbessern – ein Problem, da Politiker oder politische Einrichtungen nicht per se Kunden der Volkshochschule sind. Leichter erschien uns der Umweg über die wirtschaftliche Ebene. Denn die Volkshochschulen bieten ein spezielles Programm für Unternehmen an (u. a. Kurse in Rhetorik, Marketing). Wirtschaft und Politik sind eng miteinander gekoppelt – so sollte unsere Strategie letztlich einen positiven Imagetransfer von der wirtschaftlichen in die politische Ebene bewirken. Eine Befragung unter rund 80 Personalverantwortlichen ergab, dass die Mehrheit kein ausschließlich negatives Bild von der Volkshochschule hat. Vorherrschend war die Annahme, dass die Dauer von Volkshochschul-Kursen zu lang sei und die vermittelten Inhalte zu wenig speziell. Da qualitativ gute Bildung in den Augen der Unternehmen nicht teuer sein muss, bestand für eine Erhöhung der Akzeptanz in diesem Bereich eine reelle Chance.

In Interviews mit Experten aus dem Bildungsbereich wurde als Stärke der Volkshochschule einhellig ihre Einzigartigkeit in der Vielfalt des Angebots genannt. Weitere Komponenten waren Flexibilität, Berücksichtigung aktueller, gesellschaftlicher Entwicklungen, gute Infrastruktur, das gute Preis-Leistungs-Verhältnis, die gute Qualität des Angebots und die kompetenten Dozenten.

Gründe für das Image der Volkshochschule

Warum ist also das Image der Volkshochschule so, wie es ist? Die Volkshochschule ist eine alteingesessene Institution mit sehr hohem Bekanntheitsgrad. Die über hundertjährige Tradition wirkt sich auf das Fremdbild allerdings negativ aus. Die Institution wirkt verstaubt, träge und eher *einge*fahren als *er*fahren. Viele Volkshochschulen verfügen nicht über ein eigenes Haus, sondern sind häufig in Behörden (im Rathaus, in der Senats-/Gemeindeverwaltung) untergebracht. So werden die Attribute Lustlosigkeit, Unfreundlichkeit, Lethargie, Phlegma, schulmeisterliches Gehabe von der Behörde auf die Volkshochschule transferiert. Durch die Abhängigkeit vom zugewiesenen Haushaltsetat – der wie bei allen staatlichen Einrichtungen knapp bemessen ist – können oft nicht die nötigen oder gewünschten Neuanschaffungen gemacht werden. So entsteht generell die Annahme, dass z. B. in Computerkursen grundsätzlich mit veraltetem Material gearbeitet wird. Das Angebot der Volkshochschule wird deshalb nur als „Halbheit" ausgelegt. Qualität erwartet man beim Spezialisten. Die Vielfalt muss aber keinen negativen Beigeschmack haben, sondern sollte vielmehr herausgestellt und als Markenzeichen verkauft werden. Denn keine andere Bildungseinrichtung hat diese Fülle an Angeboten vorzuweisen.

Unser Fazit

Das Image der gesamten „Institution Volkshochschule" muss positiv verändert werden. Ein gemeinsamer Auftritt nach außen würde eine Verbesserung des Images aller Berliner Volkshochschulen forcieren und für den Rezipienten klarer verständlich sein. Dazu braucht die Volkshochschule ein Konzept für einen gemeinsamen und einheitlichen, kommunikativen Auftritt, auch wenn die einzelnen Volkshochschulen in Konkurrenz zueinander stehen. Die Autonomie einer jeden Volkshochschule bleibt davon unberührt. Da wir unseren Auftraggebern gerecht werden wollten, musste die Kampagne sowohl für die Volkshochschulen Charlottenburg und Wilmersdorf allein funktionieren als auch auf alle Berliner Volkshochschulen übertragbar sein.

Auf Basis unserer Forschungsergebnisse richteten wir unsere Imagekampagne an folgende Zielgruppen:

1. Weiterbildungsinteressierte Nichtnutzer zwischen 25 und 49 Jahren in der breiten Bevölkerung als Hauptzielgruppe.
2. Personalverantwortliche in Berliner Unternehmen als Nebenzielgruppe. Hier möchten wir durch die Erhöhung der Akzeptanz in der Wirtschaft und eine vermehrte Nutzung des Volkshochschul-Angebotes einen positiven Imagetransfer in die politische Ebene herbeiführen.

Die Nutzenbotschaft

Bevor wir uns an die kreative Umsetzung der Kampagne wagen konnten, legten wir zuvor den einzigartigen Nutzen der Volkshochschule für den Kunden fest: Die Volkshochschule ist eine Weiterbildungseinrichtung, die durch ihre Vielfalt und Professionalität ihren Teilnehmern sowohl berufliche als auch individuelle Qualifizierungs- und Orientierungsmöglichkeiten bietet, und das zu einem guten Preis.

Die Tonality bzw. Ausdrucksform

Der Grundton der Kommuniqués für die Volkshochschule sollte selbstbewusst und spritzig sein und durch Einfachheit bestechen. Er sollte weit weg von dem verschulmeisterten „Lernen fürs Leben"-Ton angesiedelt werden.

Die kreative Leitidee

Damit sich das Image der Volkshochschule langfristig von „antiquiert" und „verstaubt" in „jung", „flexibel", „dynamisch" und „modern" ändert, sollte unsere Kreation witzig und frech anmuten, den Rezipienten überraschen und zum Schmunzeln anregen. Aus diesem Grund haben wir unsere Kampagne aus dem Kontext der Schule und des Lernens herausgenommen. Denn wie wir festgestellt hatten, sind diese Begriffe bei Rezipienten oft mit negativen Erinnerungen an die Schulzeit verbunden.

Wir haben uns daher entschieden, die Volkshochschule in den Kontext von „Essen und Trinken" zu verlagern. Nahrungsaufnahme weckt sinnliche Assoziationen, ist positiv besetzt und ist ein verständliches Synonym zum Bildungskonsum. Denn sowohl Nahrung als auch Bildung kann man in sich aufnehmen, sie werden im Körper verdaut bzw. verarbeitet. Durch diesen Vergleich wird der Bildung ein noch höherer Stellenwert beigemessen, denn Essen und Trinken sorgen in erster Linie fürs Überleben. Auf diese Weise soll dem Rezipienten unterschwellig die Bedeutung von Wissen für sein Vorankommen und Überleben in der Gesellschaft verdeutlicht werden. Die Anspielung auf Nahrung steckt teilweise in der Headline des Plakats und/oder im Bildmotiv.

Die Bildästhetik

In unserer Kampagne setzten wir bewusst auf den Einsatz von Eye-Catchern, d. h. von aufmerksamkeitsstarken Bildern. Es werden ausschließlich Objekte gezeigt, die durch Verfremdung (z. B. durch Farbe, Perspektive) oder

neuartige Kombinationen im Gedächtnis des Rezipienten haften bleiben sollen.

Der Text

Mit Text sind wir sehr sparsam umgegangen und haben fast ausschließlich mit der Headline gearbeitet. Sie soll die Bereiche „Wissen“ bzw. „Bildung“ und „Nahrung“ miteinander verbinden und das Bildmotiv verständlich machen. Da jedoch als Bildmotiv nie Nahrung im eigentliche Sinne, d. h. etwas wirklich Essbares, gezeigt wird, entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen den beiden Komponenten. Diese Text-Bild-Schere erzeugt Aufmerksamkeit beim Betrachter und lässt ihn bewusst(er) rezipieren.

ImageBildung, Großplakat

Der Claim

Der Claim (die Pointierung der Besonderheit eines Unternehmens) wird untrennbar mit der Marke „Volkshochschule“ verbunden und begleitet sämtliche Kommunikationsmaßnahmen. Er soll deshalb universell einsetzbar sein und als Erkennungsmerkmal der Volkshochschule fungieren. Er soll widerspiegeln, was die Volkshochschule so einzigartig macht. Der Claim lautet: *Volkshochschule. Volles Programm.*

- Er ist kurz und einprägsam.
- Er ist aus dem allgemeinen, aktuellen Sprachgebrauch entnommen. Der umgangssprachliche Ton wirkt stark und energisch.
- Er steht für die Besonderheit der Volkshochschule – ihre Vielfalt und ihr breites Angebot.
- Er ist selbstbewusst, denn er proklamiert das, was gemeinhin als Schwäche der Volkshochschule bezeichnet wird, als ihre größte Stärke.

Die Hausfarben

Als Hausfarben haben wir uns für zwei Blautöne und ein sonniges Gelb entschieden. Sie sollen die Professionalität der Volkshochschule unterstreichen und frisch und sympathisch wirken.

Das Logo

Als neues, gemeinsames Logo der Volkshochschulen Charlottenburg und Wilmersdorf haben wir uns für eine Wort-Bildmarke entschieden. Die Abkürzung „VHS“ findet in unserer Kampagne keine Verwendung mehr, da wir während unserer Forschung herausfanden, dass sie vorrangig mit der Übersetzung „Video Home System“ belegt ist. Wir schreiben daher das Wort „Volkshochschule“ aus.

Das Logo ist in unseren Hausfarben (Gelb und dunkles Blau) gestaltet. Den Wortteil „Volks“ schreiben wir in gelb und „hochschule“ in blau. Wir begründen das mit einem Ergebnis unserer Forschung: Laut Expertenmeinung ist der Name „*Volks*hochschule“ nicht mehr zeitgemäß, er sei jedoch eine eingeführte Marke und müsse somit bestehen bleiben. Unsere Lösung: Wir grenzen das „Volks“ farblich von der „hochschule“ ab und stellen es durch die hellere Farbe in den Hintergrund. Der erste Buchstabe des Wortes, das „V“, ist durch einen Haken ersetzt. Zum einen soll er dem Wort Dynamik verleihen, zum anderen bedeutet es soviel wie „Die Volkshochschule ist o. k.“.

Werbemaßnahmen

Für den neuen Auftritt der Volkshochschule haben wir eine Reihe von Maßnahmen entwickelt:

- Großflächenplakate (s. Abbildungen in diesem Band, im Original gelb/blau). Sie werden zweimal jährlich jeweils vor Semesterbeginn geschaltet. Die Plakatierung erfolgt im Stadtgebiet und auf U-Bahnhöfen.
- Wir werben weiterhin mit Plakaten in Wartehäusern des Öffentlichen Nahverkehrs, mit Seitenscheibenwerbung in Bussen, U- und S-Bahnen und mit Kinospots.

Eine Reihe von verkaufsfördernden Maßnahmen haben wir entwickelt, um den Medien einen Grund zu geben, einige Worte über die Volkshochschule zu verlieren, und vor allem um Nichtnutzern den Besuch einer Volkshochschule schmackhaft zu machen.

- Eine verkaufsfördernde Maßnahme findet in den Semesterferien statt: die sogenannte Pilotwoche. Für 30 Mark (ca. 15 Euro) können sechs unterschiedliche Probetermine eingekauft werden. Für 50 Mark (ca. 25,50 Euro) kann das gesamte Angebot der Pilotwoche genutzt werden. Anschließend können sich die Teilnehmer zu den Kursen, die ihnen gefallen haben, anmelden.
- Einmal im Semester findet das Lange Wochenende statt. An jeder Berli-

ner Volkshochschule bieten Dozenten kostenlose Kurse zum Reinschnuppern an.

- Als Direktwerbung führen wir vor Semesterbeginn ein Mailing durch, um unsere verkaufsfördernden Maßnahmen bekannt zu machen. Außerdem gibt es das Erscheinen des neuen Programmheftes und die Internetadresse bekannt.

Ergänzend zu unseren klassischen Werbemaßnahmen setzen wir Below-the-Line-Instrumente ein.

- Zum einen legen wir Info-Folder aus. Die Volkshochschule knüpft Kontakte mit relevanten Kooperationspartnern. Deren Kunden können so gezielt in Situationen angesprochen werden, in denen ein Bedürfnis nach Fortbildung entstehen kann. Zum Beispiel könnte im Reisebüro beim Buchen der Italienreise der Wunsch nach einem Sprachkurs entstehen.
- Als weiteres Sonderinstrument baut die Volkshochschule Kooperationen mit Multiplikatoren wie Unternehmen und Institutionen aus, um einen positiven Imagetransfer zu erreichen. Für diese Maßnahme werden aus dem Volkshochschul-Angebot geeignete Kurse herausgesucht. Beispielsweise veranstaltet ein Kurs „Kreatives Schreiben“ einen Schreibwettbewerb in Zusammenarbeit mit einer Berliner Tageszeitung.

Dauerhaft werben wir

- mit dem neu gestalteten Programmheft. Es ist das Basismedium im Kundenkontakt. Wir empfehlen unseren Auftraggebern eine halbjährliche Erscheinungsweise, da es die Möglichkeit bietet, zweimal im Jahr in der Öffentlichkeit aktiv zu werden;
- mit einem eigenständigen Internet-Auftritt;
- mit Anzeigen in den Stadtmagazinen Tip und Zitty. In den Rubriken „Aktivitäten“, „Unterricht“ und „Lonely Hearts“ werden gefakte Kleinanzeigen platziert, die mit ihren frechen Texten die Leser zum Schmunzeln anregen sollen. Dicht dabei stehen Stopper mit Logo und Claim oder der Internetadresse der Volkshochschule. Zum Beispiel:

> „Schüler der langsamen Bewegungen, bewusst, minimal und doch mit sanfter Kraft möchte Dir Nachhilfe geben. Teile am Mittwoch auch gerne nochmal meine rosa Decke mit Dir. Treffpunkt Volkshochschule zum Feldenkrais-Kurs.“

> „Goethe und Schiller habe ich immer bewundert, Lessing und Kleist oft gelesen, Fontane und Storm genau studiert. Doch bleiben all ihre Leidenschaften und Emotionen nur Theorie, solange sie nicht gelebt werden. Seit wir uns beim Kreativen Schreiben in der Volkshochschule kennen gelernt haben, könnten meine Gedichte Wirklichkeit werden. Charlotte, ich liebe Dich.“

– mit Aushängen in den Schaukästen auf dem Gelände der Volkshochschule.

Natürlich wollen wir unsere Nebenzielgruppe nicht aus den Augen verlieren. Auch sie wird durch unsere laufenden Werbemaßnahmen erreicht. Darauf aufbauend werden die Personalverantwortlichen durch persönliche Akquisition gezielt über die berufsbildenden Angebote der Volkshochschule informiert.

Präsentation der Arbeit

Im Mai 2000 präsentierten wir unsere Arbeit in der Berliner Hochschule der Künste (HdK) vor rund 400 Zuschauern: Professoren, Studenten, Volkshochschulvertreter, Journalisten. Für die Präsentationen der Kommunikationsprojekte fallen im Studiengang Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation während einer Woche im Semester die Vorlesungen aus. Pro Tag werden zwei bis drei Arbeiten vorgestellt. Der technische Aufwand ist dabei enorm hoch.

Wir haben unser Publikum mit einer Multivisionsshow emotional auf das Thema Bildung eingestimmt. Sie war rhythmisch auf einen Song von Sarah Brightman („A Question of Honour“) geschnitten und wurde über neun Diaprojektoren abgespielt. Anschließend gab es eine PowerPoint-Präsentation, unterbrochen von Filmeinspielungen der Experteninterviews und des Kinospots, den wir am Rechner produziert hatten.

Umsetzung der Kampagne

Das Interesse der Berliner Volkshochschulen an unserer Arbeit war sehr groß, so dass wir bereits einen Monat nach der ersten Präsentation eine zweite vor einem kleinen, ausgewählten Kreis aus Volkshochschulvertretern hatten. Daraufhin erregte unsere Konzeption das Interesse des Senats für Bildung in Berlin. Im November 2000 präsentierten wir unsere Arbeit ein letztes Mal vor einer großen Runde aus Opinionleadern der Berliner und Brandenburger Erwachsenenbildung: Senats- und Volkshochschulvertreter sowie Vertreter aus dem Brandenburger Bildungsministerium.

Wie eingangs bereits erwähnt, ist der Werbeetat der Volkshochschulen sehr niedrig, so dass der Wille zur Umsetzung der Maßnahmen zwar vorhanden war, es in den meisten Fällen aber an der Finanzierung scheiterte. Die Volkshochschule Charlottenburg-Wilmersdorf übernahm das von uns vorgeschlagene Corporate Design (CD), d. h. Logo, Claim und Hausfarben. Das Programmheft 2000/2001 wurde ebenfalls nach unseren Vorschlägen gestaltet.

Es war jedoch schwierig für Charlottenburg-Wilmersdorf, ihr CD in Berlin durchzusetzen – die Bereitschaft der anderen Volkshochschulen, es ebenfalls zu übernehmen, war nicht vorhanden. Aber wir konnten mit unserem Konzept überzeugen, dass alle Berliner Volkshochschulen nach außen einheitlich auftreten sollten. Der Wermutstropfen: Es wurde das CD von Mitte-Tiergarten-Wedding gewählt.

ImageBildung, Großplakat

Dennoch konnten wir einen weiteren Erfolg verzeichnen: Wir erhielten den Auftrag von *allen* Berliner Volkshochschulen, den Werbefilm auf Kinoformat zu produzieren. Geschaltet wurde der Spot einen Monat lang, im September 2001 in 34 Berliner Kinosälen. Im Januar 2002 wird er für einen weiteren Monat laufen.

Klaus Götz

Laudatio

Gesamtkomplex mit dem Ökohaus links

Kaum eine andere Thematik hat in letzter Zeit so starke Aktualität erfahren wie die Landwirtschaft. Gerade in diesem Bereich ist die Notwendigkeit von Veränderung für uns besonders spürbar, da hier unsere eigenen Lebensgrundlagen betroffen sind. Veränderung braucht Räume, die eine gemeinsame Heimat geben. Einer dieser Räume ist das Ökohaus der Landvolkhochschule Oesede.

Die Landvolkhochschule Oesede wurde 1929 gegründet und ist damit eine der ältesten Katholischen Landvolkshochschulen Deutschlands. Mit den Kursangeboten werden besonders Menschen aus der Landwirtschaft angesprochen. Das gesamte Kursspektrum der LVHS umfasst mittlerweile ca. 400 Kurse mit 9.000 Teilnehmenden pro Jahr. Als kirchliches Bildungshaus im ländlichen Raum steht u. a. die Schöpfungsverantwortung im Mittelpunkt der Bildungsarbeit. Bildung definiert sich in diesem Sinne in der Anregung zu zukunftsfähigem Denken und Handeln. Hier ist ein Themenkomplex sehr zentral: Ökologie.

In dem Projekt „Auf die Zukunft bauen“ geht es um die Erstellung zukunftsfähiger Leitbilder für den ländlichen Raum. Konkret ist damit die Ausrichtung wirtschaftlichen und planerischen Handelns in ländlichen Gebieten an ökologischen Gegebenheiten gemeint, u. a. aktive und passive Nutzung der Sonnenenergie, Wärmedämmung, Regenwassernutzung und -klärung im Pflanzenbeet.

Unsere Kinder be-greifen durch das Bauen die Welt. Für die Erwachsenen kommt es darauf an, den Ressourcen der Natur mit Respekt zu begegnen. Ein Bildungsziel der LVHS ist es, die Menschen in ländlichen Gemeinden zu ermuntern, wieder mehr über die Zukunft des Gemeinwesens und über sozial- und umweltverträgliche Lebenskonzepte mitzubestimmen. Wenn wir unsere

Gegenwart gestalten wollen, brauchen wir Fundamente aus der Vergangenheit und Ideen für die Gestaltung der Zukunft. An dieser Idee setzt das Projekt an, es geht darum, „auf die Zukunft zu bauen".

In dem Projekt geht es um den Bau eines Ökohauses mit zukunftsträchtigen und ressourcenschonenden Bautechniken. Der Bau des Ökohauses wird dabei mit Bildungsveranstaltungen zu ökologischen Themen kombiniert, z. B. „Nachhaltiger Umgang mit Energie". Die Teilnehmer/innen haben damit die Möglichkeit, ihre theoretischen Kenntnisse in der Praxis anzuwenden, sie werden aktiv in den Bau des Hauses mit einbezogen. Das Vorhaben gliedert sich in drei Phasen:

1) *Sensibilisierung der Teilnehmer* für den Bau eines Ökohauses, Eigeninteresse wecken, alltagsrelevante Informationen erarbeiten und weitergeben, Fachgespräche.
2) *Bauphase*: Etwa 50 Personen aus der Landwirtschaft hatten sich bereit erklärt, in kleinen Gruppen jeweils eine Woche unter Anleitung von erfahrenen Fachkräften mitzuarbeiten. Unter Anleitung dieser Fachleute gewannen die Teilnehmer Kenntnis über Art und Beschaffenheit der Baustoffe und Umgang mit ökologischen Baumaterialien. Je nach Interesse wurden Teilnehmer eingesetzt und geschult, gleichzeitig wurden Umsetzungsmöglichkeiten in den eigenen Betrieben geprüft. Infotafeln und ein Videofilm wurden zur Information bzw. Dokumentation eingesetzt.
3) *In nachfolgenden Bildungsveranstaltungen* wurden zu einzelnen Konzeptpunkten Seminare und Fachtagungen angeboten. Themen waren zum Beispiel: Pflanzenschutz, ökologische Produktion und ökologische Produkte, Umgang mit Holz/Holzbauweise, Windenergie, Wärmeschutz, „lebende Dächer" durch Dachbegrünung, Funktionsweise einer Pflanzenkläranlage, Biogas sowie aktive und passive Solarenergienutzung.

Das Modellvorhaben intendiert damit eine inhaltliche Neu- und Weiterentwicklung der Bildungsarbeit der LVHS. Menschen, die das gesellschaftliche und politische Leben auf dem Lande prägen, sollen angesprochen werden. Das Spannungsfeld „Ökologie und Ökonomie" wird am Beispiel „Ökologie und Landwirtschaft" beleuchtet (z. B. Begrünung eines Daches, um Energie einzusparen).

Innovativ an dem Projekt ist die Idee, ökologische Bildung am Beispiel eines Erweiterungsbaus der LVHS zu praktizieren. Die Kursteilnehmer/innen, meist Bauern und Bäuerinnen aus der Region, legen selbst Hand an, sie lernen,

gestalten und bauen für die Zukunft. Das Projekt verbindet Theorie und Praxis und versucht den Transfer in die Lebenswelt der Zielgruppen zu ermöglichen. Ein Management von Wissen wird sichtbar in einem realen Projekt – dem „Ökohaus“ der LVHS. „Träges Wissen“, welches zwar vorhanden, aber in bestimmten (Problem-)Situationen nicht abrufbar ist, wird aktiviert.

Blick aufs Ökohaus, Südseite

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stellt das Projekt eine Möglichkeit dar, Menschen für ökologische Fragestellungen zu sensibilisieren und gleichzeitig praktische Anwendungsbeispiele zu demonstrieren. Zudem ist es Bestandteil der Bildungsveranstaltungen, dass die Teilnehmer die Umsetzung des Gelernten (z. B. Bau einer Pflanzenkläranlage) auf ihren privaten Bereich prüfen. Es ist gelungen, ein innovatives Projekt an das (nicht immer innovative) Umfeld zu koppeln; dies wurde u. a. durch eine gezielte Pressearbeit mit unterstützt.

Franz Loth

Ökologische Bildung an der Katholischen Landvolkhochschule Oesede

1. Kurzbeschreibung des Projektes

Ökologische Themen und Fragestellungen spielen in der KLVHS Oesede seit vielen Jahren eine wichtige Rolle. Die Entscheidung, einen Erweiterungsbau vorzunehmen, verband sich mit der innovativen Idee, ökologisch nach ressourcenschonenden Kriterien zu bauen und damit ein Schulungskonzept zu verbinden – ökologische Bildung also am Beispiel eines Erweiterungsbaus zu praktizieren.

KLVHS Oesede, altes Gebäude

Die Einwerbung ehrenamtlicher Helfer, deren Begleitung durch Schulungsarbeit und die Entwicklung innovativer Bildungsangebote bildeten einen wesentlichen Schwerpunkt des Projektes. Die Kursteilnehmer/innen, meist Bauern und Bäuerinnen aus der Region, legten selbst Hand an, sie lernten, gestalteten und bauten für die Zukunft. Das Projekt verband Theorie und Praxis und versuchte den Transfer in die Lebenswelt und Praxis der Zielgruppen. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stellte das Projekt folglich eine Möglichkeit dar, Menschen in ländlicher Umgebung für ökologische Fragestellungen zu sensibilisieren und ihnen gleichzeitig praktische Anwendungsmöglichkeiten am Beispiel des Ökohauses zu demonstrieren.

2. Vorüberlegungen und Konzeption

2.1 Umweltschutz ist praktizierter Schöpfungsglaube

Das geistige Fundament für die Entwicklung und Durchführung des Projektes bildet die Überzeugung, dass Umweltschutz als praktizierter Schöpfungsglaube verstanden werden kann. Dieser Gedanke soll im Folgenden skizziert werden.

Die Agenda 21 steht für eine Suche nach der Wiedergewinnung neuer, langfristiger Zukunftsperspektiven für unsere Zivilisation. Sie ist der Fahrplan für die Vision einer Versöhnung mit der Schöpfung durch ökologisch tragfähige Lebens- und Wirtschaftsformen. Mit ihrem Leitbild der Nachhaltigkeit stellt sie unser lokales Handeln in den Anspruch einer globalen, auch künftige Generationen einschließenden Solidarität. In diesem radikalen Anspruch stellt die Agenda 21 eine tiefe ethische und spirituelle Herausforderung dar. Denn für eine gelingende Umsetzung kommt es nicht alleine auf politische Verhandlungen und technische Innovationen an, sondern ebenso auf Grundwerte des Lebens. Hierzu kann die befreiende Kraft des Glaubens wesentlich beitragen. Auch die weltweite Präsenz der Kirche als Lerngemeinschaft globaler Solidarität ist ein guter Baustein für eine nachhaltige Entwicklung im Sinne der Agenda 21.

Vom christlichen Schöpfungsglauben her lässt sich das Prinzip der Nachhaltigkeit ethisch vertiefen: Wer bewusst von Schöpfung spricht, sieht die Erde als Raum des geschenkten Lebens, den die Menschen als „Lebenshaus“ für alle Geschöpfe bebauen und bewahren sollen (Genesis 2,15). Er fordert einen gärtnerischen Umgang mit der Natur und erkennt den Eigenwert der Tiere, Pflanzen und Landschaften an. Eine nachhaltige schöpfungsgerechte Wirtschaft ist nicht darauf ausgerichtet, das Letzte aus Boden und Tieren herauszuholen, sondern darauf, die Natur in ihrer ganzen Vielfalt als Nahrungsquelle und Lebensraum zu bewahren. Nachhaltigkeit kann man als eine „Übersetzung“ christlicher Schöpfungsverantwortung in die Sprache heutiger Politik und Wirtschaft verstehen. Deshalb ist christliche Schöpfungsverantwortung heute auf den Weg der Agenda 21 verwiesen. Das Engagement für die Umsetzung der Agenda 21 ist praktizierender Schöpfungsglaube. Es ist ein Zeugnis für die Gegenwart Gottes in der Schöpfung.

Es fehlt angesichts der Globalisierung der ökologischen und sozialen Frage nicht an moralischen Appellen und politischen Absichtserklärungen für nachhaltiges Handeln, sondern an Glaubwürdigkeit. Das gilt auch für die Kirchen. Nur wenn die Schöpfungsverantwortung vom Evangelium inspiriert ist und im Leben der Kirchen und der Christinnen und Christen selbst einen angemesse-

nen Stellenwert einnimmt, sind politische Initiativen zur Umsetzung der Agenda 21 überzeugend.[1]

2.2 Bauern: nicht die Letzten von gestern, sondern die Ersten von morgen (Überlegungen Winter 1998)

Die lokale Agenda 21 sieht vor, dass zukunftsfähige Leitbilder auch für den ländlichen Raum erstellt werden. Die ökologischen Herausforderungen machen es notwendig, dass Wirtschaften und planendes Handeln sich künftig an ökologischen Gegebenheiten und Kriterien der Nachhaltigkeit orientieren. In einem Konsultations- und Dialogprozess mit den Menschen im ländlichen Raum soll die lokale Agenda 21 umgesetzt und dem Trend, Entscheidungskompetenzen immer höher anzusiedeln, entgegengewirkt werden. Die Menschen in den ländlichen Gemeinden sollen wieder mehr über die Zukunft des Gemeinwesens, über sozial- und umweltverträgliche Lebenskonzepte mitbestimmen können.

Die KLVHS Oesede wendet sich in ihren Kursangeboten – ihren Wurzeln entsprechend – seit jeher ganz besonders an die Menschen aus der Landwirtschaft. Die Rolle der Landwirtschaft in der Gesellschaft hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten dramatisch verändert. Die Erzeugungsschlacht gab Antwort auf die Lebensmittelknappheit der Nachkriegszeit. In der Folge wurde die Landwirtschaft in das Räderwerk der arbeitsteiligen Industriegesellschaft eingegliedert. Heute wird der Ruf nach einer natur- und umweltverträglichen Landwirtschaft zunehmend lauter. Die Perspektiven der Landwirtschaft werden somit immer stärker zu einem gesellschaftspolitischen Anliegen, da unsere Lebensgrundlagen nicht wie andere Güter importiert werden können. Im Umgang mit der Natur ist nicht alles machbar und verfügbar; es gelten eigene Gesetzmäßigkeiten. Trotz allen Fortschritts bleiben Risiken und Unwägbarkeiten. Bescheidenheit und Ehrfurcht vor der Natur tun not.

Für den einzelnen landwirtschaftlichen Betrieb, aber auch für die Gesellschaft insgesamt stellt dieser Anspruch eine große Herausforderung dar. Die Zukunft der Landwirtschaft hängt nicht nur von agrarischen, sondern auch von gesamtgesellschaftlichen Faktoren ab. Während aus rein agrarischer Sicht die relative Bedeutung der Landwirtschaft immer weiter abnimmt, ergibt sich aus einer gesamtgesellschaftlichen Sicht das Gegenteil. Eine durch bäuerliche Familienbetriebe geprägte Geisteshaltung der Bäuerlichkeit kann eine entscheidende Überlebensvoraussetzung der Industriegesellschaft werden. Regionen mit bäuerlichen Strukturen zeichnen sich aus durch besser erhaltene Ökosysteme, Generationensolidarität, Nachbarschaftshilfe, Erfahrungswissen in der nachhaltigen Wirtschaft, Achtung und Respekt vor der Natur. Sie ermöglichen so Sinnstiftung und Lebensorientierung.

Es wird darum gehen, einer ausreichend großen Zahl von Landwirten Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Denkbar sind Einkommenskombinationen in einer erweiterten bäuerlichen Erwerbstätigkeit. Bauern können sich als Dienstleister mit Problemlösefähigkeit profilieren. Sie wären damit nicht die Letzten von gestern, sondern die Ersten von morgen, weil in ihrer Arbeits-, Wirtschafts- und Lebensform Ansatzpunkte für eine Umkehr in unserer Industriegesellschaft gegeben werden. Immer mehr zukunftsorientierte Bauernfamilien erkennen ihre Möglichkeiten und Chancen:

- Die Nachfrage nach unbelasteten Nahrungsmitteln aus der Region steigt an.
- Der Zusammenhang von umweltverträglichen Erzeugungsformen und flächendeckendem Grundwasserschutz wird deutlicher.
- Wenn die „Versorgung“ richtigerweise stärker in regional überschaubaren Kreisläufen erfolgt, hat die „Entsorgung“ logischerweise auch dezentral zu erfolgen.
- In enger Partnerschaft mit den Kammern entstehen neue Entsorgungskonzepte für Grüngut, Kompost und unbelasteten Klärschlamm.
- Die Landwirtschaft wird in dem Maße zum Energie- und Rohstofferzeuger der Zukunft, wie die Endlichkeit der fossilen Energieträger und Rohstoffe deutlich sichtbarer wird.

Die Katholische Landvolkhochschule Oesede möchte sich in ihrem Projekt vor allem an die Menschen aus der Landwirtschaft wenden. Die Erfahrung in der Bildungsarbeit zeigt, dass es große Suchbewegungen in den dargestellten Fragen gibt. Die KLVHS sieht aus ihrem Selbstverständnis heraus die Verpflichtung, Menschen in dieser Zeit der Umbrüche zu begleiten und nach gemeinsamen Antworten zu suchen.

2.3 Das Bildungskonzept

Das Modellvorhaben der KLVHS Oesede soll eine inhaltliche Neu- und Weiterentwicklung der Bildungsarbeit der KLVHS garantieren und eine neue Klientel mit innovativen Bildungsangeboten ansprechen, die sich unter anderem den Spannungsfeldern „Ökologie und Landwirtschaft“ sowie „Ökologie und Ökonomie“ zuwenden. In erster Linie sollten Verantwortliche und Multiplikatoren erreicht werden, die das politische und gesellschaftliche Leben im ländlichen Raum mitgestalten. Das zugrundeliegende Bildungskonzept beinhaltet 3 Phasen:

1) Sensibilisierung für das Projekt

Mit dem Projekt „Auf die Zukunft bauen“ wollen wir dazu beitragen, die Veränderungsbereitschaft in der Gesellschaft zu erhöhen, und die Erfahrung ermöglichen, dass es sich lohnt, materiell und immateriell neue Wege zu gehen.

Das Sensibilisieren für Veränderungen geschah durch:

- Erzeugen von Betroffenheit
- Erarbeitung und Weitergabe lebensrelevanter Informationen
- einleuchtende Begründungen
- Wecken des Eigeninteresses und Ansprechen des Eigennutzes
- eine im Alltag des Menschen ansetzende Handlungsorientierung
- modellhaftes Aufzeigen von Veränderungsmöglichkeiten, z. B. in den Bereichen Pflanzenkläranlage und Regenwassernutzung
- Lebens- und Verhaltensänderungen
- Nachhaltigkeit
- Verknüpfung individueller Einsicht mit gemeinsamem politischen Handeln.

Das konkrete Vorhaben der KLVHS Oesede wurde in den unterschiedlichen eigenen Kursen vorgestellt. Teilnehmende wurden über die Inhalte und die zukünftige Bedeutung des Projektes informiert. In Fachgesprächen und Exkursionen wurden Beispiele für eine nachhaltige Entwicklung des ländlichen Raumes präsentiert. Es wurde gezeigt, dass es quantifizierbare Umweltentlastungen gibt und dass beispielsweise die Windkraft auch gerade deswegen gut ist, weil sie nachhaltig Ressourcen schont.

2) Baubegleitende Phase

Ca. 50 junge Erwachsene aus der Landwirtschaft hatten sich bereit erklärt, in der konkreten Bauphase in kleineren Gruppen für jeweils eine Woche unter Anleitung von erfahrenen Fachleuten die Art und Beschaffenheit der Baustoffe und den Umgang mit den ökologischen Baumaterialien zu erlernen. Je nach Interesse für bestimmte Gewerke wurden Teilnehmende eingesetzt und geschult, gleichzeitig wurde die Umsetzbarkeit im eigenen Umfeld, auch auf den eigenen Betrieb, geprüft. Konkret vorgesehen waren insgesamt sieben Abendveranstaltungen à zwei Stunden.

Des Weiteren wurden in der Bauphase Schautafeln und Materialien erstellt, die über den Ablauf informieren und den meist geringen Wissensstand über Einsatz und Angebot von ökologischen Baumaterialien in der Gesellschaft anheben sollten. Im Anschluss an bestimmte Bauabschnitte wurden Führungen für Kursteilnehmende aus der KLVHS angeboten. Da das Spektrum der Teilnehmenden an den Kursen sehr breit ist, konnte das Konzept in verschiedenste Gruppierungen hineingetragen werden. Es wurde ein Videofilm erstellt, der den gesamten Bauprozess dokumentiert, so dass über Jahre hinaus der Bildungsauftrag, der in diesem Projekt steckt, demonstriert, fortgeführt und erfüllt werden kann. Durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit konnte die Bevölkerung in der Region vom Projekt unterrichtet werden. Schon in der Entstehungsphase konnte das geplante Projekt somit bereits als Lernobjekt dienen.

3) Nachfolgende Bildungsveranstaltungen

Im Anschluss an die baubegleitende Phase des Projektes konnten Bildungsveranstaltungen zu den Themen Windenergie, ökologische Produktion, Holzbauweise, Photovoltaik, Biogas, Umgang mit ökologischen Baustoffen erfolgreich durchgeführt werden. Kooperationspartner waren die Landjugend und die Kirche; zur Zielgruppe gehörten Landwirte, Landfrauen, Multiplikatoren aus Gesellschaft und Kirche sowie interessierte Bürgerinnen und Bürger.

2.4 Das Bauvorhaben

Dem Bauvorhaben der KLVHS lagen folgende fünf Kriterien zugrunde:

- ökologisches, ressourcenschonendes Bauen und Betreiben
- flächensparendes Bauen
- einfaches Bauen
- gestaltetes Bauen
- kostengünstiges Bauen.

Eine zentrale Idee des Bauvorhabens bestand darin, ein begleitendes Schulungskonzept zu entwickeln, welches es ermöglicht, unter Anleitung von erfahrenen Fachleuten einen Teil des Projektes in Eigenleistung durch Seminarteilnehmer zu realisieren (learning by doing). Der Umgang mit ökologischen Materialien sollte erlernt und Grundlagenkenntnisse sollten in der konkreten Praxis vermittelt werden. Die Teilnehmenden wurden mit Beispielen von positiven Lösungsansätzen vertraut gemacht. Ebenfalls wichtiges Ziel war es, in einer Art Schneeballeffekt die gemachten Erfahrungen und die erworbenen Kenntnisse auf die Situation des eigenen landwirtschaftlichen Betriebes anzuwenden und umzusetzen.

Zur Vervollständigung des Energiekonzeptes war schon in der Bauphase des Erweiterungsbaus die spätere Installation eines Blockheizkraftwerkes vorgesehen, um auch hier ein geschlossenes Konzept vorweisen zu können. In der Bildungsarbeit lassen sich nun die vorhandenen Einzelelemente der Energieeinsparung exemplarisch, z. B. zunächst in der Bauphase, aber dann nach Fertigstellung, in Form von Bildern, Schnitten bzw. Anschauungstafeln für die Kursteilnehmenden jederzeit verfolgen. In der Gesamtkonzeption würde sich daraus ein Bildungs-Lehrpfad zum Thema „Energie und Ressourcen sparendes Bauen“ entwickeln.

Zu den einzelnen Konzeptpunkten werden später Seminare, Fachtagungen und Akademiegespräche angeboten, die den Vorteil der theoretischen Kenntnisse und der praktischen Ausführung durch den Demonstrationscharakter vor Ort sinnvoll miteinander verbinden. Mit einem umfangreichen Kursangebot

sollen in erster Linie Verantwortliche und Multiplikatoren erreicht werden, die in vielfältiger Weise das politische und gesellschaftliche Leben im ländlichen Raum mitgestalten und prägen.

Bildungsarbeit, die eine nachhaltige und umweltgerechte Entwicklung zum Ziel hat, muss vor allem als gesamtgesellschaftlicher Lernprozess verstanden werden. Ein Bildungskonzept muss versuchen, verschiedene pädagogische Richtungen miteinander zu verbinden und bekannte und erprobte didaktische Prinzipien zu verknüpfen, es legt aber auch eine stärkere Gewichtung auf innovative Lernformen. Nicht zuletzt fordert Bildung für eine nachhaltige, umweltgerechte Entwicklung, dass sich die Lernorte selbst zu Stätten entwickeln, an denen konkrete Utopien erfahrbar werden.

3. Realisierung und Ergebnisse des Projekts

3.1 Lernen durch Bauen

Am 2. Juni 1998 begann die Fertigstellung des Baukörpers. Den Anteil der ehrenamtlichen Arbeit hatten wir bei der Ausschreibung gleich mit in die Gewerke einbezogen. Die Begeisterung der Handwerkerfirmen darüber hielt sich in Grenzen. Zweifel hegte man vor allem in Bezug auf die handwerklichen Qualitäten der Ehrenamtlichen. Die rechtliche und versicherungstechnische Seite der ehrenamtlichen Arbeit wurde mit dem Generalvikariat geklärt. Das Einwerben der ehrenamtlichen Kräfte stellte sich als unproblematisch heraus. Für sie wurden vier zentrale Veranstaltungen zur Philosophie des ökologischen Bauens durchgeführt.

Bei der konkreten Arbeit wurden die Ehrenamtlichen von den Bauleuten der verschiedenen Firmen begleitet und instruiert, mit den Materialien und den Abläufen vertraut gemacht, so dass der Multiplikatoreneffekt gewährleistet war. Die anfängliche Zurückhaltung der Firmen schlug im Laufe der Arbeit mit den Ehrenamtlichen ins Gegenteil um, so dass am Ende einige Helfer sogar Angebote der Firmen auf eine Stelle bekamen, sollten sie ihren Hof nicht mehr bewirtschaften können. Der Einsatz hat insgesamt dazu beigetragen, dass auch die Identifikation mit der LVHS Oesede noch einmal gestiegen ist.

Während der Bauphase wurden für interessierte Gruppen der LVHS Oesede ca. 30 umfassende Führungen und Tagungen angeboten. In einem Videofilm wurden die Bauschritte dokumentiert, Infotafeln wurden angefertigt, die in einer Dauerausstellung im Ökohaus über das ökologische Bauen informieren. Zu folgenden Themen wurden bislang Bildungsveranstaltungen durchgeführt:

- Ökologische Siedlungsplanung, Hackschnitzelheizung und Pflanzenkläranlagen
- Solarenergie
- Windenergie und Biogas
- Lebende Dächer durch Dachbegrünung
- Ökologischer Landbau
- Bauen mit ökologischen Materialien
- Photovoltaik und Verwendung nachwachsender Rohstoffe beim ökologischen Bauen
- Funktionsweise einer Pflanzenkläranlage
- Funktionsweise eines Blockheizkraftwerkes.

Die Veranstaltungen wurden von den Teilnehmenden allesamt gut angenommen. Eine weitere Fortsetzung dieser Reihe ist geplant.

3.2 Heutige Ansicht und ökologische Besonderheiten des Hauses

Am 19./20. Februar 1999 wurde das Ökohaus in Betrieb genommen und erstmalig belegt. Zunächst tauchten einige technische Probleme auf, die aber bald behoben waren. Die Regenwassernutzung und die Pflanzenkläranlage wurden in Betrieb genommen. Dieser Kreislauf funktioniert reibungslos, es entsteht keine Geruchsbelästigung. Die Außenanlagen wurden gestaltet, z. T. mit der Hilfe des aktuellen Winterkurses an den Wochenenden, so dass das Ökohaus jetzt auch in ein entsprechendes Umfeld eingebunden ist. Das Dach, ein geneigtes Flachdach, ist aus Gründen der Dämmung, aber auch der Optik wegen, ökologisch als Gründach errichtet worden. Eine niedrig wachsende Pflanzengesellschaft von Sedumgewächsen erfreut nun das Auge des Betrachters. Am Beispiel des Gründaches lässt sich exemplarisch belegen, dass ökologische Aspekte auch ökonomisch Sinn machen und gut in die Bildungsarbeit einbezogen werden können.

Seit langem werden in den nördlichen Ländern Häuser mit Erde und Pflanzen bedeckt, um den Kälteschutz zu erhöhen. Der wärmedämmende Pelz spart im Winter wertvolle Heizenergie und damit Geld. Im Sommer kann eine Dachbegrünung für angenehme Kühle sorgen. Die Begrünung flacher und geneigter Dächer stellt besonders in dicht besiedelten Gebieten einen wichtigen Beitrag zum Klima des Gebäudes und der Umgebung dar. Als Ersatz für verbaute Freiflächen bietet die Dachbegrünung Lebensraum für Pflanzen, Insekten und Tiere. Mit ihrer klimaregulierenden Wirkung schützt die Dachbegrünung vor sommerlicher Wärmeeinstrahlung und bietet je nach Aufbau Wärmedämmeffekte. Gleichzeitig wird eine Verbesserung der Luft durch Binden von Verunreinigungen wie Staub und Schadkeimen sowie die Produktion von Sauerstoff be-

wirkt. Windströmungen werden abgelenkt, der dadurch entstehende Wärmeverlust wird gemindert. Die Pflanzen wirken als Schallschutz, gleichen Temperaturschwankungen aus, verbessern damit das Mikroklima und erfüllen eine biologische Ausgleichsfunktion als Insektenweide und Lebensraum für Vögel. Die Temperatur am Dach kann im Sommer auf 70 bis 80 Grad Celsius ansteigen, eine Dachbegrünung reduziert sie auf angenehme 30 bis 35 Grad. Der Regen wird zum Teil gebunden und verdunstet dann wieder. Das entlastet nicht nur die Abwasserkanäle, sondern erhöht auch die Luftfeuchtigkeit.

Ökohaus Nordseite, begrüntes Dach und Brücke zu einem behindertengerechten Zugang

Nahezu jedes flache Dach lässt sich begrünen. Voraussetzung ist in jedem Fall eine funktionssichere Dachabdichtung, zum Beispiel aus hochreißfesten Polymerbitumen- und Bitumenbahnen. Bei fachgerechter Planung und Ausführung sind begrünte Dächer mindestens ebenso haltbar wie herkömmliche Flachdächer. Die grüne Pflanzendecke schützt sogar die Dachabdichtung vor schädlichen Witterungseinflüssen und verlängert ihre Haltbarkeit.

Die Gesamtkonzeption des Ökohauses verfolgt zukunftsorientierte und ressourcenschonende Bautechniken. Das Gebäude wurde so geplant, dass passive Solarenergie optimal genutzt wird. Dabei sind die Zimmer in zwei Etagen alle nach Süden mit großen Fenstern ausgerichtet, während nach Norden hin die Flure und das Treppenhaus mit entsprechend kleinen Fenstern angeordnet sind. Um keinen negativen „Treibhauseffekt“ im Sommer zu bekommen, dienen festinstallierte Gitterroste über den Fenstern im Sommer bei Hochstand der Sonne der Beschattung. Im Winter dienen dezentrale Be- und Entlüftungsgeräte in jedem Raum mit Wärmerückgewinnung der weiteren Energieeinsparung. Dabei wird frische Außenluft über einen Wärmetauscher durch die verbrauchte Warmluft des Raumes vorgewärmt. Die Einsparung an Heizwärme beträgt dadurch ca. 30 %.

Natürlich hat man beim Bau auch grundsätzlich bei der Auswahl der Materialien und Baustoffe an die ressourcenschonende Technik gedacht. So bestehen die Außenwände aus nichttragenden und hochwärmegedämmten Holzelementen, die in der Firma vorgefertigt werden können und damit auch die Bauzeit verringern. Innenwände und Decken wurden als Massivbauteile zur

besseren Wärmespeicherung eingesetzt. Die Forderungen der Wärmeschutzverordnung 95 werden dabei weit übertroffen. Der Wärmebedarf liegt ca. 50 % unter den Vorgaben dieser Verordnung und erreicht damit fast den Standard einer Niedrigstenergiebauweise. Da Wasser unser wertvollstes Nahrungsmittel ist, wollten wir auch hier ein Zeichen setzen. So wird Regenwasser genutzt, um die Toiletten zu spülen. Dadurch ist eine Trinkwassereinsparung von bis zu 40 % möglich. Das gesamte Abwasser des „Ökohauses" wird zudem über eine Pflanzenkläranlage, auf 35 qm mit Schilf bewachsen, soweit gereinigt, dass es in den Regenwasserkanal eingeleitet werden kann.

Das Ökohaus bereichert durch seine Gesamtkonzeption die Bildungsarbeit der Landvolkhochschule. Beispielsweise können ökologische Dämmstoffe und Materialien, Flachdach mit Pflanzenbewuchs, Verwertung von und Umgang mit heimischen Hölzern demonstriert und besprochen werden. Weitere ökologische Themen, die praktisch „erlebt" werden können, sind die Wärmerückgewinnung in den Zimmern, die Regenwassernutzung zur Toilettenspülung sowie die Pflanzenkläranlage.

3.3 Finanzielle Aspekte

Die Bausumme von fast 1,3 Mio. DM konnte durch eine gute Mischfinanzierung aufgebracht werden. Die Deutsche Bundesstiftung Umwelt förderte das Projekt des ökologischen Bauens in Verbindung mit dem innovativen Bildungskonzept mit knapp 200.000 DM. Ein zinsloses Darlehen von 500.000 DM gab das Bundesfamilienministerium. Förderverein und Rücklagen des Hauses ergaben eine Summe von 320.000 DM. Je 30.000 DM Zuschuss steuerten die Stadt Georgsmarienhütte und der Landkreis Emsland bei. Eine Summe von 120.000 DM kam von der Sparkassenstiftung im Landkreis Osnabrück.

Besonders beeindruckend war der ehrenamtliche Einsatz unserer ehemaligen Teilnehmenden der Winterkurse. Die gemeinsame Arbeit hat ihnen sehr viel Spaß gemacht, das Wissen um die ökologische Bauweise erheblich erweitert und die Identifikation mit der Landvolkhochschule vergrößert. Ihre – auch aus Sicht der ausführenden Baufirmen unkomplizierte – Hilfe brachte eine Eigenleistung von 2.660 Stunden. Der Wert der erbrachten Eigenleistung ist aus folgender Aufstellung zu ersehen.

Ermittlung der Eigenleistung des Bauherrn			
Vorleistungen zum Baubeginn:	290,00 Std.	62,56 DM = Netto	18.142,40 DM
Leistungen in der Bauphase	1.380,00 Std.	62,56 DM = Netto	86.332,80 DM
Reinigung des Ökohauses	110,00 Std.	38,00 DM = Netto	4.180,00 DM
Leistungen bei den Außenanlagen	310,00 Std.	55,00 DM = Netto	17.050,00 DM
Erstellung der Löschwasserleitung	250,00 Std.	36,50 DM = Netto	9.125,00 DM
Diverses (Einräumen, Einrichten, Bilder, Schilder etc.)	320,00 Std.	38,00 DM = Netto	12.160,00 DM
Erbrachte Eigenleistung – Gesamt		**Brutto**	**46.990,20 DM**

(aufgestellt: Architekturbüro Wörmann, Ostbevern, 29.07.1999)

3.4 Öffentlichkeitsarbeit und Resonanz

Bislang wurden mehrere Presseartikel über das Ökohaus veröffentlicht. Ebenso wurde eine Dokumentation zu den Themen „Architektur“ und „Luft/Erde/Wasser“ konzipiert und im Treppenhaus des Ökohauses angebracht. Für interessierte Besucher und Bauherren gibt es ein kleines Handbuch mit Detailangaben zum ökologischen Bauen. Ein Videofilm wurde ebenfalls gedreht.

Die Akzeptanz des Ökohauses ist sowohl bei den Gästen des Hauses als auch in der Öffentlichkeit äußerst positiv, das Interesse überaus groß. Fast jeder Kurs wird durch das Haus geführt und mit ökologischer Bauweise vertraut gemacht. Die Seminarangebote zu entsprechenden Themen werden fortgeführt und weiter ausgebaut. Viele Privatleute, vor allem auch unsere Zielgruppen aus der Landwirtschaft, bekunden an diesem Bau großes Interesse, melden sich bei uns an und bitten um Führungen und Details zum ökologischen Bauen. Am 8. September 1999 übergaben wir mit Einweihung und Schlüsselübergabe das Ökohaus seiner Bestimmung.

4. Fazit und Ausblick:

Insgesamt sind wir bezüglich der erzielten Ergebnisse positiv überrascht. Es gab eine intensive, konstruktive Diskussion über das Projekt in den Trägergremien der KLVHS Oesede, eine vertrauensvolle und zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen dem Bauherrn einerseits und den Architekten und Fachingenieuren andererseits. All diese Besprechungen stellten für den Bauherrn einen hohen inhaltlichen Lerneffekt bzgl. des ökologischen Bauens dar.

Die in dem Projekt bislang erzielten Ergebnisse zeigen, dass der praktische Umgang ehrenamtlicher Kräfte mit ökologischen Baumaterialien erlernbar

und umsetzbar ist, dass es weiterhin möglich ist, die Bevölkerung für ökologische Fragestellungen zu sensibilisieren, Fachkenntnisse zu erlernen und Umsetzungsmöglichkeiten zu realisieren. Gleichzeitig gelingt es, zu den einzelnen Konzeptpunkten Seminare und Fachtagungen anzubieten, die den Vorteil der theoretischen Kenntnisnahme mit der praktischen Ausführung durch den Demonstrationscharakter vor Ort sinnvoll kombinieren.

Inzwischen hat die Landvolkhochschule auch die veralteten Heizkessel durch moderne Technik ersetzt, was zu einer deutlichen Reduzierung des CO_2-Ausstoßes führt. In Spitzenlastzeiten wird entsprechend elektronisch nachgefeuert, um die dann günstigste Komponente (wirtschaftlich und ökologisch) in Ergänzung zu bringen. Im Bildungsbereich ist dieses Konzept eine optimale Ergänzung zu unserem Ökohaus, mit dem wir bereits ressourcensparendes Bauen verwirklicht haben. Das Prinzip Nachhaltigkeit und Schöpfungsverantwortung erfährt so neben der Theorie zusätzlich praktische Veranschaulichung. Des Weiteren wird eine 5-Kw-Photovoltaikanlage als Demonstrationsobjekt installiert. Energieeinsparung durch modernes Bauen und intelligente Heiztechnik wird ergänzt durch solare Energienutzung. Erneuerbare Energien und ihr sinnvoller Einsatz komplettieren somit das Bildungsangebot. Auf diese Weise können Seminare zu den Themen ökologische (Um-)Baumaßnahmen und regenerative und umweltschonende Energiewandlung geplant und umgesetzt werden.

Aus Sicht der KLVHS Oesede sind die geplanten Ziele erreicht. Das neue Ökohaus bereichert das Seminarangebot in vielfältigster Weise. Für das Bistum Osnabrück und die Region wollen wir *das* Bildungszentrum für den Bereich ökologisches Bauen und umweltschonende Energiewandlungen werden.

Anmerkung

1 Zitat nach: Prof. Markus Vogt, Clearingstelle Kirche und Umwelt, Benediktbeuern, März 2001

Martina Ernst

Laudatio

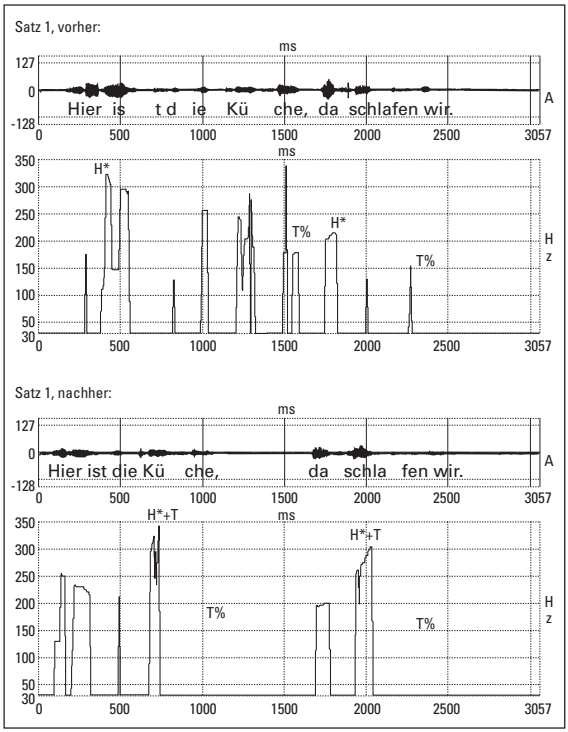


Abb.1: Grundfrequenzverläufe der Intonation am Computer vor und nach einer Übungsphase

Es gibt wohl kaum einen würdigeren Hintergrund für die Vergabe dieses Preises als das Europäische Jahr der Sprachen. Denn hier geht es um Sprache, genauer gesagt um die deutsche Sprache als Fremdsprache. Wie Sie *sehen*, ist das eine sehr lebendige Angelegenheit. Und wie Sie *hören*, hat dieses Thema eine ausgeprägte klangliche Seite.[1] Um sie bemüht sich Sandra Kroemer, unsere Preisträgerin, seit mehreren Jahren. Wie wichtig das für den Erfolg von Kommunikation ist – auf sie kommt es ja letztlich an –, das habe ich neulich am eigenen Leibe erlebt:

Da wollte ich am Bahnhof auf die Schnelle ein halbes Hähnchen kaufen. Die Verkäuferin sprach nur gebrochen Deutsch, verstand meine Bestellung aber sehr gut. Als ich auf eine ihrer Fragen aber antwortete: „*Nein, das ist nicht nötig*“, sah sie mich völlig verständnislos an und verfiel in irritierte Bewegungslosigkeit. Die Sache entpuppte sich im wahrsten Sinne des Wortes als ein Miss-Verständnis. Ich hatte verstanden: „Wollen Sie eine Tasche?“ Aber als umweltbewusster Mensch habe ich stets einen Leinenbeutel bei mir, und so konnte meine Antwort natürlich nur lauten: „Nein, das ist nicht nötig.“ Die Verkäuferin hatte mir jedoch keine Frage gestellt, sondern mich zu etwas Wesentlichem aufgefordert: „Kommen Sie zur Kasse.“

„Ein typischer Fall für Sandra Kroemer“, dachte ich mir, und fühlte mich erneut in unserer Jury-Entscheidung bestärkt, ihre Arbeiten auf dem Gebiet der Aussprache und Intonation auszuzeichnen. Solche und andere Beispiele „aus dem richtigen Leben“ sind Frau Kroemer bestens bekannt. Und das Schönste daran: *„Sie weiß auch, warum das so ist“*. Sie weiß, dass die Ursache des Problems bei Aussprache und Intonation zu suchen ist. Deshalb würde sie hinter einer Wendung wie *„Bluménto-Pferde“* keine seltene Rasse von Huftieren vermuten; sie entlarvt diese Wortschöpfung sofort als das falsch betonte Substrat für die Bepflanzung von Balkonkästen – nämlich *„Blúmentopf-Erde“*.

Die Notwendigkeit, in einer fremden Sprache auch die korrekte *Aus*sprache zu lernen, liegt auf der Hand. Hat uns nicht z. B. die Lehrerin in der Schule erklärt, dass der französische Nasal etwas völlig anderes ist als „Sprechen durch die Nase bei Erkältung“? Oder denken wir an die vielen abgebrochenen Zungen bei dem Versuch, das spanische apikale „r“ korrekt zu sprechen – möglichst noch nach einem vorausgegangenen „d“. Aber ganz gewiss erinnern wir uns alle an die Ausspracheübung zum englischen „th“; sie musste vor dem Spiegel absolviert werden und war nur dann erfolgreich, wenn das Glas nicht beschlug.

Aber wie ist das mit der Intonation, mit der spezifischen „Melodie“? Hier sollten die Sprachenlerner nicht bei Worten und Sätzen, *„sondern bei Rhythmen und Klängen abgeholt werden“*. Fragen wir am Beispiel des Deutschen, ob es hinreichend systematische und trotzdem einfache Darstellungen von Phonetik und Intonation gibt und Übungen, die schon greifen, wenn es noch nicht um Grammatik und um die Spracharbeit im klassischen Sinne geht. Sandra Kroemer sieht hier ein Defizit – und die Jury gibt ihr recht.

Bei der Intonationsforschung handelt es sich um eine relativ junge wissenschaftliche Disziplin; noch immer besetzen weiße Flecken die Landkarte ihres Praxistransfers. Mit anderen Worten: Was die konkrete Anwendung und die greifbare Umsetzung von Ergebnissen der Intonationsforschung im Unterricht betrifft, haben wir in Bezug auf die deutsche Sprache weniger ein Erkenntnis- als vielmehr ein Umsetzungsdefizit. Lehrer und Dozenten haben großen Bedarf an geeigneten Methoden und Instrumenten, um bei den Lernenden das rechte Gefühl für intonatorische Phänomene zu wecken und zu stärken. Der Anspruch an solche Modelle ist natürlich sehr hoch: eingängig und klar sollen sie sein, aber dabei nicht simpel; wissenschaftlich untermauert und trotzdem nicht zu abstrakt; systematisch, aber nicht zu starr; und bei alledem natürlich auch ausreichend lebendig.

An diesem Anforderungsprofil darf sich das engagierte Wirken von Sandra Kroemer zu Recht messen lassen. Sie hat ein konsequentes, einfaches und trotzdem allen didaktischen Ansprüchen genügendes System für die intonatorische Arbeit aufgebaut. Was Muttersprachler unbewusst und im frühesten Kindesalter erwerben, Zweit- und Mehrsprachenlerner jedoch richtig üben müssen, das wird hier gezielt und anschaulich trainiert. Man könnte sagen, dass die Lernenden dazu angeleitet werden, eine Art „kognitiven Gefühls" zu entwickeln. Unsere Preisträgerin hat ein Paket geschnürt, das auf eigenen empirisch-wissenschaftlichen Vorarbeiten beruht. Neben der konzeptionellen Grundlage enthält dieses Paket eine große Zahl konsequent durchdachter Übungen und inzwischen auch umfangreiche Materialien. Die Texte, die Sandra Kroemer im Unterricht verwendet und die zum großen Teil aus ihrer eigenen Feder stammen, sind lebendig, ungekünstelt und oft humorvoll.

Bei ihrer Wahl der Mittel zum Zweck schreckt Frau Kroemer im wahrsten Sinne des Wortes *„vor keinem Instrument zurück":* Bei ihr wird nicht mit Pauken und Trompeten durchgefallen, sondern mit Trommel und Posaune bestanden. Die Trommel setzt sie im Unterricht zur Akzentuierung des Rhythmus ein, die Posaune zum Nachempfinden der Sprachmelodie. Das klingt zugegebenermaßen manchmal etwas eigenwillig, aber wie wir wissen, erzielen ungewöhnliche Effekte nicht selten die besseren Lernerfolge. Ergänzt wird die klangliche Erfahrung durch feste Körperbewegungsmuster. Mit dieser eingängigen Methodik können die Lernenden Sprachrhythmen und Intonationsführung regelrecht „verinnerlichen". *„Rhythmus muss einfach ins Blut gehen"*! Das gesamte Aktionsprogramm erstreckt sich über drei Stufen:

- *Silbenrhythmus* und *Akzente*, z. B. indem das Versmaß des Daktylus als Walzer entlarvt und getrommelt wird.
- *Tonhöhe*, z. B. in den verschiedenen Satzarten „Ich gehe ins Kino" oder „Kommst du mit?"
- *Vorlesetraining* und *freies Sprechen*. Dazu benutzt Sandra Kroemer auch eigene Verse, im folgenden Beispiel in Anlehnung an Erich Fried:[2]

Was ist es?

Es ist ganz leise,
sagt der Anfang.
Es wird lauter,
sagt die Mitte.
Es ist ganz laut,
sagt der Akzent.

Es ist ganz schnell,
sagt der Wind.
Es ist langsam,
sagt die Spannung.

Es ist nichts,
sagt die Pause.

Es ist tief,
sagt der Satz.
Es ist hoch,
sagt die Frage.
Es ist ein Ton,
sagt die Musik.

Ich glaube, auf diese Weise würden wir alle unsere deutsche Muttersprache gerne auch noch einmal als Fremdsprache lernen! Der Erfolg gibt dem gestuften und mehrkanaligen Ansatz, den Sandra Kroemer gewählt hat, recht. Sie kann von vielen erstaunlichen Beispielen berichten, wo Menschen durch gezielte Arbeit an ihrer Intonation ein ganz neues Sprachbewusstsein und auch eine neue Autorität als Sprecher bekommen haben.

Die derzeitige politische Diskussion um die Zuwanderung zeigt auch sehr deutlich, dass Sprachenlernen nicht zuletzt mit gesellschaftlicher Akzeptanz einhergeht. Das hier vorgestellte Modell zeigt in einem kleinen, aber entscheidenden Segment, welchen Erfolg gezieltes Training an der *Intonation* auch für die *Integration* von Menschen haben kann.

Unsere Preisträgerin geht mit großer Begeisterung, von Überzeugung getragenem Engagement und mit nennenswertem Erfolg zu Werke. Durch die Verbindung von wissenschaftlicher Arbeit und eigener Dozententätigkeit schlägt sie eine wichtige Brücke zwischen der Theorie und der Praxis intonatorischer Spracharbeit. Das Werk von Sandra Kroemer überzeugt durch konzeptionelle und methodische Stärke. Es ist ganzheitlich angelegt, empirisch untermauert und wird von Problembewusstsein und Anwendungsorientierung getragen, sein innovatorischer Charakter ist unbestritten.

Anmerkungen

1 Bei der Preisverleihung wurde der Vortrag der Laudatorin von der Preisträgerin klanglich begleitet; d. h. die kursiv und in Anführungsstriche gesetzten Worte wurden erst rhythmisch auf der Trommel geklopft und dann in Worten gesprochen. Auf diese Weise konnten intonatorische Akzente vernehmbarer werden, wie in Sandra Kroemers Unterricht!.

2 Bei der Preisverleihung von Martina Ernst und Sandra Kroemer mit verteilten Rollen und sehr ausgeprägter Intonation (Tonhöhe) gelesen.

Sandra Kroemer

Intonation über Rhythmus und Klang – ein Lernprogramm zur besseren Integration von Ausländer/innen

Einen Preis bekommt man nicht so oft im Leben, und ich freue mich sehr darüber. Er bestärkt mich, in meiner Arbeit fortzufahren, weiterzuforschen und weiter auszuprobieren. Ich nehme nun gerne die Gelegenheit wahr, eine breitere Öffentlichkeit von meinem Projekt in Kenntnis zu setzen. Außerdem erscheint mir der Zeitpunkt gerade sehr passend, da die Frage der Zuwanderung und Integration von Ausländer/innen in Deutschland politisch wieder neu diskutiert und dabei der Ruf nach Sprachförderung lauter wird.

Ich habe ein Intonationstraining im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) entwickelt, das mit Musik und Bewegung arbeitet. Eine Trommel beschreibt den Sprachrhythmus und eine Posaune die Sprachmelodie. Die intonatorische Seite – man könnte auch generell von der Ausspracheseite der Sprache sprechen – wird im Unterricht immer noch stark vernachlässigt. Es besteht oft die Meinung, dass sie ohnehin nicht veränderbar sei. Änderungen bei der Aussprache sind vielleicht insofern schwerer zu erzielen als in anderen Bereichen des Unterrichts, da das reine Wissen um die Dinge nicht ausreicht, man muss es in verstärktem Maße ausprobieren, sozusagen „am eigenen Leib erfahren“. Was passiert dabei in meinem Körper? Wie steht die Zunge, der Kiefer etc.? Eine andere gängige Meinung ist: „Lass ihnen doch den Akzent, das klingt doch süß!“ Ja, aber wird jemand, der „süß“ klingt, ernstgenommen? Oder: Spricht man gerne mit jemandem, der „hart“ klingt? Der staccatohaft oder „unnatürlich hoch“ spricht? Natürlich kann jemand gerne seinen muttersprachlichen Akzent behalten, aber da, wo es zu Verständnis- und zu Kontaktstörungen kommt, sollte man nicht mehr sagen: „Lass ihn doch“.

Was kann eigentlich in einem Gespräch mit Ausländer/innen nervös machen? Ist es die falsche Grammatik, die falsche Wortwahl? Oder ist es nicht viel eher die Unverständlichkeit, das häufige Nachfragen-Müssen wegen der

sogenannten „schlechten Aussprache“? Ich möchte im Folgenden das von mir entwickelte Training und seine Bedeutung für die Teilnehmenden genauer beschreiben und auch kurz den wissenschaftlichen Stand beleuchten.

Was ist an dem Programm innovativ?

Innovativ ist zunächst, einen bisher vernachlässigten Bereich, nämlich die Intonation, in den Mittelpunkt zu stellen. Natürlich sind nicht alle Teile des Programms neu erfunden, im Gegenteil, ich greife oft auf Bekanntes zurück und strukturiere es neu, bringe es in einen neuen Bezugsrahmen. Als komplexes System ist Intonation sehr kompliziert, es gibt (bzw. gab) keine systematischen und doch auch einfachen Darstellungen. Mein Programm beschreibt die Regeln kurz, knapp, plastisch und übersichtlich. In einem sinnvoll strukturierten Ablauf (Progression), der komplett durchdidaktisiert ist, wird Intonation vermittelbar. Neu ist die Idee, mit Musikinstrumenten zu arbeiten. Dabei wirken Trommel und Posaune als Hörverstärker, zum Erkennen bzw. Erhören wird die Intonation zunächst sprachgetrennt präsentiert. Hinzu kommt der Einsatz des Körpers. Es werden feste Bewegungsmuster gegeben, so dass auch nicht dominant akustische Lernertypen die Intonationsmuster erkennen und nachvollziehen können. Das Programm setzt also mehrkanalig an. Neu ist außerdem, dass die Grundrhythmen der deutschen Sprache auf Jambus, Trochäus und Daktylus zusammengefasst werden (ohne dass das im Unterricht so genannt werden muss, es werden einfach die Zeichen eingeführt: ∪/ /∪ /∪∪). Dadurch sind die vielen Wortakzentmuster ganz einfach zu erkennen, zu erhören und zu begreifen.

Kurz gefasst sieht die Progression so aus (stufenweise Entwicklung von Wahrnehmungskategorien):

- *1. Stufe:* Wahrnehmung von betonten und unbetonten Silben durch Klatschen und Gehen, unterstützt durch die Trommel. Diese Wechsel werden auf Wörter (Wortakzent), Sätze und Texte übertragen. Auch Inhalte von gehörten Texten lassen sich anhand der Akzentwörter leichter wiedergeben.
- *2. Stufe:* Wahrnehmung der Tonhöhenwechsel (insbesondere an der Satzakzentstelle und am Satzende), unterstützt durch die Posaune (Welcher Ton ist höher? etc.), feste Bewegungsmuster und feste Markierungen. Unterschieden werden Aussagesatz, zwei Fragesatztypen und Progredienz.
- *3. Stufe:* Stufe des Transfers, Übergang auf Texte, Vorlesetraining (dabei spielen auch die Pausen eine große Rolle, die wiederum über Musik eingeführt werden, als Mittel zur Spannungssteigerung) und freies Sprechen.

Ich möchte an dieser Stelle bei dieser verkürzten Darstellung bleiben, um zunächst einen Überblick zu geben. Das Programm wird im Folgenden genauer beschrieben.

Die Entstehungsgeschichte

Mein „Steckenpferd“ im Unterricht war und ist die Aussprache. Seit 1995 „forsche“ ich an diesem Programm. Ich saß an der Universität in Mainz in einer Phonetikveranstaltung im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache, als die Unzufriedenheit über das vorhandene Material thematisiert wurde. Dort kam mir die Idee, Sprache und Musik zu verbinden, da sie viele Parameter gemeinsam haben, also z. B.: Rhythmus, Tonhöhen, Pausen, aber eben nicht den „konkreten Sinn“. Für manche bedeuten die Instrumente auch eine Verbindung zur Heimat, sind sozusagen „sprachuniversell“. Ich schrieb eine erste Arbeit darüber und schließlich wurde meine Magisterarbeit daraus. Neben einem Theorieteil, in dem erforscht und beschrieben wurde, was überhaupt Intonation im Deutschen ausmacht, ging es um den praktischen Erfolg meines Lernprogramms. Dafür machte ich eine Testreihe im Unterricht an der VHS Wiesbaden. Bevor ich innerhalb von 14 Tagen 6 Unterrichtsstunden mit meinem Programm gab, machte ich Sprachaufnahmen von den Teilnehmenden, genauso nach dem Programm. Diese wertete ich dann über die Grundfrequenzverläufe am Computer aus (vgl. Abb.1, S. 55).

Bedeutung für die Teilnehmenden

Die deutsche Sprache ist sehr stark über Akzente gegliedert, ohne deutliche Akzente, die die wichtigsten Informationen markieren, wird den Zuhörenden das Verstehen sehr schwer fallen. Neben ganz konkreten Missverständnissen – z. B. wenn jemand „Kakao“ statt „Krakauer Wurst“ bekommt, weil er den Wortakzent auf die falsche Silbe setzt – gibt es auch Missverständnisse auf einer anderen Ebene: Man könnte sie vielleicht die „kulturell-intonatorische“ nennen. Welche Tonhöhen werden als freundlich-unfreundlich, höflich-unhöflich empfunden? Will mein Gegenüber jetzt mit mir sprechen oder signalisiert es mir ein „Nein“ über die Tonhöhe, werde ich also aufdringlich, wenn ich trotzdem spreche? Wann kann ich anfangen zu sprechen? etc. Man kann sich leicht vorstellen, was dieser ganze Bereich bei Ämterbesuchen, bei der Arbeitssuche usw. bedeuten kann.

Teilnehmende berichten immer wieder darüber, dass sie häufig von Muttersprachler/innen unterbrochen werden, nicht zu Ende reden können. Oder dass ihnen niemand zuhört. Das Unterbrochen-Werden liegt oft daran, dass die Teilnehmenden mitten im Satz, z. B. am Komma, mit der Stimme fallen. Dieses Signal empfinden Muttersprachler/innen als Endsignal, d. h., sie fangen an zu sprechen.

Neueren Untersuchungen zufolge werden z. B. in Einstellungsgesprächen von der Personalleitung Grammatikfehler eher „verziehen“ als intonatorische. In der Grammatik kann ich einen Fehler eher als Fehler erkennen, rein kognitiv, und benennen (falsche Verbstellung o. Ä.). Das bedroht mich nicht, weil ich es einordnen kann. Aber intonatorische Fehler nehme ich meistens nur als Unwohlsein, Nervös-Werden wahr, kann sie oft nicht benennen. Sie können aber durchaus entscheidend sein für Sympathie oder Antipathie.

Ein Intonationstraining ist meistens auf beiden Seiten im Unterricht angstbesetzt, sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Lernenden. Dadurch, dass ein Baby zuerst die intonatorische Seite seiner Muttersprache lernt (ohne dies zunächst mit konkreten Inhalten zu verbinden), ist diese sehr tief in seiner Persönlichkeit verankert. Neue Intonation ist fast wie eine neue Identifikation. Das bedeutet, dass es bei den Teilnehmenden zu Widerständen kommen kann. Gerade weil diese Muster so alt sind, weiß man ja auch als Muttersprachler/in wenig darüber, man lernt sie nicht in der Schule, sondern wahrscheinlich schon im Bauch der Mutter. „Das Abenteuer des Hörens, Zuhörens und Hinhörens beginnt drei Monate vor der Geburt.“ „Es (das Kind) entziffert nicht nur die einzigartige Klangschrift der mütterlichen Stimme, sondern auch die ihrer Sprache. Denn Neugeborene können Äußerungen in der Muttersprache von solchen in einer unvertrauten, fremden Sprache unterscheiden.“ „Es besteht ein begründeter Verdacht, dass es Betonungsmuster und Melodiekurven sind, die erkannt werden“ (Butzkamm 1999, S. 5, 6 und 8).

Problematisch ist leider immer noch der Stellenwert, den Intonation und Aussprache bei Lehrenden und Lernenden haben. Beide empfinden sie oft als „unwichtig“, wobei die realen Alltagssituationen und die häufige Kontaktarmut zwischen Ausländer/innen mit Muttersprachler/innen oft das Gegenteil beweisen. Mein Beitrag soll also auch dazu dienen, diese Einstellungen neu zu überprüfen, vielleicht ein paar neue Schwerpunkte im Unterricht zu setzen und das Image eines Intonations- und Aussprachetrainings zu verbessern. Das konkrete Feedback der Teilnehmenden nach einem Intonationskurs ist meistens sehr positiv. Sie sind nicht selten sehr erstaunt und sagen: „Das haben wir ja alles gar nicht gewusst! Jetzt verstehen wir etwas besser, warum ...“.

Wissenschaft und Unterrichtspraxis

Die Erfahrung zeigt, dass der intonatorische Bereich im konkreten Unterricht immer (noch) viel zu sehr ausgespart wird, obwohl es in der wissenschaftlichen Diskussion um den Unterricht in den 1980er/1990er Jahren so etwas wie einen „Phonetikboom“ gab. Es war eine Zeitlang ein „Modethema“, was die the-

oretische Auseinandersetzung mit Unterricht betraf. Einiges hat sich davon auch in den neueren Lehrwerken niedergeschlagen, so dass die Phonetik neben Grammatik, Textverstehen, Wortschatz, Hörverstehen, Sprechen etc. ihren eigenen Platz hat. Aber meiner Meinung nach wird hier systematisch falsch vorgegangen bzw. es wird der zweite Schritt vor dem ersten gemacht. Die Aufgabenstellung lautet meistens: „Hören Sie und sprechen Sie nach!“ Oder: „Bitte markieren Sie die Akzente!“ Aber was soll ich überhaupt hören? Ich halte es für sehr wichtig, z. B. Akzente und Tonhöhen auch ohne sprachlichen Inhalt, also im Prinzip „musikalisch“ zu hören, in Bewegung umzusetzen und zu imitieren – sonst wird die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden höchstwahrscheinlich immer an der Semantik hängen bleiben. Ilse Cauneau hatte mit ihrem „Hören, Brummen, Sprechen“ eine ähnliche Idee, indem sie die Frequenzen gesprochener Sprache über Computer so veränderte, dass man nur noch eine Verlaufskontur wahrnahm, keine Wörter mehr unterscheiden konnte (vgl. Cauneau 1992). Aber auch sie setzt das Ganze nicht in ein komplettes, systematisch aufgebautes System um.

Intonation im Deutschen

„Und zwar hat man von dem wohl zweifellos feststehenden Satz auszugehen, daß alle Dichtung ursprünglich Gesang war, und zwar vermutlich Gesang begleitet von Tanz, d. h. rhythmischen Bewegungen des Körpers. Ja, man kann vielleicht sogar so weit gehen, zu sagen, dass die gebundene Rede überhaupt dadurch entstand, dass man die Rede den rhythmischen Tanzbewegungen anzupassen suchte. An der Hand des Gesangs allein haben sich die spezifischen Formen der gebundenen Rede entwickelt“ (Sievers 1893, S. 40).

In der wissenschaftlichen Diskussion um die Intonation gibt es zwei Definitionen. Die einen gehen von einem enggefassten Begriff aus: „Mit Intonation bezeichnen wir den Verlauf der Sprechmelodie über die Äußerung hinweg“ (Pompino-Marschall 1995, S. 234). Ich schließe mich hier der zweiten Fassung an, die nicht nur den Tonhöhenverlauf meint: „Der Begriff der ‚Intonation‘ wird hier in einem weiteren Sinne gebraucht: Er umfasst die nichtsegmentalen lautlichen Eigenschaften von Äußerungen, also mindestens die Grundfrequenz/Tonhöhe, die Intensität/Lautstärke und die zeitliche Strukturierung von Äußerungen“ (Altmann/Batliner/Oppenrieder 1989, S. 2).

Es geht mir bei der Intonation in erster Linie um den rhythmischen und den melodischen Verlauf. Wir markieren im Deutschen Wichtigkeit über Tonhöhenakzente, das bedeutet auch, das unsere Ohren sehr darauf trainiert sind, Akzente zu hören. Außerdem haben wir feste Tonhöhenmuster für die verschiedenen Satztypen: Aussagesatz, Entscheidungs- und Ergänzungsfrage.

Hier geht also Intonation mit Grammatik einher. Und nicht zuletzt setzen wir viele Signale über die Tonhöhe: Wir regeln so z. B. den Sprecherwechsel. Wer spricht wann und wieviel? Wie kommt man zu Wort und wann?

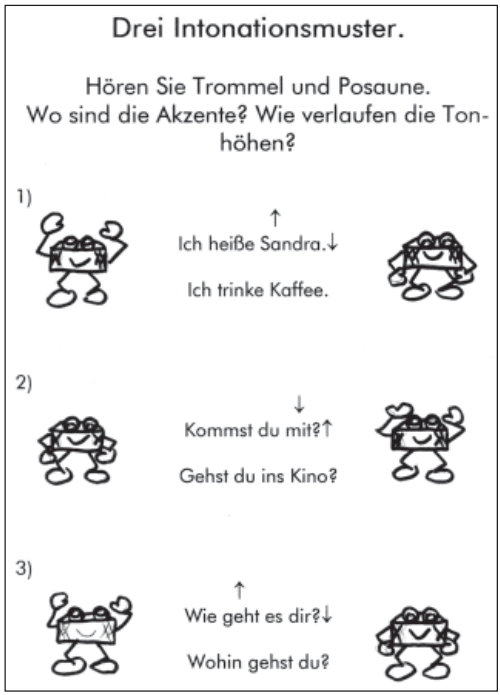


Abb.2: Arbeitsblatt

Wie sehen nun konkret die Intonationsmuster im Deutschen aus? Im Prinzip sind rhythmische und tonale Struktur im Deutschen überhaupt nicht zu trennen. Die starken Akzente bezeichnen nicht nur Stärke und Dauer, sondern in erster Linie Tonhöhe. Der Satzakzent, also die inhaltlich wichtigste Stelle im Satz, ist melodisch gesehen der höchste oder tiefste Punkt der Äußerung. Tonhöhe markiert im Deutschen sofort Wichtigkeit, und wir können nicht einfach spontan mit der Stimme hoch oder tief werden, wie es in anderen Sprachen möglich ist. Satzfunktional betrachtet kommen wir zu folgenden Intonationsmustern im Deutschen (s. auch Abb. 2):

Aussagesatz:

Ich trinke Kaf↑ fee.↓

Ich freu↑ e mich auf dich.↓

Entscheidungsfrage:

Hast du schon ge↓ ge ssen?↑

Kann ich Ihnen hel↓ fen?↑

Ergänzungsfrage:

Wie geht↑ es dir?↓

Wann kommst↑ du?↓

Daraus wird ersichtlich, dass der Tonhöhenverlauf über die ganze Äußerung und die Tonhöhe am Satzakzent immer eine Gegenbewegung machen: Wenn, wie beim Aussagesatz, die Tonhöhe im Laufe des Satzes fällt, steigt der Akzent und ist dadurch markiert. Wenn die Tonhöhe insgesamt steigt, wie bei der Entscheidungsfrage, markieren wir den Akzent durch einen tiefen Ton. Die Einteilung in die zwei Fragetypen Entscheidungs- und Ergänzungsfrage gilt nicht zu hundert Prozent als Regel. Im Gegenteil, wir handhaben die beiden Fragetypen relativ flexibel, ziemlich eindeutig bleibt dabei aber der Tief-Hoch-Typus der Entscheidungsfrage positiv besetzt, viele Muttersprachler/innen empfinden ihn als sehr angenehm. Daher wird er oft von Verkäufer/innen benutzt: „Sie wünschen?"/ „Darf's sonst noch etwas sein?" etc. Das Heben der Stimme am Ende scheint also auch die Komponente des Angenehmen, der Freundlichkeit, des direkten Kontakts zu haben – was Teilnehmende unbedingt wissen sollten. Viele von ihnen berichten, dass sie des öfteren als „unfreundlich" gesehen (bzw. gehört) werden. Das liegt oft unter anderem daran, dass sie mitten im Satz die Stimme senken. Was passiert denn eigentlich an Akzentstellen mitten im Satz mit den Tonhöhen?

↓ ↗ ↑
Ich ko mme, wenn ich fer tig bin. ↓

↓ ↗ ↑
Er sag te: „Ich ko mme nicht!" ↓

In diesen beiden Sätzen treffen wir auf das Phänomen der Progredienz, d. h. der Weiterführung der Tonhöhe. An der Komma- oder Doppelpunktstelle sollte die Stimme ganz leicht steigen. Das ist ein wichtiges Signal dafür, dass der Sprechende noch nicht fertig ist und eben nicht unterbrochen werden möchte – er sichert sich so sein Rederecht. Wenn wir dann wieder den Grundsatz nehmen, dass der gesamte Tonhöhenverlauf und die Tonhöhe am Akzent eine Gegenbewegung machen, so muss die Akzentstelle in beiden Beispielen etwas tiefer liegen. Und genauso ist es auch in einem Satz ohne Komma, aber mit mehreren Akzentgruppen.

Natürlich ist die Stelle des Satzakzentes manchmal eine Interpretationsfrage, im Prinzip kann er auch am Anfang oder in der Mitte einer deutschen Äußerung stehen, aber tendenziell (neutrale Betonung) liegt er meistens am Ende des Satzes.

Das neue Unterrichtskonzept

1) Arbeit mit Musikinstrumenten

Um das Was (Was soll ich hören?) herauszukristallisieren, verwende ich Instrumente, um die Phänomene unabhängig von der Sprache wahrnehm-

bar, hörbar zu machen. Sprache und Musik haben sehr ähnliche Parameter, nämlich Rhythmus, Tonhöhen, Pausen, Spannungssteigerungen und Spannungsgefälle, eine Abfolge der instrumentalen melodischen Führung. Die meisten Menschen können Musik eher körperlich-intuitiv erfahren als Sprache, denn die läuft für die meisten in erster Linie über das Analytische. Zitat nach einem russischen Kursteilnehmer: „Wenn ich nur einen deutschen Satz von mir geben will, muss ich schon denken, denken und denken." Für den Sprachrhythmus verwende ich eine Trommel, für die Melodie eine Posaune. Die Wahl fiel auf eine Posaune, weil Sprechtöne keinen reinen Töne sind, d. h., es muss ein Instrument sein, das auch Zwischentöne erzeugen kann. Das ist bei der Posaune möglich durch ihren Zug. Außerdem arbeitet man bei einem Blasinstrument, ebenso wie beim Sprechen, mit Atem, Zwerchfell und Artikulation. Für wichtig halte ich es außerdem, nicht direkt mit der Wiedergabe sprachlicher Intonationsmuster durch die Posaune zu arbeiten, sondern zuerst mit Tonhörübungen (was ist höher, tiefer, gleich?), um die Sensibilisierung dafür zu erreichen.

Warum Trommel *und* Posaune, wenn doch die Akzente letztendlich Tonhöhenakzente sind? Da könnte doch die Posaune ausreichen! Bis jetzt ist es meiner Erfahrung nach so, dass die Strukturen für viele leichter durch den Rhythmus als durch die Tonhöhe wahrnehmbar sind. Das gilt nicht unbedingt für die großen Tonhöhenbewegungen, wie beispielsweise am Satzakzent, aber für die vielen kleinen Bewegungen im Verlauf eines Satzes. Denn jede Betonung ist Tonhöhe, nicht nur der Satzakzent. Natürlich darf man bei all dem nicht aus den Augen verlieren, dass Musik hier zu einem bestimmten Zweck eingesetzt wird, die Sprache ist das Ziel, nicht die Musik.

2) Arbeit mit dem Körper

Aussprache wird im Unterricht oft ungefähr folgendermaßen vermittelt: Die Lehrkraft steht direkt vor dem Teilnehmenden, zeigt ihm durch starke Mundbewegung, was er machen soll, und fordert ihn auf, das nachzusprechen. Oder sie zeigt Sagittalschnitte der Sprechwerkzeuge. Oft wird dabei wenigstens der Artikulationsort angegeben. Aber fast immer finden die Übungen im Sitzen statt. Sprechen hat so viel mit dem Körper zu tun, mit Atmung, Zwerchfelleinsatz, Artikulation der Lippen, der Zunge, mit der Mundöffnung. Muss man also nicht bei der Körpersensibilisierung anfangen? Warum nicht mal nach links und rechts gucken: Logopädie, Gesang, Sprecherziehung, Schauspieltraining, Atemtechniken? Fast immer sind funktional eingesetzte Körperbewegungen die dringend notwendige Unterstützung. Viele meiner Übungen finden im Gehen oder im Stehen statt. Klatschen, Akzente gehen, Tonhöhenmuster in die Luft malen sind einige davon. Die Bewegungen sollten aber klar und wiederholbar sein, die gleiche Bewegung für das gleiche Phänomen. Die Teilnehmenden sind mit einer

Bewegung beschäftigt und die Aussprache fließt einfach mit, ist nicht mehr so sehr im Zentrum der Aufmerksamkeit, also auch nicht mehr so sehr im Zentrum der Angst.

3) Mehrkanaligkeit: Angebote für verschiedene Lernertypen

Mein Ansatz setzt also mehrkanalig an: auditive Unterstützung durch die Instrumente, Bewegungen für den kinästhetischen Bereich und das Visuelle, feste Zeichen, die auf den Arbeitsblättern verwendet werden, beim Tafelanschrieb etc. So z. B. / ∪ über den Silben für laute und leise Silben in Grün, rote Quadrate um die betreffende Silbe beim Satzakzent etc.

Auf diesen Grundlagen entstand nun ein Konzept, das nicht punktuell arbeitet, sondern die intonatorischen Phänomene in ein System zusammenführt, konsequent aufeinander aufbauend, ganz didaktisiert. Dadurch sind sie natürlich etwas vereinfacht, schematisiert – eben geeignet für den Unterricht.

Laute Silben? Leise Silben? Markieren Sie!

/ = laut ∪ = leise

1) / ∪

Guten Tag, ist hier noch frei?

Bitte, setzen Sie sich.

Einen Kaffee, bitte.

2) ∪ /

Ich heiße Sandra.

Ich trinke Kaffee.

3) / ∪ ∪

Ich komme aus England.

Möchten Sie etwas trinken?

Abb.3: Arbeitsblatt

4) Die Progression

Ich beginne meine Kurse mit Klatsch- und Gehübungen im Raum, bei denen ich auf die Parameter laut, leise, langsam und schnell aufmerksam mache. Daraus entwickelt sich dann der immer gleiche Rhythmus laut-leise (/ ∪), den wir gemeinsam klatschen und dabei im Gehen zunächst Nonsenssilben sprechen wie biba, bebu o. Ä. Dann beginne ich, deutsche Sätze auf den Rhythmus zu sprechen, die die Teilnehmenden nachsprechen (s. Abb. 3). Zunächst soll dafür sensibilisiert werden, dass es im Deutschen einen ständigen Wechsel zwischen lauten und leisen Silben gibt, über den ganzen Satz verteilt. Dabei können mehrere leise nach einer lauten kommen. Die Trommel dient dabei immer als Hörkontrolle oder auch zum Ersthören, zum Heraushören. Ich führe die Rhythmen im Prinzip auf die Verstypen Trochäus, Jambus und Daktylus zurück. Die Teilnehmenden lernen also drei Muster, die dann vom Satz auf

den Wortakzent übertragen werden. Mit diesen drei relativ einfachen Mustern kann man beim Wortakzent tatsächlich fast das ganze System beschreiben, ohne komplizierte Regeln geben zu müssen. Längere Wörter setzen sich dann aus mehreren dieser Muster zusammen. Ein wichtiger Zwischenschritt ist hierbei die Einführung der trennbaren und nicht trennbaren Verben, da letztere als Hilfe für die Teilnehmenden die nötigen nicht betonten Präfixe liefern (*be*greifen, *ver*lieren, *ge*winnen etc.).

Im nächsten Schritt erfolgt der Übergang zum Satzakzent. Die Teilnehmenden hören zu einem Dialog zuerst wieder die Trommel, die jede Silbe (laut oder leise) spielt, und tragen die Zeichen selbst auf den dazugehörenden Arbeitsblättern ein. Dann hören sie die Trommel nochmal mit der Frage: Was ist jetzt anders? Die Trommel stellt nun drei Lautstärkestufen dar und nicht mehr wie bisher zwei, also eine besonders laute. Sobald die Teilnehmer das gehört haben, werden die Akzente markiert und es wird geklärt, was eigentlich ein Satzakzent ist. Außerdem wird der Text im Raum gegangen, das bedeutet, dass man den Text spricht und an jeder Akzentstelle einen Schritt nach vorne macht.

Dann, in einer weiteren Sequenz, folgen die Tonhöhen. Die Teilnehmenden bekommen Tonhöhen-Hörübungen (Posaune) und erarbeiten danach mit Hilfe von Trommel und Posaune die verschiedenen Intonationsmuster, die dann in Bewegungen umgesetzt werden.

Das alles wird schließlich bei der Arbeit mit Texten, also beim Vorlesetraining, angewendet und zusammengeführt, bis hin zum freien Sprechen. Auch mit Aufnahmen wird gearbeitet.

Erfolge, Grenzen des Trainings und Kritik

Bei der Auswertung im Rahmen meiner Magisterarbeit konnte ich einige deutliche Erfolge im Tonhöhenverlauf durch Vergleich der Computerfrequenzverläufe nachweisen (s. Abb.1). Außerdem führten Fragebogen zu dem Ergebnis (natürlich bei einer begrenzten Anzahl von Probanden), dass keineswegs sogenannte „musikalische Personen“ die besten Ergebnisse hatten, auch nicht die sehr Auditiven. Das Programm scheint also auch für die anderen genug Raum zu bieten und die musikalisch-rhythmischen und auditiven Fähigkeiten zu schulen. Der kurzfristige Erfolg ist eindeutig nachweisbar durch die Kassettenaufnahmen der Teilnehmenden. Ein sehr überraschendes Phänomen für mich war, dass sich häufig sogar der Stimmklang der Teilnehmenden verändert. Er wird nicht selten weicher, obwohl sich die Teilnehmenden im Laufe des Kurses automatisch auch

mit der weitverbreiteten Aussage konfrontieren müssen, das Deutsche klinge so hart. Diesen Satz bzw. dieses Gefühl bringen fast alle zunächst mit. Wie soll man da Spaß am Lernen haben? Die Teilnehmenden selbst sprechen auch von konkreten, wahrnehmbaren Verbesserungen und geben meistens ein sehr positives Feedback.

Es gibt noch keine umfassenden Übungsangebote zur Intonation und Aussprache in Form von Kassetten oder CDs für die Lernenden. Diese bedauern das oft, weil sie üben und zu Hause ihre Hörkriterien überprüfen möchten. Außerdem sind die „Langzeitwirkungen" noch nicht untersucht. Über welchen Zeitraum und in welcher Intensität muss das Training durchgeführt werden, damit die Kategorien dauerhaft nicht mehr verloren gehen?

Natürlich gibt es auch so etwas wie eine Grenze jeder pädagogischen Bemühung: die in Furcht verwurzelten Lernbarrieren. Trotz Hörverstärker, trotz spielerischer Ideen und Spaß, trotz des Ansprechens vieler Lernkanäle liegt natürlich die Entscheidung für das Sich-Einlassen bei jedem Einzelnen.

Die Hauptkritik von Seiten der Lehrenden liegt darin, dass meine Methode als „zu kindisch" angesehen wird – insbesondere von Männern, manchmal auch von Musiker/innen. Aussprache scheint für Männer generell einen noch geringeren Stellenwert zu haben als für Frauen. Sollte doch das Klischee zutreffen, dass Frauen ganz anders mit ihrem Körper umgehen als Männer? Denn den Vorwurf „kindisch" kann man meiner Meinung nach dann allen Methoden machen, die mehr mit dem Körper, mit Bewegung arbeiten, mit spielerischen Elementen, die auch den Raum nutzen. (Anders ist es, denke ich, bei Musiker/innen, da steht wohl das Gefühl der „Unterforderung" im Weg.) Wenn man stark imitatives Lernen als „kindisch" definiert, dann kann ich mich damit noch anfreunden. Denn wer lernt schneller als Kinder, die einfach imitieren? Aber mein Programm bietet neben einzelnen, eher imitativen Übungen gerade einen sehr systematischen, konsequent aufeinander aufbauenden Ansatz, es ist also „erwachsenengerecht".

Natürlich geht durch die komplette Didaktisierung z. T. ein wenig die wissenschaftliche Trennschärfe verloren. Begreifbarkeit steht anfangs vor zu komplexer Authentizität, es muss nicht gleich alles Mögliche abgebildet werden.

Manchmal werde ich von Hospitant/innen auch gefragt, ob der Weg über die Instrumente (insbesondere über die Posaune) nicht eher ein Umweg ist, da viele Teilnehmende mit dem Hören große Schwierigkeiten haben und viel eher auf die Bewegungen reagieren. Da eines meiner Prinzipien aber die Mehr-

kanaligkeit ist, möchte ich auf den auditiven Teil nicht verzichten. Außerdem unterstützen die Instrumente auch die Hörkontrolle, wenn die Muster bereits eingeübt sind. Das bedeutet, dass mit Trommel- und Posaunen-Aufnahmen auch alleine zu Hause geübt werden kann, für die Bewegungsmuster braucht man aber dann doch eine Kontrolle durch die Lehrenden. Gute Erfahrungen mit der Posaune habe ich außerdem mit Teilnehmenden aus Tonhöhensprachen wie Chinesisch oder Thailändisch gemacht. Auch wenn die Bewegungsmuster für viele zunächst zugänglicher scheinen, ist mir die Entwicklung von Hörkriterien sehr wichtig, weil sie dem Alltagsgespräch näher sind.

Ausblick

Ich wünsche mir, dass ich mit diesem Beitrag ein bisschen für die Problematik sensibilisieren konnte und vielleicht bei manchen ein Interesse dafür geweckt habe. Das Programm bietet, denke ich, über den DaF-Bereich hinaus noch einige weitere Einsatzbereiche. Auch Muttersprachler/innen entdecken immer wieder Möglichkeiten, wie sie ihre Rede besser gestalten und die größte Aufmerksamkeit der Zuhörenden erreichen können. Ich würde das Konzept gerne in Richtung „Sprechtraining für ausländische Mitarbeiter/innen in Firmen“ erweitern.

Literatur

Altmann, H./Batliner, A./Oppenrieder, W. (1989): Das Projekt ‚Modus – Fokus – Intonation'. Ausgangspunkt, Konzeption und Resultate im Überblick. In: dies. (Hrsg.): Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen. Tübingen

Butzkamm, W./Butzkamm, J. (1999): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen, Basel

Cauneau, I. (1992): Hören – Brummen – Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Handbuch, Begleitbuch, Kassette. München

Pompino-Marschall, B. (1995): Einführung in die Phonetik. Berlin, New York

Selting, M. (1995): Prosodie im Gespräch: Aspekte einer internationalen Phonologie der Konversation. Tübingen

Sievers, E. (1893): Altgermanische Metrik. Halle

Uhmann, S. (1991): Fokusphonologie: eine Analyse deutscher Intonationskonturen im Rahmen der nicht-linearen Phonologie. Tübingen

Hannelore Bastian

Laudatio

VHS-Abteil

Seit November 1998 ist dienstags und mittwochs immer wieder morgens auf dem Reutlinger Hauptbahnhof eine sonst nicht übliche Lautsprecheransage zu hören: Für Teilnehmer der Volkshochschule Reutlingen ist ein Abteil in der ersten Klasse reserviert. Der angekündigte Zug wird voll sein mit Berufspendler/innen auf ihrem Weg nach Stuttgart. 47 Minuten Bahnfahrt am frühen Morgen. Man kennt das: Zeit zum Dösen, die Zeitung überfliegen, aus dem Fenster schauen, vielleicht noch einen Kaffee trinken, wenn es dafür zu Hause nicht mehr gereicht hat.

Für eine kleine Gruppe von fünf bis sechs Fahrgästen in diesem Regionalexpress Nr. 320-10 gibt es einmal pro Woche eine Alternative zu solchen Betätigungen: Statt aus dem Abteilfenster zu schauen, können sie ein „neues Zeitfenster“ nutzen, d. h. über einen Zeitraum von jeweils sechs Wochen einen Fremdsprachenkurs belegen. Dienstags wird Französisch geboten, mittwochs ist Englisch dran – in einem Abteil der 1. Klasse (das zu diesem Zweck auch Kursbesuchern mit einer Monatskarte für die 2. Klasse offen steht). Die Kursleiterin befestigt Flipchart-Papier mit Saugnäpfen am Fenster des Zugabteils – und das Lernen beginnt.

Themen und Übungen in der kleinen Gruppe orientieren sich unmittelbar an den Interessen der Teilnehmenden, die sich angemeldet haben, um ihre vorhandenen Sprachkenntnisse aufzufrischen und zu vertiefen. Kommunikative Lernziele stehen im Vordergrund – Hör- und Leseverstehen und vor allem die Sprechfähigkeit werden anhand aktueller und häufig berufsbezogener Themen trainiert, vorhandener Wortschatz wird aktiviert, Grammatik bei Bedarf einbezogen. Unterschiede im Kenntnisstand lassen sich durch die Konversationsform des Unterrichts gut ausgleichen, schriftliche Übungen werden als „Hausaufgaben“ ausgelagert (und, wie die Erfahrung zeigt, auch tatsächlich bearbeitet). Das ist didaktisch solide und – unspektakulär.

Was die Jury des Preises für Innovationen in der Erwachsenenbildung für das Reutlinger „Fremdsprachen-TRAINing auf der Schiene“ eingenommen hat, sind seine bestechende Eingängigkeit und die Übertragbarkeit dieser Idee, die gleich mehrere der gegenwärtig allenthalben beschworenen Postulate der Weiterbildung auf sehr sinnfällige Weise in Praxis umsetzt.

„Wir holen die Lernenden dort ab, wo sie stehen“ – das ist ein alter Kernsatz der Teilnehmerorientierung, und er bekommt in unseren Zeiten lebensbegleitenden Lernens auf dem Reutlinger Hauptbahnhof eine verblüffend direkte Bedeutung: Fahrgäste werden abgeholt, deren Pendlerleben ihr frei verfügbares Zeitbudget deutlich einschränkt und damit auch ihre Energie und Motivation zum Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen. „Neue Zeitfenster“ heißt das Stichwort, unter dem seit einigen Jahren nach einer günstigeren Termin-Synchronisation zwischen Anbietern und Nutzern gefahndet wird, wobei auch Möglichkeiten des Medienverbundes erwogen werden.

Die Reutlinger Volkshochschule hat ein neues Zeitfenster geöffnet, indem sie sich dorthin begibt, wo Zeit regelmäßig in Form von „Zwischenzeit“ gebunden wird, ohne inhaltlich ausgefüllt zu sein. Damit setzt eine Weiterbildungseinrichtung sich buchstäblich in Bewegung, verwandelt einen alltäglichen temporären Aufenthaltsort in einen Lernort – ein unaufwändiger und zugleich effektiver institutioneller Beitrag zur „Entgrenzung des Lernens“. Interessant, dass sich für diese Angebote mehr Männer als Frauen angemeldet haben und die Altersgruppe der 30- bis 45-Jährigen dominiert – beides Gruppen, die in den Volkshochschulen und deren Fremdsprachenkursen bundesweit notorisch unterrepräsentiert sind.

Es war eine französische Pressenotiz über Managerkurse im TGV, die Susanne Fuchs in Reutlingen auf die Idee brachte, eine Kooperation mit der Deutschen Bahn in Gang zu setzen, die ja ihrerseits Interesse an der Erweiterung von Serviceleistungen für ihre Kunden hat. Die heute laufenden, oder besser: rollenden Kurse lassen kaum noch erkennen, welche Vorarbeiten nötig waren, bevor jene Lautsprecherdurchsage zum ersten Mal zu hören war:

- Anbahnung und Abschluss der Kooperationsvereinbarung mit der RAB, einer regionalen Tochtergesellschaft der Deutschen Bahn,
- die Auswahl einer zeitlich und ausstattungsmäßig geeigneten Zugverbindung,
- eine Fahrgastbefragung zur Interessenlage,
- die Gewinnung flexibler Kursleitungen,
- die Teilnehmerwerbung unter den Pendlern.

Die große Medienresonanz – seit Oktober 1998 haben Rundfunk und Fernsehen sowie eine Vielzahl regionaler und überregionaler Zeitungen und Fachzeitschriften über das „TRAINing“ berichtet – zeigt das Interesse der Öffentlichkeit an einem Lernangebot, das sich kreativ und pragmatisch auf die realen raum-zeitlichen Möglichkeiten einer großen Gruppe Berufstätiger einlässt.

Das Konzept ist nicht auf Angebote im Fremdsprachenbereich festgelegt. Im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 lässt sich jedoch feststellen, dass das TRAINing-Modell in besonderer Weise den vom Europarat und der Europäischen Gemeinschaft formulierten Zielen entspricht: Mehrsprachigkeit in Europa bewusst zu machen und das Selbstverständnis lebenslangen Lernens zu fördern. In diesem Zusammenhang drängen sich mit Blick auf die Grenzregionen und den grenzüberschreitenden Berufsverkehr zwischen EU-Staaten, aber auch im Kontakt mit den östlichen Beitrittsländern interessante Weiterbildungsperspektiven auf.

Susanne Fuchs

Fremdsprachen-TRAINing auf der Schiene

Ein mobiles Sprachlernangebot[1]

„Meine Damen und Herren, am Gleis 1 im Regionalexpress 8254 nach Stuttgart, Abfahrt 7.48 Uhr, sind für die Teilnehmer des neuen Serviceangebots ‚Fremdsprachen im Zug' der Volkshochschule Reutlingen Plätze in der ersten Wagenklasse an der Spitze des Zuges reserviert. Bitte Vorsicht bei der Einfahrt."

Diese ungewöhnliche Lautsprecheransage ertönt seit über drei Jahren mehrmals in der Woche auf dem Reutlinger Hauptbahnhof. Bei Abfahrt des Zuges um 7.48 Uhr haben bis zu fünf lernwillige Berufspendler ihre Plätze im reservierten VHS-Abteil eingenommen. Die Lehrkraft schließt das Abteil, befestigt an der Glastür von innen Flipchart-Blätter mit Saugnäpfen und startet ihren Unterricht, der bis zum Zielbahnhof Stuttgart genau 45 Minuten dauern wird. Sechs Wochen Fremdsprachen-TRAINing haben diese Pendelfahrgäste bei der Volkshochschule Reutlingen gebucht, entweder in Business English oder in Französisch, manche sogar in beiden Sprachen. Die Kurse finden einmal wöchentlich statt, dienstags in Französisch, mittwochs in Englisch.

Mit diesem außergewöhnlichen und zugleich innovativen Bildungsangebot beschreiten sowohl die Volkshochschule wie auch die Deutsche-Bahn-Tochter DBZugBus RAB neue Wege der Kundenfreundlichkeit. Die Reutlinger Volkshochschule geht auf diejenigen zu, die in der Regel den Weg in ihre Schulungsräume nicht finden, öffnet ihnen ein neues Zeitfenster zur Befriedigung ihres Bildungsinteresses dort, wo sie allmorgendliche Zwischenzeiten verbringen müssen: auf dem Weg zum Arbeitsplatz nach Stuttgart. Die regionale Nahverkehrsgesellschaft der DB verspricht sich bei ihren Kunden mit diesem neuen Serviceangebot ‚Fremdsprachen-TRAINing' einen Image-Gewinn, denn sie macht Bahnfahren attraktiv durch eine erstklassige Weiterbildungsmöglichkeit vor Ort.

> „... ich find's einfach klasse, dass man so was macht und als Pendler find ich das eine gute Idee, die ich aufnehmen wollte und als ich gemerkt habe, dass es noch einen Platz gibt, hab ich zugeschlagen und es macht einfach Spaß."

Die Idee ...

Den ersten Anstoß zur Verlagerung von Fremdsprachenunterricht aus den Räumen der Volkshochschule auf die Schiene gab Ende der 1990er Jahre eine Pressemitteilung in einer französischen Zeitung, in der über Managerkurse im Hochgeschwindigkeitszug (TGV) zwischen zwei großen französischen Städten berichtet wurde. ‚Effiziente Zeitausnutzung bei notorischem Zeitmangel', so bewertete der Artikel damals das TGV-Projekt.

Das Phänomen Zeitmangel ist in der Erwachsenenbildung bei Berufstätigen bekanntermaßen ein häufiger Grund für Kursabbrüche bzw. ein Motiv, sich in Abendkurse gar nicht erst einzuschreiben. Wenn zwischen Wohnort und Arbeitsplatz eine Fahrtzeit von bis zu einer Stunde liegt, fehlen erst recht Zeit und Energie für eine abendliche Weiterbildungsveranstaltung, selbst wenn berufliches oder privates Interesse vorhanden sind.

> „... ich komme abends frühestens um sieben Uhr zurück und bin dann einfach zu müde und ich krieg es dann einfach nicht mehr hin, nochmals wegzugehen und hab nicht mehr die Motivation, einen Sprachkurs zu machen. Morgens sitzt man sowieso hier drin, es (das Sprachkursangebot) ist einfach superpraktisch."

Reutlingen liegt von der württembergischen Landeshauptstadt Stuttgart 45 Bahnminuten entfernt, was genau einer VHS-Unterrichtsstunde entspricht. Die morgendlichen Regionalzüge nach Stuttgart sind voll besetzt von Berufspendlern, die dort regelmäßig ineffiziente Zeiten verbringen. So lag es nahe, die Idee der Managerkurse im französischen TGV aufzugreifen und daraus ein fremdsprachliches Weiterbildungsangebot für die zwischen Reutlingen und Stuttgart pendelnden Bahnkunden zu entwickeln.

... vom Kopf auf die Füße gestellt

Im November 1997 wurde das Projektvorhaben erstmals der für die Regionalstrecke zuständigen DB-Tochter DBZugBus RAB unterbreitet. Dort wurde die Projektidee wohlwollend aufgenommen. Einige Gespräche zwischen Vertretern der Volkshochschule Reutlingen und der in Ulm ansässigen DBZugBus RAB mündeten in folgendes Kooperationsangebot von Seiten der Bahn und öffneten die Tore zur Realisierung des Projekts.

Angebote des Kooperationspartners DBZugBus RAB:

- Beteiligung an der Konzeption und Durchführung einer Umfrage zum Fremdsprachenbedarf der Pendler

- Bereitstellung und Reservierung eines Abteils in der 1. Wagenklasse für die Lerngruppen – auch für Fahrgäste mit Zweiter-Klasse-Fahrschein
- Übernahme der Fahrtkosten für die Lehrkraft (Erster-Klasse-Fahrschein auch für den Rückweg)
- Bereitstellung von Programm-Flyern, mit denen in den Zügen für die speziellen VHS-Angebote geworben wird und die Bahnkunden zur Anmeldung bei der Volkshochschule Reutlingen gebracht werden
- Druck und Verteilung der Programm-Flyer in den morgendlichen Zügen zwischen Reutlingen und Stuttgart vor jeder neuen Kurssequenz.

Bevor die ersten Fremdsprachenkurse nach Stuttgart rollen konnten, mussten noch diverse Vorarbeiten unternommen werden.

Fahrgastbefragung

Mit Hilfe einer Umfrage wurde der Fremdsprachenbedarf der Bahnkunden ermittelt. Dazu wurde ein Fragebogen entwickelt und – betitelt mit „Ihre Meinung ist uns wichtig" – in sämtlichen Morgenzügen zwischen 6.00 Uhr und 8.00 Uhr nach Stuttgart verteilt. Die Bahnpendler sollten uns folgende Fragen beantworten:

- Was halten Sie davon, die Zeit im Zug während der Anreise zum Arbeitsplatz zum Fremdsprachenlernen zu nutzen?
- Welche Fremdsprachen würden Sie gerne vertiefen?
- Wie groß ist Ihr persönliches Interesse, während der morgendlichen Zugreise zu Ihrer Arbeitsstelle eventuell ein bis zwei Mal wöchentlich an einem Fremdsprachenkurs teilzunehmen?
- Mit welcher Zugverbindung fahren Sie bisher ab Reutlingen nach Stuttgart?
- Wäre es für Sie möglich, ein- oder zweimal in der Woche die Zugverbindung 7.48 Uhr ab Reutlingen nach Stuttgart zu benutzen?

Der Rücklauf der ausgegebenen Fragebögen war ausreichend, um einen hohen Bedarf an Englischtraining auszumachen, ein mittleres Interesse für Französisch und ein etwas geringeres für Spanisch und Italienisch festzustellen. Viele Fahrgäste formulierten auf den Fragebögen explizit ihre Begeisterung über ein Fremdsprachenangebot im Zug.

Zugbegehungen

Dann musste der Zug ausgewählt werden, in dem die Sprachkurse stattfinden sollten. Dazu wurden verschiedene Regionalzüge auf ihrer Fahrt nach Stuttgart besichtigt und nach einem geeignetem Lernort inspiziert.

Die Wagenreihung der Züge Reutlingen-Stuttgart ist sehr unterschiedlich und häufigem Wechsel unterzogen. Die in der Regel auf dieser Strecke eingesetzten modernen Doppelstockwaggons bieten keinen abgegrenzten Raum, wo sich Lernende ungestört dem Unterricht widmen können. Optimal für die Durchführung der Sprachkurse sind die klassischen Abteilwaggons mit voneinander abgegrenzten Fahrgasträumen für 6 Personen längs des Gangs. Der einzige Zug, der diesen gewünschten Abteilwaggon noch mit sich führte, war derjenige, der um 7.48 Uhr Reutlingen verließ.

Pädagogische und didaktische Vorüberlegungen

Pädagogische wie didaktische Zielvorstellungen eines ‚rollenden Fremdsprachenunterrichts' mussten sich orientieren an seiner spezifischen Lernumgebung.

In einem Eisenbahnabteil sitzen bis zu 6 Personen auf engem Raum einander gegenüber und haben Blickkontakt zueinander. Eine günstige Situation für einen Unterricht, der sich an kommunikativen Lernzielen orientiert, in dem mündliche Trainingsformen im Vordergrund stehen und auf schriftliches Üben wegen fehlender Schreibunterlagen und der Zugbewegungen verzichtet werden muss.

„... ich bin sehr zufrieden, der Kurs ist sehr klein, das ist sehr angenehm, wir sind nur fünf Leute und die Lehrerin. So angenehm hab ich das noch nie erlebt."

So können nur Kurse für Lernende geplant werden, die über fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügen. Sie sollen die Möglichkeit bekommen, ihren vorhandenen Wortschatz zu aktivieren, ihre Sprechfertigkeiten zu erweitern, ihr Hörverständnis zu trainieren, ihr Leseverstehen zu schulen und bei Bedarf Grammatik zu üben.

Als Unterrichtsmaterialien werden nur die herkömmlichen Print-Materialien eingesetzt. Auf die im VHS-Unterricht mittlerweile unverzichtbaren auditiven Materialien muss im Eisenbahnwaggon verzichtet werden, da die Fahrgeräusche selbst im Erster-Klasse-Wagen für den Einsatz von Kassettenrekorder oder CD-Player hinderlich sind.

Aufgrund der kleinen Lerngruppengröße zwischen drei und fünf Personen orientieren sich Themen und Übungen unmittelbar an den Interessen der

Teilnehmenden. Jeder kann die Lerninhalte mitbestimmen, jeder Wunsch wird berücksichtigt, das Lernen im Zugabteil ist somit im doppelten Sinn erstklassig.

> „... es ist ungeheuer viel intensiver als in einer Klassensituation. Man sitzt sehr eng aufeinander, es entsteht sofort ein Zwiegespräch, wir suchen ja auch Themen, die uns wirklich interessieren."

Lehrkräfte

Welche Lehrkraft war bereit, unter den gegebenen Bedingungen wie schwankender Raum, permanente Geräuschkulisse, vorbeifliegende Landschaft in einem ‚rollenden Klassenzimmer' zu unterrichten? Der Zeitaufwand für die Durchführung einer solchen Unterrichtsstunde war ungleich höher als für eine Kursstunde im VHS-Gebäude, denn für den Rückweg von Stuttgart nach Reutlingen musste mehr als eine Stunde ‚ungenutzte' Zeit eingeplant werden. Doch es wurden wider Erwarten recht schnell Lehrkräfte gefunden, die den hohen Zeitaufwand nicht scheuten, sich gerne auf die ungewöhnlichen Lehrbedingungen einließen und die experimentellen Kurse gerne leiten wollten.

Sie wurden mit dem pädagogischen Konzept des rollenden Fremdsprachenunterrichts vertraut gemacht und mit den notwendigen Lehr- und Lernmitteln ausgestattet. Als Tafelersatz bekamen sie Flipchart-Blätter, die sie mit Hilfe von Saugnäpfen entweder am Fenster oder an der geschlossenen Abteiltür von innen befestigen sollten und mit Filzmarkern beschreiben konnten.

Teilnehmerwerbung

Das Unterrichtskonzept war entwickelt, der Regionalzug mit dem rollenden Klassenzimmer ausgesucht, die Lehrkraft gefunden, nun mussten nur noch unsere Zielpersonen, die bahnfahrenden Berufspendler, über das exklusive Fremdsprachen-Angebot informiert und zur Anmeldung gebracht werden. Wir wollten sie gezielt mit einer Sonderausgabe des Trainingsangebots anspre-

chen, denn alleine über das normale VHS-Semesterprogramm waren sie nicht zu erreichen.

Die Volkshochschule entwarf und gestaltete den Textinhalt für einen Flyer, den die DBZugBus RAB in einer Auflage von 2.000 Exemplaren drucken und an ihre Bahnkunden verteilen ließ. Um das neue Angebot möglichst breit zu streuen, wurden die Programm-Flyer zum einen an sämtlichen Fahrkartenschaltern entlang der Strecke Tübingen/Reutlingen/Stuttgart deponiert. Zum anderen wurden sie an zwei Tagen auf den Sitzplätzen des 7.48-Uhr-Zuges ausgelegt, so dass jeder Fahrgast über die hier zukünftig durchgeführten Sprachkurse informiert wurde.

Da wir aufgrund unserer Befragung davon ausgehen konnten, dass in den zeitlich früher fahrenden Regionalzügen Fahrgäste sitzen, die für eine Teilnahme am rollenden Sprachkurs den späteren Zug nehmen konnten, wurden die Flyer auch an mehreren Tagen in allen morgendlich zwischen Reutlingen und Stuttgart pendelnden Zügen verteilt. Das Programm enthielt neben den Angebotsbeschreibungen auch einen Anmeldecoupon, der an die Volkshochschule Reutlingen geschickt oder gefaxt werden sollte.

Der Unterricht kommt ins Rollen

Nach Auswertung der Fahrgastbefragung plante die Volkshochschule vorerst einen Französischkurs sowie zwei Englischkurse auf unterschiedlichem Lernniveau. Der Start wurde für die erste Novemberwoche 1998, dienstags für Französisch, mittwochs und donnerstags für Englisch vorgesehen. Die Kurse sollten je sechs Wochen dauern, also sechsmal einen Termin pro Woche zu einem Einführungspreis von 98,00 DM umfassen.

Mit den Programm-Flyern in den Morgenzügen konnten genügend Teilnehmende für den Französischkurs eingeworben werden, so dass dieser in voller Besetzung erstmals am Dienstag, den 3. November 1998 um 7.48 Uhr Reutlingen verließ.

> „... die morgendliche Anreise zum Arbeitsplatz wird abwechslungsreicher gestaltet, es ist einfach eine willkommenere Abwechslung als hinter der Zeitung oder einem Buch zu sitzen oder zu schlafen."

Zwei Wochen später hatte sich auch eine Gruppe für das Englisch-TRAINing auf fortgeschrittenem Lernniveau gebildet und rollte 6 Wochen lang mittwochs nach Stuttgart.

Der Französischkurs wurde nach Ablauf der ersten 6 Wochen ohne Pause mit weiteren 4 Terminen fortgesetzt, ohne neue Teilnehmer aufzunehmen.

Sprachenlernen Zug um Zug

Seit November 1998 rollen die mobilen Sprachkurse im Regionalexpress von Reutlingen nach Stuttgart und kommen dort um 8.38 Uhr an. Insgesamt 9 Sprachkurse wurden bislang auf die Schiene gebracht und von 42 Bahnkunden besucht.

Der ungewöhnliche Lernort zieht vor allem männliche Teilnehmer an. Sie dominieren mit annähernd 70 % in den mobilen Klassenzimmern und drehen die durchschnittliche Geschlechterverteilung in den VHS-Sprachenräumen glatt um. Gebucht werden die Kurse von Berufstätigen, die in Behörden, Verlagen, unterschiedlichen sozialen Einrichtungen beschäftigt sind, wo bedingt durch Gleitzeitregelungen die Arbeit auch nach 9.00 Uhr begonnen werden kann. Neben Französisch und Englisch unterbreitet die Volkshochschule mittlerweile auch zügige Angebote in Business English und Spanisch.

Evaluation

Eine Befragung der Lernenden während und nach den einzelnen Kurssequenzen hat deutlich gezeigt, dass das Experiment gelungen ist, das Angebot gerne angenommen wird und ganz offensichtlich eine Zielgruppe erreicht ist, die sich aufgrund des Zeitfaktors normalerweise schwer tut, ihren Bedarf und ihr Bedürfnis nach Weiterbildung zu befriedigen. Ihr gewünschter Wissenszuwachs stellt sich hier quasi ‚erstklassig' auf dem Weg zur Arbeitsstelle ein.

> „... das Kursangebot finde ich optimal, das ist die Ergänzung morgens, die sinnvoll und notwendig ist für Pendler."

Die Nachfrage nach dieser Form von fremdsprachlicher Weiterbildung ist bei den Pendlern zwischen Reutlingen und Stuttgart so groß, dass sie von den möglichen Angeboten nicht gedeckt werden kann. Es fällt auf, dass entgegen den Ergebnissen der Fahrgastbefragung sich mehr Pendler in Französisch als in Englisch weiterbilden. Von insgesamt vier angebotenen Englischkursen sind bislang nur zwei zustande gekommen, da die meisten Englisch-Interessenten früher abfahrende Züge nehmen müssen. Sie haben keine Gleitzeiten und würden ihren Arbeitsplatz in Stuttgart mit dem Sprachkurs-Zug zu spät erreichen. Leider führt keiner der eher in Reutlingen startenden Züge Abteilwaggons mit

sich. Die DBZugBus RAB sieht auch keine Möglichkeiten, die Wagenreihungen der morgendlichen Züge zu Gunsten der mobilen VHS-Kurse zu beeinflussen und Lernorte für Weiterbildung dort zur Verfügung zu stellen, wo sich das größte Potenzial befindet.

Das Kurskonzept bietet sich an, auf weiteren Bahnstrecken, in beliebigen Fremdsprachen, sogar mit anderen Bildungsinhalten übernommen zu werden. Es lässt sich überall dort einsetzen, wo eine hohe Pendlerbewegung stattfindet, wo sich Weiterbildungsträger und Bahngesellschaften mit dem Ziel zusammenschließen, regelmäßigen Bahnbenutzern einen besonderen Service zu bieten, ihren lebensbegleitenden Lernprozess zu unterstützen. So verfügt das an der Volkshochschule Reutlingen entwickelte und vorerst nur regional realisierte Fremdsprachen-TRAINing-Projekt durchaus über eine Dimension, die überall in Europa, sogar weltweit genutzt werden kann, sofern die notwendigen Ressourcen dafür vorhanden sind und die Lernbedingungen stimmen.

Ausblick

Die Volkshochschule Reutlingen könnte ihr mobiles Bildungsangebot erweitern und hat bereits weitere Kurse konzipiert, die auf ihre Realisierung warten: fremdsprachliche Intensivschulungen mehrmals wöchentlich, Rhetorik, Konfliktmanagement, philosophische und literarische Gesprächskreise auf der Anfahrt zum Arbeitsplatz. Neuerdings werden auch die 45 Minuten Rückfahrt der Pendler ins Visier genommen. Warum nicht auch diese Zwischenzeit sinnvoll gestalten mit Angeboten wie Entspannungstechniken, Akupressur, Augentraining?

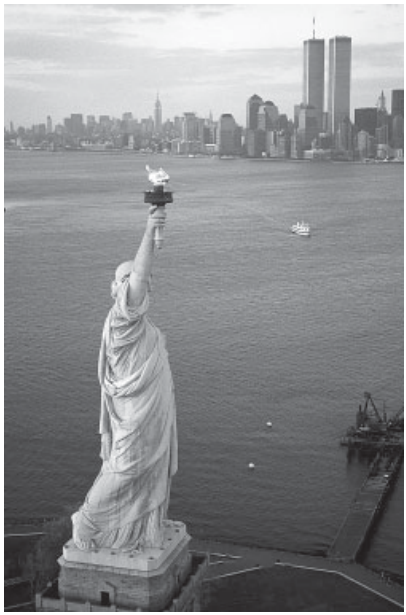
Eine breite Palette von Weiterbildungsangeboten jedenfalls, die von der Volkshochschule Reutlingen auf die Schienen gebracht werden könnten, sobald die DBZugBus RAB weitere Weichen stellt und zusätzliche Schulungsräume in ihren Regionalzügen schafft!

Anmerkung

1 Volkshochschule Reutlingen GmbH in Kooperation mit der DBZugBus Regionalverkehr Alb-Bodensee.

Elke Gruber

Laudatio



Democard: Macht/Ohnmacht (vor dem 11.9.2001)

„... die Pädagogik", schrieb Siegfried Bernfeld 1925, „hält nicht, was man sich von ihr verspricht. Sie gibt keine klaren, eindeutigen, konkreten Anweisungen, ihre Mittel sind selten wirklich erfolgssicher, ihre Prognosen meist falsch, nie gewiß, immer in eine späte, unabsehbare Zukunft weisend."

Das Buch, in dem diese treffende Charakteristik pädagogischer Ohnmacht nachzulesen ist, trägt den Titel „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung". Der Wiener Psychoanalytiker und Pädagoge geht darin ironisch und polemisierend der Frage nach, welche Möglichkeiten und Grenzen von Bildung und Erziehung innerhalb einer Gesellschaft bestehen.

In Zeiten unbegrenzter Hoffnungen auf lebenslanges Lernen eine altmodische und unpopuläre Einsicht? Keinesfalls! Werfen wir einen Blick auf die Situation der politischen Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum. Obwohl diese in „Sonntagsreden" gern bemüht wird, gibt es sicherlich Bereiche, die am sogenannten Weiterbildungsmarkt weit besser reüssieren.

In der Tat spielen Angebote der politischen Bildung innerhalb der Erwachsenenbildung nur eine bescheidene Rolle. Werden sie doch gemacht, ist der Besucherandrang meist mäßig, sind die Teilnehmenden oft sogenannte „Stammkunden", muss viel Energie aufgewendet werden, um neue Zielgruppen zu erreichen.

Also stimmen sie, die Klagen, dass es um die politische Beteiligung der Menschen in Zeiten beschleunigten Wandels immer schlechter bestellt sei; dass das Interesse eines Großteils der Bevölkerung offensichtlich ganz anderen Dingen gilt als der politischen Bildung? Es fällt schwer, darauf eine klare Antwort zu geben. Auf den ersten Blick sind beide Aussagen wohl eher zu bestätigen.

Doch werfen wir einen zweiten Blick auf die „Szene". Erfahrungsgemäß zeigt sich uns hier oft Verborgenes, Neues oder gar Verblüffendes. So auch im Falle der politischen Bildung. Seit über 20 Jahren ist es einem „Grundkurs Politik" gelungen, Menschen für politische Fragestellungen zu interessieren. Eine Erfolgsgeschichte, wenn man bedenkt, dass bisher über 6.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer die im Rahmen dieses Kurssystems durchgeführten Seminare mit einem Zertifikat abgeschlossen haben. Ich spreche von unserem heutigen Preisträger, der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Würtemberg, die auf eine lange Tradition und erfolgreiche Arbeit in der politischen Bildung zurück blicken kann.

Ihr neuestes Produkt *und* Projekt sind die zu bepreisenden **Demo**cards. Sie entstanden aus dem Wunsch heraus, dem „Grundkurs Politik" ein modernes, zeitgemäßes Gesicht zu geben. Diese Absicht – das sei hier schon vorweg genommen – wurde voll und ganz erreicht. Mittlerweile existieren der „alte" Grundkurs und der neue Aktivkurs nebeneinander – was wohl für die Qualität von beiden spricht.

Was verbirgt sich nun hinter dem Projekttitel **Demo**cards? Zugesandt wurde uns ein schmaler, handlicher Koffer, der folgende Utensilien enthielt:

- 150 Teilnehmer-Karten
- 40 Trainercards
- 10 Didaktikcards
- eine Akusto-CD
- ein erklärendes Beiheft.

Das Kurssystem besteht aus 10 Modulen zu je 15 Teilnehmer-Karten. Was der Jury besonders imponierte, waren der Mut und die Phantasie, die die Initiatoren und die Projektgruppe bei der Gestaltung der Karten bewiesen haben. Die Themen gehen weit über das klassische Repertoire der politischen Bildung hinaus. Es werden gesellschaftliche Spannungsfelder aufgezeigt, die zwischen Bipolaritäten oszillieren. Themen sind: Information – Irritation, Heimat – Fremde, Entwicklung – Risiko, Engagement – Rückzug, Tradition – Utopie, Ordnung – Chaos, Reichtum – Armut, Männlich – Weiblich, Jung – Alt. Grundsatz ist: „Was

in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen." In ihrer Differenziertheit laden die Themen zu Auseinandersetzung und Kontroverse, zum Sich-Einmischen und „Farbe-bekennen" ein; herkömmliche „Schwarz-Weiß-Malerei" versucht man zu vermeiden. Auf der Rückseite der Karten bieten Fotos und Grafiken visuelle Denk- und Lern-Anstöße.

Ziel des Projektes ist es, mit Hilfe einer Impuls-Karten-Sammlung politische Themen wieder greifbar zu machen und ihnen zu neuer Aktualität zu verhelfen. Unter dem Motto „Teilnehmende lernen von Teilnehmenden" sollen Lerngruppen motiviert werden, sich mit ihren eigenen Sichtweisen, Werturteilen und Überzeugungen auseinanderzusetzen. Das Medium **Demo**cards hat in diesem Prozess unterstützenden Charakter.

Es werden Impulse und Anregungen für die eigene Themenfindung und Vorgehensweise gegeben, ohne dass den Seminarteilnehmenden ein verbindliches Curriculum vorgeschrieben wird. Vielmehr stellt sich jede Gruppe ihr eigenes Bildungsprogramm zusammen, womit einer zunehmenden Selbstorganisation und Flexibilisierung von Lernprozessen Rechnung getragen wird. Die Karten enthalten Denkanstöße, Entscheidungssituationen, Informationen und Handlungsimpulse. Damit entwerfen sie einen neuen Zugang zu einer politischen Bildung, die weder gesinnungsgebunden noch abgehoben, sondern auf das alltägliche Leben und die Selbstbetroffenheit bezogen ist. (So stört auch nicht, dass einzelne Karten besonders emotional ansprechen.)

Ausgerüstet mit dem Trainerkoffer kann die Bildungsarbeit überall dort beginnen, wo es einen geeigneten Raum und an der Thematik interessierte Menschen gibt. Mit Hilfe der Karten können sehr unterschiedliche Veranstaltungen und Lernsituationen gestaltet werden: von kurzen, blitzlichtartigen Einstiegen in politische Fragestellungen über Kurse zu einem ganz bestimmten Thema bis hin zu einwöchigen Intensivseminaren.

Die Karten können aber auch als Redeanlass zu politischen Themen in anderen Veranstaltungen wie Deutschkursen, Rhetorikseminaren und Gesprächskreisen eingebracht werden, womit der Raum der politischen Bildung im engeren Sinne überschritten wird. Auch die anzusprechenden Zielgruppen sind vielfältig: Die Karten finden sowohl in der Schule, der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendarbeit als auch in selbstorganisierten Zirkeln Verwendung.

Grundprinzip ist immer die Arbeit in und mit der Gruppe. **Demo**cards ist kein Medium, das man allein zu Hause bearbeiten sollte. Vielmehr braucht es eine kompetente Leitung, die gleichberechtigt mit den Teilnehmerinnen und Teil-

nehmern den pädagogischen Prozess entfaltet. Als Hilfestellung dienen Trainerkarten, auf denen Hintergrundinformationen, erläuternde Hinweise zu den Methoden und Alternativvorschläge zusammengestellt sind. Die Didaktikcards erläutern das Lernkonzept, eine Akusto-CD bietet akustische Einstiege und Kulissen für die zehn Module.

Auf den Punkt gebracht: Bestechend am Projekt **Demo**cards ist, dass es in einem schwierigen Feld – der politischen Erwachsenenbildung – über einfache, bekannte Mittel (Spielkarten) einen Spiel-, Arbeits- und Diskussionsprozess zu politischen Fragen und Problemen initiiert. Die Karten liefern nicht nur wichtige Schlüsselinformationen und Denkanstöße, mit ihren teilweise provokanten Problemstellungen und aktivierenden Methoden fordern sie geradezu zum Sich-Einmischen, zu Kontroversen und Stellungnahmen heraus.

Als besonders innovativ wird das Themenspektrum eingeschätzt, mit dem die Initiatoren des Projektes einen Sichtwechsel in der Praxis politischer Erwachsenenbildung anstreben. In einer geschickten Verbindung von Inhalt und Methoden fungieren die **Demo**cards als wichtiger Impulsgeber für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Spannungsfeldern und weiten so den Politikbegriff.

Die Jury ist sicher, dass die Resonanz bei den Teilnehmenden aufgrund der methodischen Vielfalt, die durch den Einsatz der Karten möglich wird, und des breiten Themenspektrums sehr hoch sein wird. Hervorzuheben sind außerdem die professionelle „Aufmachung“ und die ästhetische Gestaltung der Karten – schon dies eine Innovation.

Literatur

Bernfeld, Siegfried ([4]1981): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.

Sabine Keitel

Karten reformieren politische Bildung

„**Demos** (grch. Gemeinde, Volk) ... später sowohl die gesamte Staatsbürgerschaft und deren Versammlung. (s. –> Demokratie)“, heißt es im Brockhaus. Und die deutsche Übersetzung von Cards ist definiert als „**Karte**, (lat. charta, frz. carte), relativ festes Blatt aus Papier, Kunststoff o. ä. zu vielerlei Zwecken: als Ansichts-, Eintritts-, Loch-, Spielkarte u. a. m.“. Logisch kombiniert sind **Demo**cards: Karten für Demokratinnen und Demokraten, Spielkarten für Neugierige, Abstimmungskarten für Bürger/innen, politische Ansichtskarten, Postkarten für politische Kommunikation, Fahrkarten in die Politik, Lochkarten für persönliche Orientierung. 150 Karten bieten die Möglichkeit, sich den Grundfragen der Gesellschaft zu stellen.

Karten schaffen soziale Bezüge

Karten kann man mischen, austauschen, weglegen, wiederholen, kombinieren, ausleihen, anschauen, lesen, verschenken, bemalen, kommentieren, aufdecken und zerreißen. Mit Karten kann man spielen, kommunizieren, abstimmen, ausgrenzen und einbinden. Sie sind vielseitig und flexibel handhabbar, und sie schaffen soziale Bezüge. Das macht sie zu optimalen Instrumenten moderner politischer Bildung.

Eintrittskarten in die politische Bildung müssen in Freiräume führen. Politische Bildung geht vom mündigen Menschen aus, der sich selbstbestimmt für seine Bildungsziele entscheidet. Das mobile Kartensystem garantiert diese Gestaltungsfreiheit. Kein verbindliches Curriculum schreibt den Seminarteilnehmenden vor, womit sie sich beschäftigen müssen. Vielmehr kann der erste Schritt eines Seminars sein, dass sich die Teilnehmenden die Karten aussuchen, die sie behandeln wollen. Jede Gruppe stellt sich individuell ihr Seminarprogramm zusammen. Die Auswahl ist groß; Themen- und Methodenvielfalt bietet Bausteine für die unterschiedlichsten Projekte. Die Interessen der Teilnehmenden bleiben während des gesamten Kurses voll gewahrt. Bei thematisch vorgegebenen Kursen können einzelne Module herausgegriffen werden. Oder man lässt das Zu-

fallsprinzip walten und zieht einfach eine Karte. Es können auch vorab ausgesuchte Bausteine als feststehender Kurs angeboten werden. Mit den Karten kann man ein zweistündiges Gespräch oder einen über mehrere Abende verteilten Intensivkurs gestalten. Politische Bildung muss flexibel sein.

Democards sind ein Produkt und ein Projekt

Das Produkt besteht aus einem handlichen Trainer-Koffer, der eine Impuls-Karten-Sammlung sowie eine „Akusto-CD“ enthält. Außerdem gibt es eine separate Box mit „Teilnehmerkarten“. **Demo**cards wurden für die Vorbereitung und Durchführung von Seminaren in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung sowie für den Schulunterricht entwickelt. Der Einsatz des Produkts ist das Projekt: Träger der politischen Bildung bieten einen Aktivkurs Politik für handlungsorientiertes Lernen in Gruppen an. Mit diesem Kurs können Bürgerinnen und Bürger ihre politische Urteilsfähigkeit schulen, differenzierte Sichtweisen kennen lernen und Lösungen für gesellschaftliche Fragen entwickeln. Die Landeszentrale für politische Bildung möchte die Menschen in Baden-Württemberg und ganz Deutschland ermuntern und befähigen, sich in die Politik einzumischen, sich einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten und die politischen Prozesse zu verstehen. Demokratie lebt von informierten und kritischen Demokratinnen und Demokraten.

Die Zielgruppe ist die Gruppe schlechthin

Teilnehmende lernen von Teilnehmenden. **Demo**cards sind kein Medium, das man allein zu Hause bearbeitet. Es ist für den Austausch mit anderen Menschen entwickelt. Politische Bildung geht von dem Potenzial aus, das die Menschen in sich tragen und in die Bildungsprozesse einbringen. Es gibt kein „Lehrer/Schüler-Verhältnis“ und keine eindimensionale Kommunikationsform. Seminarteilnehmende und Leitung sind gleichberechtigt und bringen ihre jeweiligen Argumente und ihr Wissen in die Diskussion ein. Im Austausch der Argumente und Meinungen ergibt sich ein differenziertes Bild. Die Karten regen Diskussionen an, versetzen in Entscheidungssituationen, zeigen Alternativen und beinhalten Handlungsvorschläge. All das macht nur im sozialen Kontext Sinn. Das Gruppenkriterium und ein bisschen Neugier sind die einzigen Vorbedingungen. Die Vielfalt der Karten erlaubt maßgeschneiderte Angebote für jede Gruppe, seien es Schulklassen, Frauengruppen, Abgeordnete, Jugendliche, Seniorinnen, Vereine, Initiativen usw.

Politik heißt, gesellschaftliche Spannungsfelder erkennen und regeln

Der Politikbegriff bestimmt die Inhalte der Karten. Auf jeweils 15 Karten werden zehn Bereiche der politischen Bildung thematisiert. Maßgeblich für die Themenwahl waren Aktualität, Konflikt und Lebensbedeutsamkeit. Sie sind kein „Grundwissen Politik", sondern „Grundfragen der Gesellschaft". Sie sind kein lexikalischer Beitrag zur Lösung politischer Probleme. Sie sind Spannungsfelder und als solche benannt:

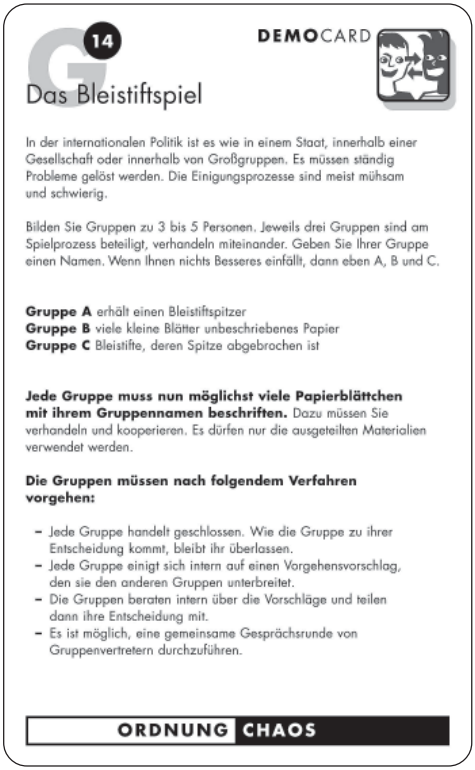
A Information – Irritation
B Heimat – Fremde
C Entwicklung – Risiko
D Engagement – Rückzug
E Tradition – Utopie
F Macht – Ohnmacht
G Ordnung – Chaos
H Reichtum – Armut
I Männlich – Weiblich
J Jung – Alt

Die Spannungsbögen sind Programm. Im Sinne überparteilicher politischer Bildung orientiert sich die polare Darstellung an Art. 2 des sog. Beutelsbacher Konsenses: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen" (Schiele/Schneider 1977, S. 179). Die Gegensatzpaare spiegeln wichtige Konfliktlinien in einer Gesellschaft wider und fordern zu einer Verortung geradezu heraus. Politik ist schließlich auch die Austragung eines öffentlichen Konflikts von Interessen, und diese werden in den Konfliktbegriffen abgebildet. Die Auseinandersetzung mit den Karten ist eine Auseinandersetzung mit sich widerstreitenden Interessen in unserer Gesellschaft. Die Themen sind so grundlegend, dass sie sich in jeder aktuellen Debatte wiederfinden lassen. Beispielsweise lädt der Komplex Information/Irritation zu folgenden Fragen ein: Welche Medien nutze ich, um mich politisch zu informieren? Wie gehe ich mit der Informationsflut im Internet um? Wer hat Zugang zu Informationen, wer ist davon abgeschnitten? Wie kann Medienkompetenz gefördert werden? Welche Chancen und Gefahren bietet das Internet? Wie sieht die Nutzungsmöglichkeit in den Entwicklungsländern aus? Ersetzen Chats echte soziale Kontakte?

Democards sind ein reichhaltiges Methodenrepertoire

Alle Methoden wurden von Referentinnen und Referenten in langjähriger Seminararbeit erprobt und weiterentwickelt. Jede Karte beschreibt eine an-

dere Methode, die optimal auf den jeweiligen Inhalt abgestimmt ist. Bei der Auswahl spielten fünf Kategorien eine Rolle: A. Betroffenheit, B. Begegnung, C. Information, D. Entscheidung, E. Handlung. Pro Kategorie wurden drei Karten gestaltet. Ausgehend von der emotionalen Ansprache (A) werden die Teilnehmenden in die interaktive Phase geführt (B), denn politische Bildung ist immer auch soziales Lernen: Fühlen andere wie ich? Haben sie Vorstellungen und Probleme, die ich nicht kenne? Auf dieser Grundlage erfolgt die präzise und dosierte Information (C). Motivierte, sozial engagierte und informierte Bürger/innen werden dann in der Lage sein (müssen), sich zu entscheiden (D), mindestens im „Labor" des Seminarraums. Politische Bildung will aber aus dem Labor heraus zum Handeln führen (E).


G 14

DEMOCARD

Das Bleistiftspiel

In der internationalen Politik ist es wie in einem Staat, innerhalb einer Gesellschaft oder innerhalb von Großgruppen. Es müssen ständig Probleme gelöst werden. Die Einigungsprozesse sind meist mühsam und schwierig.

Bilden Sie Gruppen zu 3 bis 5 Personen. Jeweils drei Gruppen sind am Spielprozess beteiligt, verhandeln miteinander. Geben Sie Ihrer Gruppe einen Namen. Wenn Ihnen nichts Besseres einfällt, dann eben A, B und C.

Gruppe A erhält einen Bleistiftspitzer
Gruppe B viele kleine Blätter unbeschriebenes Papier
Gruppe C Bleistifte, deren Spitze abgebrochen ist

Jede Gruppe muss nun möglichst viele Papierblättchen mit ihrem Gruppennamen beschriften. Dazu müssen Sie verhandeln und kooperieren. Es dürfen nur die ausgeteilten Materialien verwendet werden.

Die Gruppen müssen nach folgendem Verfahren vorgehen:

- Jede Gruppe handelt geschlossen. Wie die Gruppe zu ihrer Entscheidung kommt, bleibt ihr überlassen.
- Jede Gruppe einigt sich intern auf einen Vorgehensvorschlag, den sie den anderen Gruppen unterbreitet.
- Die Gruppen beraten intern über die Vorschläge und teilen dann ihre Entscheidung mit.
- Es ist möglich, eine gemeinsame Gesprächsrunde von Gruppenvertretern durchzuführen.

ORDNUNG CHAOS

Democards fühlen sich der Theorie der handlungsorientierten politischen Bildung verpflichtet. Sie enthalten aber auch Elemente des Konstruktivismus, da der Kurs so angelegt ist, dass er immer wieder je nach Gruppe sehr unterschiedlich aufgebaut und durchgeführt werden kann. Entsprechend vielfältig sind die Methoden: Fallbeispiele, Wertebörsen, Szenarien, Entscheidungssituationen, Statistikpuzzle, Zukunftsvisionen, Lernzirkel, Tests, Partnerinterviews, Memory, Eckenspiel, Museumsmethode und vieles mehr findet sich darauf. Die Karten erzwingen Stellungnahmen, regen zum Nachdenken an, provozieren und bilden Gesprächsanlässe. Auf diese Weise werden die Seminarteilnehmenden motiviert, sich in die Diskussion einzubringen und sich anderen Meinungen zu stellen. Die Kategorien bauen aufeinander auf und führen zur Handlung, wodurch **Demo**cards Bürgerinnen und Bürgern einen praxisorientierten Zugang zur Politik erschließen.

Pro Themenmodul gibt es vier zusätzliche Trainercards, die sich nur im Trainer-Koffer befinden. Auf ihnen sind Hintergrundinformationen, er-

läuternde Hinweise zu den Methoden und Alternativvorschläge zusammengestellt.

Bilder reizen, sprechen, berühren

Alle Rückseiten der 150 **Demo**cards sind mit Bildern versehen. Darauf sind Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, Karikaturen, Symbole, Mandalas, aussagekräftige Situationen aus Kultur, Wirtschaft und Politik abgebildet. Die visuellen Impulse stehen gleichrangig neben den Textseiten und sind methodisch vielseitig einsetzbar. Pro Modul widmet sich eine Seite der Trainercards ausdrücklich den Möglichkeiten, wie die Bilder verwendet werden können. Die Vorschläge können durch eigene Ideen beliebig ergänzt werden. Die Erfahrung zeigt, dass Bilder schneller erfassbar sind und spontanere Gesprächseinstiege erlauben.

Mit allen Sinnen lernen ist erfolgreiches Lernen

Darum wurden die Karten mit einer CD ergänzt, auf der je zwei Hörimpulse pro Themenmodul aufgenommen sind. Das erste „Akusto“ ist der Zusammenschnitt einer Straßenumfrage zum jeweiligen Thema. Das zweite „Akusto“ ist ein Feature mit thematisch passenden Lied-, Werbe-, Kommentar-, Redeauszügen. Beides kann als Einstieg oder weiterführendes Element eingesetzt werden. Die „Akustos“ sind Gesprächseinsteiger, können aber auch unkommentiert in ein neues Thema einleiten.

Im Mittelpunkt steht die Mündigkeit der Lernenden

Auf zehn Didaktikcards (ausschließlich im Trainer-Koffer) wird das Lernkonzept erläutert. Besonders innovativ ist das Medium **Demo**cards durch die Selbstbestimmtheit, mit der Teilnehmende ihre Lernprozesse organisieren. Dies erfordert eine große Flexibilität der Seminarleitung, führt jedoch zu einem motivierten und engagierten Teilnehmerkreis. Engagierte und eingespielte Gruppen, die in der Lage sind, sich selbst Zusatzmaterial zu beschaffen, können die Lernprozesse völlig selbstständig organisieren. Dies dürfte jedoch die Ausnahme sein; in der Regel werden z. B. in Schulstunden oder bei konventionellen Kursen Moderatorinnen und Moderatoren vor die Aufgabe gestellt, die Wünsche der Teilnehmenden in einen stimmigen Gesamtablauf zu integrieren. Erfahrene Erwachsenenbildner/innen mit einem reichen Methodenrepertoire werden die Karten schnell umsetzen können und dabei die Interessen der Lernenden berücksichtigen. Die Rolle der Leitung stellt dabei die Mündigkeit der Seminarteilnehmenden nicht in Frage, sondern ist eher ordnendes Element und kein „Alles-

wisser“. Die Lerngruppe schöpft aus Differenzen und Gemeinsamkeiten; an sich selbst erfährt sie Phänomene der Solidarität oder der Ausgrenzung, des Konflikts und der Übereinstimmung, Gefühle der Minderheits- bzw. der Mehrheitsposition. Lernen wird zum erfahrbaren sozialen Akt.

Democards haben einen Vorgänger

Neue Medien entstehen nicht im luftleeren Raum. **Demo**cards haben einen altehrwürdigen, klassischen Vorreiter, der seit 1978 die politische Bildung bestimmt: den „Grundkurs Politik“. Dieser aus verschiedenen Themenbausteinen bestehende und von der baden-württembergischen Landeszentrale herausgegebene Ordner wird ebenfalls in Kursen durchgenommen und kann mit einer Prüfung und einem Zertifikat abgeschlossen werden. Die Seminare werden von den verschiedensten Trägern politischer Bildung oft seit vielen Jahren durchgeführt: in Strafanstalten, bei Volkshochschulen, Bundeswehr, Frauengruppen oder sogar selbst organisiert in privaten Kreisen. Bisher wurden 6.279 Zertifikate vergeben. Der Grundkurs wurde immer wieder aktualisiert und neu aufgelegt, und anlässlich der mal wieder ausgehenden Produkte gründete sich 1995 ein Redaktionsteam unter der Leitung von Prof. Dr. Xaver Fiederle mit dem Ziel, dem alten Grundkurs ein modernes, zeitgemäßes Gesicht zu geben. Herausgekommen sind **Demo**cards. Ursprünglich sollte dieses Medium den Grundkurs Politik ersetzen, doch hat sich gezeigt, dass ihm seine Fans treu bleiben. Jetzt bietet die Landeszentrale beide Medien und beide Kurse parallel an.

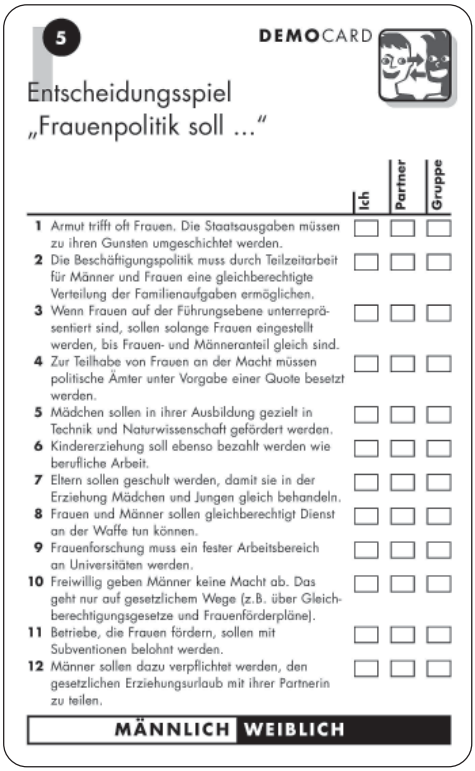
Die Implementierung benötigt Zeit

Democards sind ein offenes Medium, dessen Einsatz gewisse Vorkenntnisse erfordert. Es finden daher immer wieder Trainer-Schulungen statt, in denen die Methodenvielfalt erläutert und ausprobiert wird. Die Ergebnisse sind positiv, da die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Regel zahlreiche Einsatzmöglichkeiten für das Medium sehen. Auf diese Weise wird es bei Trägern der politischen Bildung bekannt gemacht und kann in das eigene Angebot übernommen werden. Es müssen jedoch noch Erfahrungen gesammelt werden, wie die Kurse am besten den „Endverbrauchern“ angeboten werden. Bis sich das Medium herumgesprochen hat und wie der Grundkurs Politik zum Selbstläufer wird, wird noch einige Zeit vergehen. Die Landeszentrale befördert die Implementierung durch Trainer-Schulungen, Marketing und eigene Aktivkurse. Die bisherigen Reaktionen sprechen aber für eine vielseitige Verwendbarkeit des Mediums, das, wenn man es kennen gelernt hat, gern und mehrfach eingesetzt wird. Die erste Kontaktaufnahme ist noch eine Schwierigkeit, die der Landeszentrale bewusst ist. Ziel ist es, **Demo**cards in verschiedensten politisch interes-

sierten Gruppen bekannt zu machen, auf dem Land, in der Stadt, bei Zivildienstleistenden oder in der Bundeswehr, im Freundeskreis, in Jugend- oder Seniorengruppen. Nach einer längeren Implementierungsphase wird die Landeszentrale Bilanz ziehen.

Democards haben viele Anwendungsmöglichkeiten

Je nach Gruppe kann die Durchführung eines **Demo**cards-Kurses hohe Anforderungen an die Trainer/innen stellen, da sie sehr flexibel auf die Wünsche der Teilnehmenden reagieren müssen. Um eine gewisse Vorbereitungszeit zu haben, empfiehlt es sich, mit einem Informationsabend oder einem Vorbereitungsgespräch zu beginnen oder den Kurs in Intervallform, z. B. einmal wöchentlich, anzubieten. Beim Vorgespräch sollten das Konzept erläutert und die Themen, eventuell schon die einzelnen Karten ausgesucht werden. Wenn die vollständige Themenbandbreite gewünscht ist, kann pro Abend ein Modul gestaltet werden. Auf diese Art kann das Programm des gesamten Kurses frühzeitig festgelegt werden. Platz für spontane Änderungen bleibt nach wie vor erhalten. Dramaturgisch kann der Kurs so angelegt werden, dass zum Abschluss eine Handlungskarte konkret umgesetzt und ein gemeinsames Projekt zum abschließenden Höhepunkt wird.


5

DEMOCARD

Entscheidungsspiel
„Frauenpolitik soll ...“

	Ich	Partner	Gruppe
1 Armut trifft oft Frauen. Die Staatsausgaben müssen zu ihren Gunsten umgeschichtet werden.			
2 Die Beschäftigungspolitik muss durch Teilzeitarbeit für Männer und Frauen eine gleichberechtigte Verteilung der Familienaufgaben ermöglichen.			
3 Wenn Frauen auf der Führungsebene unterrepräsentiert sind, sollen solange Frauen eingestellt werden, bis Frauen- und Männeranteil gleich sind.			
4 Zur Teilhabe von Frauen an der Macht müssen politische Ämter unter Vorgabe einer Quote besetzt werden.			
5 Mädchen sollen in ihrer Ausbildung gezielt in Technik und Naturwissenschaft gefördert werden.			
6 Kindererziehung soll ebenso bezahlt werden wie berufliche Arbeit.			
7 Eltern sollen geschult werden, damit sie in der Erziehung Mädchen und Jungen gleich behandeln.			
8 Frauen und Männer sollen gleichberechtigt Dienst an der Waffe tun können.			
9 Frauenforschung muss ein fester Arbeitsbereich an Universitäten werden.			
10 Freiwillig geben Männer keine Macht ab. Das geht nur auf gesetzlichem Wege (z.B. über Gleichberechtigungsgesetze und Frauenförderpläne).			
11 Betriebe, die Frauen fördern, sollen mit Subventionen belohnt werden.			
12 Männer sollen dazu verpflichtet werden, den gesetzlichen Erziehungsurlaub mit ihrer Partnerin zu teilen.			

MÄNNLICH WEIBLICH

Die Angebotsform nach eigener, womöglich jeweils spontaner Wahl der Teilnehmer ist die freieste, die möglich ist. Denkbar ist auch ein vorgegebenes Programm zu einem einzelnen Themenbaustein. Bei einem Kurs z. B. zum Thema „Gender Mainstreaming“ oder mit dem Titel „Älter werden“ können die Methodenimpulse der Module „Männlich – Weiblich“ und „Jung – Alt“ als Programm genutzt werden. Sie können bei Bedarf mit Sachinformationen er-

gänzt werden, die per Vortrag oder durch eigene Recherche der Teilnehmenden einzubringen sind. Und manchmal ist es eine einzige Karte, die hilft: Lehrerinnen und Lehrer setzen in ihren Unterrichtsstunden je nach Thema und Anlass einzelne Impulse ein. Durch die flexible Karteneinteilung kann sich die Nutzungsintensität der **Demo**cards an den jeweiligen Rahmenbedingungen orientieren.

Democards trainieren die Kommunikation

Da das Medium nur in der Gruppe funktioniert, gehört die Notwendigkeit der Kommunikation zum Wesen von **Demo**cards. Das beschränkt sich nicht auf verbale Kommunikation. Zum Beispiel bei den „Eckenspielen" beziehen die Teilnehmenden einen Standpunkt, in dem sie sich im wahrsten Sinn des Wortes zu dem Punkt stellen, der ihre inhaltliche Position widerspiegelt. Sie drücken ohne Worte ihre Meinung aus. Beim „Ampelspiel" reicht das Vorzeigen einer roten, gelben oder grünen Karte, um Widerspruch, Unentschiedenheit oder Zustimmung zu signalisieren. Doch auch sehr wortreiche Debatten sind im Methodenrepertoire enthalten. Kursteilnehmende üben im geschützten Raum, sich eine Meinung zu bilden und sie zu vertreten. Das freie Sprechen vor der Gruppe will genauso geübt sein, wie es das Gefühl auszuhalten gilt, eine bestimmte Meinung als einzige Person zu vertreten und „einsam in der Ecke zu stehen".

Democards setzen Kreativität frei

Im Wettstreit der Argumente scheinen objektive Kriterien wie Logik, Wissen und Vernunft das alles bestimmende Prinzip zu sein. **Demo**cards lassen jedoch bewusst auch subjektiven Elementen Raum. Phantasie und Kreativität sind Fähigkeiten, die auch in der Politik weiterführen. Eine Führung durch das Urlaubsmuseum, eine Traumreise auf eine einsame Insel, Geschichten über Frauen und Männer legen Kreativität und Einfallsreichtum frei. Häufig lässt der Alltag zu wenig Platz, diese Potenziale in sich auszuloten. Dabei beweist beispielsweise eine Zukunftswerkstatt, wie konstruktiv eine Phantasiephase für politische Entscheidungen genutzt werden kann.

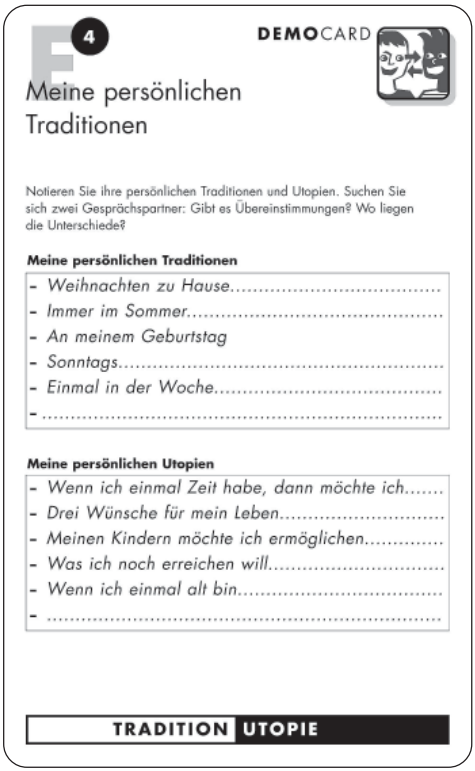
Democards machen Lust auf Politik

Dieser soziale Aspekt ist es auch, der die Gruppe zu einem konzentrierten Abbild einer pluralistischen Gesellschaft machen kann. Die gesellschaftlichen Interessengruppen werden im Seminar zu Verbündeten und es bilden sich Allianzen zwischen den Teilnehmenden. Kontakte und Koalitionen werden gesucht, Überzeugungsarbeit wird geleistet und Widerstand entgegengesetzt. Im

Nahbereich wird erfahren, wie Politik konkret funktioniert. Dieses in der Gruppe und an politischen Themen Sich-Erproben kann – entsprechende Erfolgserlebnisse vorausgesetzt – Lust auf reales politisches Handeln machen. Auch die Rückmeldung auf ein umgesetztes Projekt kann die Seminarteilnehmenden in die Verantwortung führen. Politik bleibt nicht mehr abstrakt und unbeeinflussbar, sondern wird zu einer erlebten persönlichen Größe. **Demo**cards führen vor Augen, dass bereits die persönliche Meinungsbildung ein politischer Prozess ist, der schnell in die Aktion münden kann. Und nicht zuletzt das Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe kann einen Eindruck davon vermitteln, dass Politik Spaß machen und Erfolgserlebnisse bringen kann.

Democards sind persönlich

Politische Entscheidungen wirken sich bis auf den Alltag der Menschen aus. Dies ist vielen jedoch nicht bewusst, sondern häufig wird Politik als ein Geschäft empfunden, das den Einzelnen nicht betrifft. Mit diesem Vorurteil räumen **Demo**cards auf. Die Karten setzen bei den persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden an. „Notieren Sie ihre persönlichen Traditionen und Utopien!“ heißt ein Arbeitsauftrag, oder es kommt die Frage: „Sind Sie ein politischer Mensch?“. Die Seminarteilnehmenden beginnen, von sich zu erzählen, und verstehen dabei, in welchem Maße sie politische Prozesse wahrnehmen. Durch die Verknüpfung der persönlichen mit der politischen Ebene wird ein Grundinteresse für die Bedeutung demokratischer Spielregeln und politischer Entscheidungen entwickelt.


F 4

DEMOCARD

Meine persönlichen Traditionen

Notieren Sie ihre persönlichen Traditionen und Utopien. Suchen Sie sich zwei Gesprächspartner: Gibt es Übereinstimmungen? Wo liegen die Unterschiede?

Meine persönlichen Traditionen

- *Weihnachten zu Hause*.....
- *Immer im Sommer*.....
- *An meinem Geburtstag*
- *Sonntags*.....
- *Einmal in der Woche*.....
- .....

Meine persönlichen Utopien

- *Wenn ich einmal Zeit habe, dann möchte ich*.....
- *Drei Wünsche für mein Leben*.....
- *Meinen Kindern möchte ich ermöglichen*.....
- *Was ich noch erreichen will*.....
- *Wenn ich einmal alt bin*.....
- .....

TRADITION UTOPIE

Die Vielseitigkeit ist das Geheimnis

Die aufgeführten Punkte zeigen, dass **Demo**cards eine Fundgrube sind, aus der je nach Rahmenbedingungen die passenden

Karten herausgefischt werden können. Abhängig von der Zusammensetzung der Gruppe, ihrer Interessenlage, der zur Verfügung stehenden Zeit, der Zielsetzung der Trainer/innen und vielen anderen Aspekten können unterschiedliche Konzepte umgesetzt werden. Dies ist möglich durch das mobile Kartensystem und die thematisch breiten Spannungsfelder. Damit werden **Demo**cards ihrem Namen gerecht: Karten für Demokratinnen und Demokraten, Spielkarten für Neugierige, Abstimmungskarten für Bürger/innen, politische Ansichtskarten, Postkarten für politische Kommunikation, Fahrkarten in die Politik und Lochkarten für persönliche Orientierung.

Literatur

Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart

Weitere bemerkenswerte Bewerbungen

Lesehinweise

Im Folgenden werden einige Projekte kurz und überblicksartig vorgestellt, die sich ebenfalls um den Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2001 beworben, diesen zwar nicht erhalten haben, aber uns doch wert schienen, sie der Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser zu empfehlen.

Wagentechnik
Ein systematisches CBT-Angebot zur Aus- und Weiterbildung

Mosaik
Flexiblere Nutzung von Qualifizierungsangeboten durch Modularisierung

Kontaktstudium Erwachsenenbildung
Netzbasierte Transferunterstützung

Laborvolkshochschule
Neue Wege in der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Weiterbildung

Dialog statt Belehrung
Fortbildung zum Dialogprozessbegleiter

Kommunikation, Organisation und Leistungen
Qualitätssicherung für die Jugendprojektwerkstätten einer Weiterbildungseinrichtung

JugendSofort
Zukunftsorientierung mit Hilfe von Kunst-, Erlebnis- und Sozialpädagogik

Kreative und aktivierende Methoden
Studienergänzung Betriebswirtschaft für Spätaussiedler/innen

Informationswerkstatt
Ein Maßnahmebündel zur Kompetenzentwicklung und Integration russischsprachiger Neubürger/innen

Interkulturelle Kompetenz in einer Grenzregion
Zertifikatsprojekt für den Raum Lothringen und Saarland

Grammatik sehen
Visualisierung von Strukturen im DaF-Unterricht

Gesundheitsbildung
Fundierung und Qualitätssicherung durch Lehr-Lern-Material im Rahmen einer public private partnership

Leben mit Krebs
Selbst- und Fremdhilfe für Betroffene durch Beratung, Netznutzung und Bildung

Singles
Ein Zielgruppen-Netzwerk zwischen Selbst- und Fremdorganisation

Die lange Nacht
Von der Entdeckung künstlerischer Produktivität zu ungewöhnlicher Zeit

Seniorinnen und Senioren ans Netz
Ein CD-ROM-Projekt zur Unterstützung einer lebendigen Älterenkultur

Erinnern für die Zukunft
Schreibwerkstätten und intergenerative Öffentlichkeitsarbeit mit Älteren

Erlebnisorientierte Weiterbildung
Zur Auseinandersetzung junger Erwachsener mit gesellschaftlichen Themen

Labyrinth Fluchtweg
Eine mobile multimediale Ausstellung zur Identifikation und Auseinandersetzung mit weltweiten Problemlagen

Schatten – Überleben nach dem Holocaust
Zu Relevanz, Professionalität und Kontinuität in der politischen Bildung

Die Reihenfolge der Beiträge entspricht in etwa der Gliederung in die Bildungsbereiche der beruflichen, allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung. Um spezielleren Leseinteressen zu genügen, seien die Kurztitel hier noch einmal nach anderen Aspekten aufgeschlüsselt:

Aspekte	**Projekt-Kurztitel**
Kreativ- und Erlebnismethoden	JugendSofort – Kreative und aktivierende Methoden/Grammatik sehen – Die lange Nacht – Erinnern für die Zukunft – Erlebnisorientierte Weiterbildung – Labyrinth Fluchtweg – Schatten
Vernetzung, Kooperation, Modularisierung	Mosaik – Kontaktstudium Erwachsenenbildung – Laborvolkshochschule – Interkulturelle Kompetenz – Gesundheitsbildung – Leben mit Krebs – Singles – Senior/innen ans Netz – Schatten
Neue Medien	Wagentechnik – Kontaktstudium Erwachsenenbildung – Informationswerkstatt – Senior/innen ans Netz
Neue Lernräume	JugendSofort – Kreative und aktivierende Methoden – Informationswerkstatt – Interkulturelle Kompetenz – Die lange Nacht – Erlebnisorientierte Weiterbildung – Labyrinth Fluchtweg
Zielgruppen	
Ältere	Senior/innen ans Netz – Erinnern für die Zukunft
Aussiedler	Kreative und aktivierende Methoden – Informationswerkstatt
Jugend/ Junge Erwachsene	Qualitätssicherung – JugendSofort – Erlebnisorientierte Weiterbildung
Singles	Singles

Wagentechnik

Ein systematisches CBT-Angebot zur Aus- und Weiterbildung

Erleichterung des lebenslangen Lernens durch Individualisierung, Verbesserung der Qualität durch Standardisierung, auf Dauer und auf die Breite auch Einsparung von Lern- bzw. Arbeitszeiten, Lehrpersonal und Unternehmenskosten – das sind einige der Vorteile, die man sich durch Einsatz von Bildungsmedien und Informationstechnik erhofft. Der Einsatz von Technik allein, insbesondere von CBT, erscheint dabei nicht (mehr) als innovativ; vielmehr muss diese zugleich einen Mehrwert gegenüber konventionelleren didaktischen Settings hervorbringen.

Nun ist das computerbasierte Training, das die Deutsche Bahn entwickelt hat, außergewöhnlich aufwändig. Ziel ist die vollständige Abbildung des in ca. 300 Unterrichtsstunden zu vermittelnden Themengebiets „Wagentechnik" in computerbasierten Lerneinheiten. Der komplette Ausbildungsgang zum „Wagenmeister" sowie entsprechende Weiterbildungen sollen thematisch und modular durch frei konfigurierbare CBT-Bausteine unterstützt werden. So sollen der Stundenaufwand für den Präsenzunterricht reduziert und der Einsatz von Selbstlernmedien im Bildungswesen der Deutschen Bahn gefördert werden.

Das Produkt besteht aus einer rund 150 CBT-Stunden umfassenden Datenbank mit 1.800 kombinierbaren Bausteinen. Diesen liegen 1.200 definierte Lernziele zugrunde, die wissenschaftlich konzipiert wurden, wie überhaupt das ganze Projekt wissenschaftlich unterstützt und ausgewertet wird. Die Modularisierung der Datenbank-Struktur soll eine flexible und schnelle Zusammenstellung spezifischer Lernprogramme für verschiedene Tätigkeitsprofile und bestimmte Zielgruppen erlauben. 1999/2000 wurden bereits 170.000 Teilnehmerstunden damit absolviert. Der Vertrieb über netzbasierte Lernplattformen, auch für Kunden außerhalb des eigenen Unternehmens, ist avisiert.

Anzuerkennen ist in jedem Fall der Aufwand, der hier betrieben wurde und wird (das Redaktionssystem wird laufend betreut und fortgeschrieben). Auch werden mit einiger Wahrscheinlichkeit Vorteile erzielt werden, wie die Verkürzung konventioneller Unterweisungszeiten, die Berücksichtigung individueller Lernzeiten, Lerntempi und Lernbedarfe.

Allerdings wird der Technik selbst von vornherein sehr viel zugetraut: „Ist doch jedes Computerspiel interessanter als Unterricht in der Schule", heißt es da hoffnungsfroh im Begleitmaterial. Der Nutzen des CBT-Einsatzes scheint

unabhängig von den verarbeiteten Inhalten als sicher; eine Verzahnung innerhalb eines Gesamtkonzepts, z. B. mit Schnittstellen zu Praxis-Phasen und Feedback-Möglichkeiten, wird nicht explizit dargestellt.

Die Durchsicht einiger Einheiten zeigt zwar eine große Klarheit im Aufbau, in Sprache und Bildlichkeit, jedoch auch eine gewisse Monotonie in einer eher addtiven Reihung von kleinsten Lernschritten und Ergebnissicherungen in Multiple-Choice-Abfragen. Ist dies Folge der im Projekttitel angestrebten automatisierten und industrialisierten Herstellung von CBT? Der nahe liegenden Gefahr einer recht konventionellen Didaktik auf guter Technik – insbesondere auch der bloßen Verbalisierung, d. h. des Lernens und Wiederholens von Worten, wo es doch um das Beherrschen von Technik geht – scheint man auch hier nicht ganz entgangen zu sein. Und dem flüchtigen Nutzer leuchtet sehr ein, wenn die wissenschaftliche Auswertung des Lernverhaltens dankenswert offen feststellt, dass sich nach einer gewissen zusammenhängenden Lernzeit Ermüdungserscheinungen bei den ständigen Nutzern zeigten.

Martina Ernst/Erhard Schlutz

Mosaik

Flexiblere Nutzung von Qualifizierungsangeboten durch Modularisierung

Das Modell „Mosaik" der Volkshochschule Brunsbüttel ist im engen Zusammenhang mit der Diskussion um eine flexiblere Gestaltung von Lernprozessen zu sehen, die seit einigen Jahren vor allem in der beruflichen Aus- und Weiterbildung intensiv geführt wird. Am Ausgangspunkt des Projektes stand ein ganzes Bündel an Problemen: Sie reichten von lokalen Gegebenheiten (Brunsbüttel liegt in einer strukturschwachen Region mit überdurchschnittlicher Arbeitslosigkeit) über volkshochschulinterne Entwicklungen (selbstfinanzierte Kurse zur beruflichen Aufstiegsfortbildung bilden seit längerem eine unverzichtbare Säule der nur begrenzt mit öffentlichen Mitteln geförderten VHS) und bildungspolitische Schwerpunktsetzungen (bei starker Differenzierung der Interessen der Bildungswilligen) bis hin zu allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierungstendenzen (Individualisierung, Verlust des Lebensberufskonzeptes, Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens).

Auf diesem Hintergrund hat die Volkshochschule Brunsbüttel in den letzten Jahren ein Modell entwickelt, das in Form eines flexiblen Baukastensys-

tems diverse Aufstiegsfortbildungen im betriebswirtschaftlichen Bereich ermöglicht. Damit wurde ein Ordnungssystem aufgegriffen, das vor allem in der beruflichen Weiterbildung derzeit äußerst populär ist und als *die* Möglichkeit gilt, individualisierten Bildungswünschen kosten- und zeitgerecht nachzukommen. Organisatorisches Grundprinzip sind Module, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht in einem „Klassenverband", sondern individuell und zeitflexibel besucht werden können. Das Modulsystem bietet einen laufenden Einstieg, eigenständige thematische Schwerpunktsetzungen und ein individuelles Lerntempo.

Während bei den bisherigen „klassischen" Kursverbünden lediglich im zweijährigen Rhythmus pro Lehrgang eine Abschlussprüfung durchgeführt wurde, ist nun ein kontinuierlicher Prüfungsdurchlauf möglich. Das heißt, es gibt ständig neue, kleine Gruppen, die sich für eine Prüfung qualifiziert haben. Derzeit nehmen etwa 50 Personen an dieser beruflichen Aufstiegsfortbildung teil, von denen sich einige – zum Zeitpunkt der Preiseinreichung – auf die Ablegung der Prüfungen vorbereitet haben.

Ermöglicht wurde das flexiblere System durch bundesweite neue Rahmenlehrpläne und Prüfungsmodalitäten der Industrie- und Handelskammern (IHK), deren Vorgaben allerdings über die Modularisierung in ein flexibilisiertes System transferiert wurden. Aus den Rahmenlehrplänen wurden Module herausgeschnitten, neu miteinander kombiniert und durch Berufspraxis angereichert. Das modularisierte Modell wurde mit den IHK-Prüfungen und -Terminen koordiniert und von dieser Institution anerkannt.

Das neue Kurssystem ist sowohl für Menschen mit Abschlussabsichten in einem Beruf wie Technische/r Betriebswirt/in, Geprüfte/r Industriewirt/in, Handelsfachwirt/in, Sekretariatsfachkaufmann/-frau, Geprüfte/r Handelsassistent/in und Finanzbuchhalter/in als auch für solche, die nur einige Module als Weiterbildung ohne Abschlusswunsch besuchen wollen, zugänglich. Die Flexibilisierung des Angebotes macht freilich eine umfangreiche Beratungs- und Betreuungstätigkeit notwendig.

Elke Gruber

Netzbasierte Transferunterstützung

Ausgehend von eigenen Erfahrungen der Projektvertreter/innen, dass das Handeln von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen „durch Fortbildungsmaßnahmen nur schwer zu beeinflussen bzw. nachhaltig zu verändern ist", hat das eingereichte Projekt das Ziel, umfassende und nachhaltige Veränderungen im Handeln der an der Fortbildung beteiligten Erwachsenenbildner/innen zu erreichen. Die Kluft zwischen „Wissen und Handeln" soll besser überbrückt werden.

Bei dem Projekt handelt es sich um eine universitäre, berufsbegleitende, handlungsorientierte, internetunterstützte Fortbildung von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen im erwachsenendidaktischen Bereich, wie sie gegenwärtig an vielen Universitäten angeboten wird. Es wurde ein aus folgenden „Wirkungselementen" bestehendes Lehr-/Lernarrangement entwickelt und erprobt:

- Präsenzphasen auf der Grundlage von Selbststudientexten und Arbeitsaufgaben,
- Praxistandems integriert in Kleingruppenarbeit, in Verbindung mit Lehrversuchen, Intervision und Supervision, eigene Kursentwicklung (Planung), mündliche Lernwegreflexion.

Eine netzbasierte Lernplattform ist neu hinzugekommen. Sie stellt eine weitere Unterstützung des Lerntransfers dar und wurde ermöglicht durch Zusammenarbeit zwischen der PH Weingarten mit der Allianz München (Prof. Wahl, Pädagogische Hochschule Weingarten; Frau Reck, Allianz München). Dabei wird eine vorhandene Plattform der Allianz verwendet: „eine speziell für das Kontaktstudium entwickelte Variante des schon bestehenden ‚Allianz-Lernforums' (ALF)." Netzbasiert erfolgen dabei z. B. Erfahrungsaustausch, moderierte Chats, Einladungen zu Tandems und Kleingruppen bzw. Versenden der entsprechenden Ergebnisprotokolle, Information über „Best Practices" für alle Teilnehmenden, Information über Planungsentwürfe und Geben von Feedback.

Die Einreichenden betonen eine „Mehrphasigkeit" der Lernumgebung und beschreiben diese durch eine „Sandwichstruktur": Präsenzphasen mit eingeschobenen Transferphasen. Diese sogenannten „großen Sandwiches" werden durch „kleine Sandwiches" in den Präsenzphasen – gemeint ist das Einschieben kollektiver Lernphasen zwischen individuelle Lernphasen – ergänzt.

Von der Projektvertretung wird die Vernetzung der 11 Wirkungselemente als „einzigartig" hervorgehoben, die ausgesprochene Hoffnung auf Wirk-

samkeit und Nachhaltigkeit dieser Fortbildung gründet sich auf langjährige Forschungsarbeiten, in die Konzeptentwicklung, -realisierung und -erprobung integriert waren – allerdings ohne netzbasierte Transferunterstützung. Als innovativ wird durch die Einreichenden der „social support" (durch Praxistandems, Kleingruppen in Verbindung mit Intervision) auf der Grundlage der Idee der kommunikativen Praxisbewältigung in Gruppen angesehen. „Es konnte gezeigt werden, dass durch solche Formen der kollektiven Praxisberatung der *Transfer in die Praxis* in geradezu verblüffender Weise positiv unterstützt wird." Die netzbasierte Lernform diene der kontinuierlichen Unterstützung des Lerntransfers durch häufigere soziale Unterstützung und selteneres Alleinlassen beim Transferprozess. „Auf diese Weise kommt eine äußerst *stetige Lernwegbegleitung* zustande." Damit werde die Veränderungsmotivation für eigenes Handeln gestützt.

Das über viele Jahre ohne netzbasierte Transferunterstützung realisierte Konzept zeigt deutlich die enge Verknüpfung pädagogisch-psychologischer und erwachsenenpädagogischer Forschung sowie deren Ergebnisimplementierung in eine Fortbildung für Kursleiter/innen. Insbesondere durch die konsequente Transferunterstützung durch Koping (kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen) und Supervision durch Vertreter/innen des Lehrteams trägt das eingereichte Projekt ganz sicher zum Erfahrungsaustausch über erfolgreiche Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Personals im Rahmen universitärer Fortbildung bei.

Gisela Wiesner

Laborvolkshochschule

Neue Wege in der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Weiterbildung

Die „Laborvolkshochschule Flensburg" ist ein Projekt, das von der Volkshochschule (Herrn Gaul) und von der Universität (Herrn Jütte) eingereicht worden ist und betreut wird. Gemeint ist damit ein Kooperationsfeld oder eine Plattform zwischen Volkshochschule und Universität, auf dem beide Lernorte einander nähergebracht werden sollen, um Theorie und Praxis enger miteinander zu verknüpfen. Profitieren sollen davon sowohl die universitäre Ausbildung wie die Volkshochschule und die (lernende) Region.

Anlässe für dieses Projekt sind vor allem Defizite, die sich aus der Randlage von Flensburg ergeben: Entwicklungsnotwendigkeiten der Volkshochschu-

le, auch in der Professionalität von Programmplanung und Lehre, Notwendigkeit einer stärkeren Praxisorientierung des Diplompädagogik-Studiums einer jungen Universität, dem einzigen Ausbildungsort für Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein. Die Laborvolkshochschule soll Experimentelles und Innovatives produktorientiert ermöglichen, eine Werkstatt mit Recherche- und Lehrmöglichkeiten für Studierende darstellen und als wissenschaftliche Dienstleistungseinrichtung Entwicklungshilfen für Weiterbildungseinrichtungen und -nachfrager (Betriebe) bereitstellen.

Die Laborvolkshochschule arbeitet bislang in Form von Werkstattseminaren und Projekten. Eine Werkstatt „Bildungsmanagement" mit Untersuchungs- und Verbesserungsvorschlägen zu unterschiedlichen Schlüsselsituationen wurde in der Volkshochschule für Studierende durchgeführt. Die „Gesundheitswerkstatt Flensburg" bringt neue Inhalte an die Volkshochschule; Universitätsdozenten und Studierende der Gesundheitspädagogik mit einschlägiger Erstausbildung bereiten in Universitätsveranstaltungen Konzepte vor und probieren sie an der Volkshochschule aus. Der Prozess wird evaluiert. Eine „Medienwerkstatt" soll sich mit Formen des Lehrens und Lernens mit Hilfe von Multimedia beschäftigen, wobei Studierende Erfahrungen als Teletutoren machen und die Volkshochschule Know-how in Medienberatung erhält.

Das Projekt läuft seit über zwei Jahren, befindet sich aber noch im Experimentierstadium. Erkennbar ist, dass der größere Praxisbezug Lehrenden und Studierenden der Universität hilft, Letzteren auch größere Chancen der Anstellung oder Existenzgründung bringt und dass die Volkshochschule bisher nicht oder nicht genügend professionell angebotene Inhalte gewinnen und ihren Dozentenpool bzw. die Nachwuchsförderung pflegen kann. Das Projekt soll in den neuen regionalen Weiterbildungsverbund hinein ausgeweitet werden, aber auch das entstehende Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität, Verbände und staatliche Stellen einschließen.

Eine Bemerkung des Berichterstatters: Günstig wäre es sicher auch, bundesweit solche und ähnliche Projekte zu einem Austausch zu bringen, da das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Weiterbildungspraxis fruchtbarer gestaltet werden könnte, auch im Hinblick auf ganz konkrete gemeinsame Produkte.

Erhard Schlutz

Dialog statt Belehrung

Fortbildung zum Dialogprozessbegleiter

Dass Erwachsene, aber auch Kinder nicht einfach adaptieren, was ihnen Lehrende vermitteln möchten, erscheint (wieder einmal) als die neueste pädagogische Entdeckung. Tatsächlich haben Erwachsenenbildner/innen besonders im Bereich der politischen und ökologischen Bildung in den letzten Jahrzehnten oft entsprechende schmerzliche Erfahrungen machen müssen. Wenn man nun nicht mehr direkt „lehren" möchte – etwa weil man dies mit Belehrung, nicht mit Lernanregung übersetzt –, wie veranstaltet man dann Erwachsenenbildung?

Im Dialog, antworten Martina Hartkemeyer (Adolf-Reichwein-Gesellschaft) und Johannes F. Hartkemeyer (VHS Osnabrück). Ihr „Dialog"-Projekt stellen sie in einem schön gemachten und anregenden Buch vor, vor allem aber mit einer Veranstaltungsreihe. Das dort beschriebene und praktizierte Dialogverfahren will statt Lehre eine neue Form der „Prozessbegleitung" anregen, Facilitatoren statt Lehrende ausbilden, das Modell der „Lernenden Organisation" kommunikativ umsetzen, die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln überwinden.

Die Methode ist in einem Aktionsforschungsprojekt am Organizational Learning Center des MIT in den USA entwickelt worden und beruft sich auf Kurt Lewin, Gregory Bateson, Martin Buber und vor allem David Bohm. Praktisches Ergebnis dieses ersten Ansatzes war die Gründung der Beratungsgesellschaft DIA*LOGOS in Boston. Die Methode wurde mit anderen dialogorientierten Verfahren in einem Projekt 1995 bis 1997 (Förderung der Deutschen Bundesstiftung Umwelt) ausgewertet und ausprobiert, dessen Ergebnisse in dem angegebenen Buch 1998 ihren Niederschlag fanden (jetzt in 2. Aufl.).

Das Dialogverfahren will sich vor allem unterscheiden von Diskussion (als argumentativem „Kampf um Gewinnen") und Moderation (als angeleiteter Strategie der partizipativen Problemlösung), aber auch von dem zufälligen Alltagsdialog. Dialog als „fruchtbares" Gespräch soll dagegen Sicherheiten und Strukturen hinterfragen, zum vorbehaltlosen gegenseitigen Wahrnehmen und Miteinander-Denken (das Gehirn als „lernende Organisation"), zur Suche nach Gemeinsamkeiten statt Unterschieden führen. Der Dialog soll zu einem Eckpfeiler lernender Organisationen werden, kollektive Intelligenz von Gruppen nutzen, zur verstärkten Selbstwahrnehmung und zu koordiniertem Gruppenhandeln beitragen.

Es sind 10 Kernfähigkeiten, die im Dialog benötigt und in der Fortbildung zum Dialog-Prozessbegleiter geübt werden: *Lernerhaltung* (statt Wissen-

der) – *radikaler Respekt* (Einfühlung) – *Offenheit* (Vertrauen, Lösung von Denkgewohnheiten) – *„Sprich von Herzen“* (persönliche Relevanz statt soziale Dominanz) – *zuhören* (offen, aktiv) – *Verlangsamung* (gegen Beschleunigung) – *„suspendieren“ von Annahmen/Bewertungen* (in der Schwebe halten) – *produktives Plädieren* (unter Relativierung der eigenen Position) – *erkundende Haltung – den Beobachter beobachten* (Reflexion des eigenen Denkens).

Diese Kernfähigkeiten werden in Prozessphasen bzw. -qualitäten umgesetzt. Prozessbegleiter übernehmen vor allem in größeren Gruppen eine graduelle (abnehmende) Unterstützung: Einleitung, Aufrechterhalten des „Containers“ (Vertrauensraum), Begleitung durch gezielte Strategien und Metareflexion des Prozesses. Es werden mehrere Grundformen des Dialogs unterschieden und die Anwendung der Methode auf den sozialen Alltag, auf Schule, Organisationen, politische Öffentlichkeit und ökologische Auseinandersetzungen wird an Beispielen dargestellt.

Praktisch bietet die Volkshochschule Osnabrück gegenwärtig fünf Einführungen ín den Dialog (Wochenendseminare oder Mehrtagesveranstaltungen), eine Veranstaltung „Schritte zur lernenden Organisation“ für leitende Mitarbeiter in der Weiterbildung (zusammen mit dem Soester Landesinstitut), drei Anschlussveranstaltungen sowie eine Ausbildung zum Dialog-Prozessbegleiter in drei Teilen à vier Tage mit Supervision (mit Parallelangeboten) an. Alle Veranstaltungen sind sehr stark nachgefragt oder sind bereits ausgebucht. Laufende Evaluation und Supervision soll Bestandteil des Projektes werden.

Zur Bewertung des Projekts und der Dialog-Methode sagen die Verstalter/innen selbst: „Ein Dialogprozess verstanden als radikal reflexives Feld“ scheint „eine Alternative zu bieten, die auf Belehrungsversuche verzichtet“. Die Besonderheiten gerade dieses kommunikativen Ansatzes zu beschreiben, fällt dem Außenstehenden etwas schwerer, da es bekanntlich in der Psychologie und in der deutschen Erwachsenenbildung eine Reihe von Vorläufern gegeben hat, die ebenfalls auf den herrschaftsfreien Dialog setzten: etwa die „Arbeitsgemeinschaft“ der 1920er Jahre, die „non-direktive“ Gesprächsführung von Carl Rogers aus den 1940er Jahren, die gruppendynamischen Trainings der 1960er und 1970er Jahre von Tobias Brocher bis Ruth Cohn (und die weit darüber hinausgehende Verbreitung des entsprechenden Übungsarsenals), nicht zu vergessen die Diskurstheorie von Habermas und die gleichzeitige Wiederentdeckung des „Sokratischen Gesprächs“ (von Nelson bis Horster) und schließlich der Siegeszug der „Moderation“ als methodischer Monokultur mit ihrer politischeren Variante der „Zukunftswerkstatt“ von Robert Jungk und anderen.

Dennoch kann man in der Zusammenstellung der Elemente und ihrer Begründung im hier skizzierten Dialogprojekt, in dessen Anwendungsbreite (Firmen, Initiativen, Schule), vor allem aber auch in seinem Marketing unter dem Label „Dialog“ durchaus eine eigene Qualität erkennen.

Erhard Schlutz

Kommunikation, Organisation und Leistungen

Qualitätssicherung für die Jugendprojektwerkstätten einer Weiterbildungseinrichtung

Zum „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ wurde ein umfassendes Qualitätssicherungssystem „Kommunikation, Organisation und Leistungen“ eingereicht, mit dem die Kreisvolkshochschule Aurich Niveau und Vielfalt der Arbeit ihrer Jugendprojektwerkstätten absichern möchte. Es geht also um eine spezifische Qualitätssicherung für den Bereich lebenswelt- und berufsorientierender Jugendsozialarbeit für 16- bis 25-jährige Teilnehmer innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung. Dieses Produkt ist aus einer langjährigen Kooperation zwischen den Jugendprojektwerkstätten (Regina Horst) und dem Arbeitsamt Aurich (Doris Sprick und Theo Hinrichs) hervorgegangen.

Auf der Grundlage einer Zertifizierung nach ISO 9001 und eines vorliegenden Handbuches wird eine handlungsorientierte Präzisierung für die Qualität dieses Bereichs gesucht, wobei zwei Ziele verfolgt werden:

- Leistungen für Auftraggeber und in Teilen auch für die betroffenen sozial und lernbenachteiligten jugendlichen Teilnehmer transparent zu machen,
- interne Verständigung und Auseinandersetzung der Mitarbeiter zu Erwartungen, Ansprüchen und Alltagshandeln zu unterstützen.

Das Ganze ist konzeptionell durch Qualitätszirkel entwickelt, eine Vertiefung der Inhalte über Seminare ist vorgesehen sowie auch eine Publikation in der Volkshochschulreihe „Materialien zur Qualifizierung junger lern- und sozial benachteiligter Menschen“. Eine uns vorgelegte Schrift besteht aus drei Teilen:

Im einführenden Teil I werden Rahmenbedingungen und Grundlagen der Jugendberufshilfe dargestellt, die allgemeinen Standards entsprechen. Die Anwendung des Qualitätssystems wird als kontinuierlicher Prozess beschrieben,

der alle Mitarbeiter der Einrichtung betrifft bzw. einbeziehen soll und Reflexionsprozesse insbesondere durch geeignete Fragestellungen unterstützt.

In Teil II wird das Qualitätssystem KOL („Kommunikation, Organisation und Leistungen“) vorgestellt. Für fünf von sieben Aufgabenfeldern („niederschwellige Angebote“, „Berufsorientierung“, „Qualifikation in den Berufsfeldern“, „Unterricht“ und „Sozialpädagogik“) werden jeweils Akteure, Zielsetzungen, Verfahren zur Zielerreichung und „Reformbedarf“ festgehalten. Damit werden wesentliche Voraussetzungen einer Qualitätsentwicklung gemeinsam geschaffen.

Teil III heißt „Das Qualitätsprofil – Handbuch zum individuellen Förderplan“ und stellt ein System von Evaluationselementen vor, das – falls umsetzbar – eine umfangreiche und aussagefähige Dokumentationsgrundlage zum Teilnehmerprofil einschließlich der biographischen Anamnese, der Leistungsdiagnostik und möglicher Fördermaßnahmen bereitstellen und dadurch die Qualität der Leistungserstellung der Einrichtung wesentlich unterstützen könnte. Hervorhebenswert ist die weitgehende Information und Beteiligung der Teilnehmer/innen an den jeweiligen Erhebungen und Einschätzungen.

Das Projekt zeigt, dass Entscheidendes konzeptionell gemeinsam auf den Weg gebracht wurde. Auf die Umsetzung dieses Projekts und die Vorstellung der Lösungswege und -ergebnisse dürfen wir mit Recht gespannt sein.

Gisela Wiesner

JugendSofort

Zukunftsorientierung mit Hilfe von Kunst-, Erlebnis- und Sozialpädagogik

„Nimm einen Stein, einen Ort und eine Idee ...”

Schlägt man die erste Seite der Dokumentation des eingereichten Projektes „JugendSofort” auf, fällt einem dieses Zitat ins Auge. Es weist auf die vielfältigen Mittel und Wege hin, mit deren Hilfe dem Problem der Bildungsdefizite bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen begegnet werden soll. Schließlich gehören Schulabbruch und Ausbildungsdefizite zu den wichtigsten Ursachen der Jugendarbeitslosigkeit.

Die Maßnahme verfolgt – mit den Worten des Projektträgers gesprochen – das Ziel, „Bildung als echte Hilfe zur Lebensbewältigung anzubieten und mit neuen Methoden und der Verbindung von Arbeit und Lernen auf die Zukunft zu orientieren." Als vorrangiges Bildungsziel wird nicht der Hauptschulabschluss angepeilt (auch wenn dieser letztendlich Priorität besitzt), sondern vielmehr der Weg dorthin – über den Erwerb von lebensnotwendigen Grundfertigkeiten, von sozialen Fähigkeiten und Basiswissen.

Bei der Bestimmung der Bildungsziele des Kurses wurde deshalb auch von sehr geringen Anforderungen ausgegangen. Die Maßnahme setzt noch vor den üblichen Kursen zum Nachholen von Schul- oder Ausbildungsabschlüssen an, sie bewegt sich damit im schwierigen Feld zwischen sozialpädagogischer Intervention und erwachsenengerechtem Bildungsangebot.

Angesprochen werden Jugendliche, die aufgrund diverser Beeinträchtigungen (des Lernens, der sozialen Situation, nach Schulabbruch) noch (oder wieder) vor dem Einstieg in eine Berufsausbildung stehen. Sie sollen auf der Grundlage ihres Entwicklungsstandes auf einen Schulabschluss vorbereitet werden. Erreichen sie dieses Ziel in den zwölf Monaten, die der Kurs dauert, nicht, erhalten sie zumindest eine Bescheinigung über die Teilnahme am Unterricht, an der praktischen Tätigkeit und der Projektarbeit. Träger der Maßnahme ist die Volkshochschule Wismar, die in Kooperation mit dem Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern e. V., dem Arbeitsamt Schwerin und diversen anderen Partnern wie den beruflichen Bildungswerken das Konzept erstellt und die Maßnahme durchgeführt hat.

Wie sieht nun die tatsächliche Bildungsarbeit mit dieser schwierigen Zielgruppe aus? Prinzipiell gilt: Teilnehmerorientierung versus Verschulung, Flexibilität versus fixer Stundentafeln, Kreativität versus Vorgaben. Um den verschiedenen Lernvoraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gerecht zu werden, wird der Kurs in modularisierter Form durchgeführt. Unterschiedliche Lernorte sollen nicht nur die Lernatmosphäre und -motivation fördern, sie helfen auch, praktische, theoretische und soziale Bildungselemente miteinander zu verknüpfen. Angebote zur Berufsorientierung und eine eigene Projektarbeit runden das Konzept ab. Didaktisch wird mit Methoden der Kunst-, Erlebnis- und Sozialpädgogik gearbeitet. Von Letzterem legt ein Bildband eindrücklich Zeugnis ab.

Elke Gruber

Studienergänzung Betriebswirtschaft für Spätaussiedler/innen

Das Projekt wird von der Otto Benecke Stiftung im Rahmen ihres Akademikerprogramms und der Fachhochschule Würzburg, dort dem Verein für betriebswirtschaftlichen Wissenstransfer des Fachbereiches Betriebswirtschaft (BWT/FBW e. V.), durchgeführt. Es wird vom BMBF im Rahmen der Förderung der Eingliederung von Spätaussiedlern finanziert. Bei den Teilnehmenden handelt es sich um akademisch ausgebildete Spätaussiedler/innen aus den Bereichen Ökonomie, Jura oder Ingenieurwissenschaft, deren Studien für die deutschen Verhältnisse nicht ausreichen oder die teilweise nicht anerkannt werden. Der Klientel fehlen die Sicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache, aber auch Selbstständigkeit und Eigeninitiative sowie Verständnis für die Funktionsweise unserer Wirtschaft und unserer Unternehmen.

In einem 15-monatigen Studium, das ein 3-monatiges Praktikum in Betrieben integriert, sollen fachliches Wissen und überfachliche Qualifikationen vermittelt, persönliches Wachstum gefördert und deutsche Lebensart und Berufsbilder nähergebracht werden. Es geht also bei diesem seit vielen Jahren erprobten und immer wieder verbesserten Projekt sowohl um die fachlich-berufliche als auch um die persönlich-alltagskulturelle Integration der Spätaussiedler/innen. Nach Aussage der Initiatoren soll „die von der Wirtschaft schon lange geforderte Verbindung klassischer Fachlehre mit Fähigkeiten im Bereich der softskills hergestellt“ werden.

Obwohl es sich um eine sehr traditionell ausgebildete Klientel handelt, die Frontalunterricht gewöhnt und zudem noch verunsichert ist hinsichtlich des verlangten, jedoch unvertrauten Sozialverhaltens in einer individualisierten Leistungsgesellschaft, werden vielfältigste kreative Methoden und sehr viel Teamarbeit eingesetzt. „Dabei gehen wir bewusst kalkulierte Risiken ein, indem wir etwa neue für die Zielgruppe ungewöhnliche Methoden erproben“, schreiben die Verantwortlichen. Zu solchen Methoden gehören etwa: das Einführungsseminar als „Reise“ (von Russland nach Deutschland), ein Assessment-Center, Outdoor-Training zur Teamarbeit, betriebswirtschaftliches Planspiel, Motivationstraining usw.

Solche Methoden werden in ihrem Einsatz gerade für diese Zielgruppe nach Art einer paradoxen Intervention begründet: Die Teilnehmenden sollen Selbstvertrauen lernen, indem sie sich dem Unvertrauten bewusst aussetzen. Das provoziert die Rückfrage, ob sich dieser Methodeneinsatz und seine Begründung

denn eigentlich unterscheiden von der heute weithin üblichen Aktivierung anderer Zielgruppen. Und könnte die Teilnehmerorientierung für diese Gruppe nicht vor allem in einer Studienausrichtung bestehen, die an das im Herkunftsland erworbene Wissen über Wirtschaft anknüpft und kontrastiv vorgeht?

Dennoch: Hier wird ein recht aufwändiges und vielfältiges methodisches Arsenal benutzt. Und der Kurs scheint durch seinen Erfolg in seinem Vorgehen bestätigt zu werden: Die geführten Statistiken weisen aus, dass annähernd 90 % der Absolvent/innen innerhalb des ersten Jahres nach der Studienergänzung einen qualifizierten Arbeitsplatz finden.

Rainer Zech

Informationswerkstatt

Kreative Ansätze zur Kompetenzentwicklung und Integration russischsprachiger Neubürger/innen

Die gesellschaftliche Integration von Migrantinnen und Migranten ist eine Aufgabe, mit der die Adolf-Reichwein-Gesellschaft und die Volkshochschule Osnabrück in Kooperation mit der Stadt langjährige Erfahrungen erworben haben. Im Oktober 1998 starteten Roswitha Többen-Haunert und Wolfgang Wöstmann in diesem Rahmen ein dreijähriges Modellprojekt, das – gefördert vom Bundesministerium des Inneren, dem Bundesverwaltungsamt, der Stadt Osnabrück und dem Arbeitsamt – speziell auf die Gruppe der russischsprachigen Migranten ausgerichtet ist.

Das Ziel der Integration wird in diesem Projekt in einem engen Zusammenhang mit Kompetenzerwerb in den Bereichen selbstständiges Lernen, aktive Informationsbeschaffung und Umgang mit neuen Medien gesehen. Die „Informationswerkstatt“ umfasst daher drei Angebotsbereiche, die auf Entfaltung kommunikativer Fähigkeiten ausgerichtet sind: die Sprachentandems, ein Radio-Projekt und den „Computer-Club“. Durchgängig wird zweisprachig und im Team einheimischer und eingewanderter Lehrkräfte gearbeitet, um die Migrant/innen schon vor dem Erwerb hinreichender Deutschkenntnisse auf einem differenzierten Niveau der Weiterbildung ansprechen zu können. (Wichtig zu wissen ist, dass die traditionelle intensive Fremdsprachenvermittlung aus dieser Förderung ausgenommen ist.)

Der Spracherwerb findet im Rahmen interkultureller Begegnungen statt, beides wird in Tandem-Form organisiert, indem zugewanderte und einheimische Partner einander wechselseitig die eigene Muttersprache und Kultur vermitteln. Auf diese Weise entsteht ein intensiver Austausch über individuelle Erfahrungen, kulturelle Besonderheiten und Differenzen, der auch freundschaftliche Kontakte zwischen den Lernpartnern begünstigt. Zwei russisch-deutsche Tandem-Gruppen tagen wöchentlich, unterstützt durch ein zweisprachiges Kursleitungsteam, das auch alle Unterrichtsmaterialien zweisprachig entwickelt. Ein Engpass liegt darin, dass die Nachfrage der Migrant/innen größer ist als die potenzieller deutscher Partner, die am Erwerb der russischen Sprache interessiert sind.

Das „Ost-West-Radio" produziert für das Osnabrücker Bürgerradio regelmäßig zweisprachige Beiträge mit einem weiten Themenspektrum von Alltagsratschlägen über aktuelle Kultur- und Veranstaltungstipps bis hin zu Weiterbildungsinformationen und politischen Diskussionen. Das Redaktionsteam rekrutiert sich aus Alt- und Neubürger/innen, die nach dem §19 Sozialhilfegesetz für jeweils ein Jahr gefördert werden und sich damit für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Die Vorbereitung der Sendungen, die Recherchen und Interviews sind selbst ein wichtiger Teil der Integrationsarbeit, da sie alle jeweils Beteiligten mit der Situation der Zielgruppe vertraut machen.

Da Medienkompetenz ein wichtiger Schlüssel für soziale Teilhabe und Integration ist und Migrant/innen die bestehenden EDV-Angebote für Deutsche aufgrund sprachlicher Barrieren kaum wahrnehmen, wurde als dritter Baustein des Gesamtkonzepts der „Computer-Club" eingerichtet. Er bietet eine breite Angebotspalette für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senioren an, die sowohl systematische Schulung als auch offene Angebote für freie Nutzung umfasst. Die Möglichkeiten zum Deutschtraining mit Lernprogrammen, zur Informationsbeschaffung im Internet, zur Unterhaltung und zur gezielten Bearbeitung von persönlichen Anliegen (z. B. das Zusammenstellen von Bewerbungsunterlagen) sollen das eigenverantwortliche Weiterlernen fördern und stützen. Der Ansatz der durchgängigen Zweisprachigkeit in Unterricht und Beratung eröffnet den Migrant/innen nicht nur frühzeitig den Zugang zu informationstechnologischer Kompetenz, sondern bietet zugleich auch eine begleitende alltagsbezogene Sprachförderung.

Es handelt sich zweifellos im Einzelnen um sehr wichtige Ansätze der Förderung und Integration von Spätaussiedlern, über deren Gesamtwirkung und Erfolg man gerne noch mehr wüsste.

Hannelore Bastian

Interkulturelle Kompetenz in einer Grenzregion

Zertifikatsprojekt für den Raum Lothringen und Saarland

Sprache und Landeskunde gehören zusammen wie zwei Seiten einer Münze. Diese Auffassung teilt die Volkshochschule Saarbrücken mit ihren Kooperationspartnern diesseits und jenseits der deutsch-französischen Grenze. Die binational angelegte Projektpartnerschaft hat ein Kurskonzept entwickelt, in dem Erwerb und Vertiefung von Sprachkenntnissen eng mit dem Aufbau landeskundlich-interkultureller Kompetenz verknüpft sind. Am Beispiel der saarländisch-lothringischen Grenzregion soll ein lebendiges, ganzheitlich angelegtes Lernen zwischen Hüben und Drüben erprobt werden, die Verbindung von Lebensalltag, sozialen Kontexten und funktionalen Weiterbildungsbedürfnissen bzw. -notwendigkeiten in der Region.

Bei der Zielsetzung nehmen die Projektträger sowohl die touristisch-kulturelle als auch die berufsbezogene Orientierung ins Visier. Einzelziele, die sie dabei verfolgen, sind: die qualitative und quantitative Verbesserung des Sprachlernangebotes; die Förderung grenzüberschreitender beruflicher Mobilität; die Stärkung der regionalen Identität; die aktive Teilhabe am europäischen Integrationsprozess; die Verstetigung von sporadischer Zusammenarbeit zu festen Netzwerken.

Die in beiden Ländern stattfindenden Kurse sind modular aufgebaut und methodisch anspruchsvoll. Großer Wert wird auf die Begegnung der Sprachgruppen gelegt. Die Unterrichtsmaterialien wurden von binationalen Didaktik-Tandems erstellt; eine spezifische Dozentenweiterbildung ist fester Bestandteil der Projektphilosophie. Mit Abschluss der Pilotphase winkt den Teilnehmern als Anerkennung ein interregionales Zertifikat; für die Veranstalter geht die Arbeit weiter, und die Jury ist auf die genauere Durchführung und deren Ergebnisse gespannt.

Martina Ernst

Grammatik sehen

Visualisierung von Strukturen im DaF-Unterricht

Grammatik ist trocken, abstrakt und langweilig. Diesen weitverbreiteten Vorbehalt versuchen Verena Damm und Michaela Brinitzer dadurch zu entkräften, dass sie grammatikalische Strukturen sichtbar und lebendig machen. Das

von ihnen entwickelte Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache trägt den Titel „Grammatik sehen“. Zielgruppe sind jene fremdsprachigen Lerner (z. B. Migranten), deren deutscher Wortschatz häufig deutlich über das Anfängerniveau hinausgeht, deren strukturelle Sprachproduktion dahinter jedoch weit zurückbleibt.

Kernstück des Modells von Damm und Brinitzer ist das „Verbtheater“, das grammatische Kategorien optisch umsetzt: Auf einer roten Bühne nehmen Verben, Subjekte und Objekte als Figuren Gestalt an. Jedem dieser Akteure ist eine feste Farbe zugewiesen, die seine Rolle auf der Theaterbühne (d. h. im Satzgefüge) symbolisiert. So werden aus Sätzen bunte Inszenierungen, die sich einprägen. Vorbild für diese Visualisierungs-Methode waren Erfahrungen aus der Alphabetisierungsarbeit einer iranischen Kollegin von Damm und Brinitzer. Aus den gewonnenen Erkenntnissen leiteten sie die Notwendigkeit ab, für bestimmte Lernergruppen Denkkategorien plastisch und greifbar zu machen.

Ein erklärtes Lernziel von „Grammatik sehen“ ist neben der Verbesserung der Sprachproduktion aber auch die Fähigkeit zur Eigenkorrektur als Voraussetzung für einen sicheren, selbstbewussteren Umgang mit der Fremdsprache Deutsch.

Bereits seit sechs Jahren setzen die Autorinnen ihre Methode, die sie als „Brücke ins reguläre Deutsch-als-Fremdsprache-System“ verstanden wissen wollen, in Kursen der Volkshochschule Wiesbaden ein. Das bunte Verbtheater, die Mehrkanaligkeit im Methodenrepertoire und die Erarbeitung des Stoffs in kleinen Schritten werden schon so manchem der inzwischen fast 400 Kursteilnehmer die Freude am Sprachenlernen zurückgegeben haben.

Martina Ernst

Gesundheitsbildung

Fundierung und Qualitätssicherung durch Lehr-Lern-Material im Rahmen einer public private partnership

Die Gesundheitsbildung realisiert sich bisher ohne gedruckte Lehr-/Lernmaterialien und erfreut sich mit dieser Praxis breiter Nachfrage, allerdings wird ihre Qualität nur selten schwarz auf weiß publik gemacht.

Mit dem Projekt wird diese Lücke öffentlichkeitswirksam gefüllt. Ein Arbeitskreis der Volkshochschul-Landesverbände stellte mit dieser Initiative sei-

ne Fähigkeit zur produktorientierten Zusammenarbeit unter Beweis. In einer „public privat partnership“ mit dem Ernst Klett Verlag (verantwortlich: Manfred Ott, Klett Verlag, Prof. Dr. Beate Blättner, FH Neubrandenburg) entstand eine Reihe von Kurspaketen, die sich in vier thematischen Schwerpunkten sowohl an Kursleitende wie an Teilnehmende richten – mit Kurs- und Handbüchern in jeweils adressatengerechter Gestaltung:

- Gymnastik/Bewegung
- Entspannung/Körpererfahrung/Körperphysiologie
- Ernährung/Kochen
- Aus anderen Kulturen lernen.

Die Handbücher für die Teilnehmenden informieren sehr anschaulich über Selbsthilfemöglichkeiten und motivieren zur alltagsorientierten Anwendung auch über das Lernangebot hinaus. Die Kursbücher führen in Prinzipien und didaktische Leitlinien der Gesundheitsbildung und des jeweiligen Themenfeldes ein; sie bieten neben theoretischem Basiswissen Hilfen und Beispiele zum professionellen Planen und Durchführen einzelner Kurseinheiten. Beide Materialtypen sind so flexibel konzipiert, dass sie leicht auf persönliche Bedürfnisse und Kompetenzen abgestimmt werden können. Und sie bringen Teilnehmer/innen und Kursleiter/innen in ein neues, fachlich und pädagogisch qualitätsvoll angereichertes Verhältnis zueinander. Dieser Effekt ist zweifellos neuartig, nicht nur für die Gesundheitsbildung.

Die Initiator/innen des Projekts wollen neben gesicherten Qualitätsstandards mehr Anerkennung und Reichweite für die Gesundheitsbildung an Volkshochschulen erreichen. Dementsprechend wurde das Erscheinen von 10 (von 16 geplanten) Kurspaketen von intensiver Öffentlichkeits- und Pressearbeit begleitet. Außerdem werden Hindernisse und Ressourcen für die Umsetzung des Projektes fundiert evaluiert, eine gesundheitspädagogische Wirksamkeitsforschung schließt sich an. Der Erfolg des Projektes wird u. a. davon abhängen, inwieweit Bildungseinrichtungen, Betriebe etc. erkennen, dass die Grundkonzeption von Gesundheitsbildung, die das Vorhaben und jeden der Texte prägt, sowie der methodische Reichtum für jeglichen institutionellen Kontext sowie für die unterschiedlichsten individuellen Lebens- und Berufskontexte anschlussfähig sind.

Klaus Götz

Selbst- und Fremdhilfe für Betroffene durch Beratung, Netznutzung und Bildung

Die Projektidee basiert auf der Feststellung, dass Maßnahmen zur Gesundheitsförderung oft nebeneinander stattfinden und von unterschiedlichen Trägern bzw. Interessengruppen geplant und durchgeführt werden. Es lag daher nahe, die isolierten Elemente zu einem geschlossenen Konzept zu verschmelzen. Das Projekt von Elisabeth Voigt (Hamburger Volkshochschule) bietet an Krebs erkrankten Menschen einzelne Elemente an, die in ihrer Kombination neue Perspektiven und einen anderen Umgang mit der Krankheit ermöglichen sollen. Es gibt drei Kernelemente:

1) *Beratungen*, in denen auf die spezifische Problemlage des erkrankten Menschen eingegangen wird,
2) *Internet-Einführungen*, die eine auf die spezifische Problemlage bezogene Informationsgewinnung mit weltweitem Kontakt und Austausch ermöglichen (Hilfe zur Selbsthilfe),
3) ein Zyklus *kreativer Kurse*, u. a. Qi Gong, Tanztherapie, Maltherapie, Gesundheitstraining, Musiktherapie und Gesunde Ernährung.

Bemerkenswert ist die gelungene Verbindung isolierter Elemente zu einem Gesamtkonzept. Besonders zu erwähnen ist auch die Integration und Nutzung des Internets als Coping-Strategie (Strategie des Umgangs, der Verarbeitung der Krankheit). Besonders wichtig war, dass für ein gutes und wichtiges Konzept auch offensive Öffentlichkeitsarbeit (Radio, Zeitungen, Fernsehen, Teilnahme an Kongressen, Fortbildungsveranstaltungen ...) gemacht wurde. Die Internet-Einführungstermine werden ausschließlich aus Sponsorengeldern finanziert. Die Kreativkurse unterliegen der normalen Kurskalkulation und müssen den jeweiligen Deckungsaufwand der durchführenden Volkshochschule aufweisen.

Das zunächst für den Hamburger Westen entwickelte Projekt ist seit Herbst 2000 auf das ganze Hamburger Stadtgebiet ausgeweitet worden. Es gibt in allen Stadtteilen einzelne Angebote des Gesamtprojektes, nicht aber alle Angebote überall. Da das Interesse von Teilnehmenden gerade an den Internet-Einführungen über das eigentliche Hamburger Stadtgebiet hinausgeht, kann man annehmen, dass sich die Nachfrage ausdehnen wird und ein entsprechender Bedarf an therapieergänzenden Angeboten besteht.

Das Projekt lebt von dem Engagement aller Beteiligten (meist Frauen, die selbst von Krebs betroffen sind). Durch ein integriertes Konzept, das Engage-

ment der Personen und die Nutzung der neuen Medien (Internet) werden Akzeptanz und Aufmerksamkeit geschaffen und neue Ideen generiert (z. B. Kooperation mit Krankenhäusern, Krankenkassen, Arztpraxen, Tageskliniken ...).

Klaus Götz

Singles

Ein Zielgruppen-Netzwerk zwischen Selbst- und Fremdorganisation

Anknüpfend an die Erkenntnis, dass Kontaktmotive von Singles häufig Ursache der Teilnahme an Bildungsangeboten der Volkshochschulen sind, wurden mit dem Projekt an der Volkshochschule Heilbronn (Sieglinde Rehm) das Kontaktbedürfnis in den Mittelpunkt gestellt, die Kontaktfindung moderierend begleitet und eine Verbindung zu selbstorganisierter Bildung und organisierter Bildungsunterstützung aufgebaut. Als Form wurde dafür ein organisatorisch durch die VHS unterstützter Club mit folgenden Zielen gewählt:

- selbst organisierte Geselligkeit und Bildung
- Offenheit auch für bisher nicht mit der VHS Vertraute, unterstützt durch Kommunikationsorte außerhalb der VHS
- Anregung für neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung.

Das Konzept erhebt den Anspruch auf selbstorganisiertes Lernen. Die vorgestellten Inhalte gemeinsamer Veranstaltungen (14-tägige Treffen im Restaurant) sind vorrangig Geselligkeit (weniger Bildung) – gerichtet auf Gespräche, Ideen und deren gemeinsame Umsetzung, wie z. B. Sportveranstaltungen, Tanzen, Kochen, Wandern oder Exkursionen. Diese Freizeitveranstaltungsformen werden durch – von den Clubmitgliedern gewünschte – „flankierende Bildungsangebote“ seitens der VHS begleitet und spiegeln inhaltlich im Wesentlichen die selbstorganisierten Freizeitveranstaltungen der Clubmitglieder wider.

Das Projekt startete im Wintersemester 1998 und wird seitdem intensiv nachgefragt und realisiert. Die große Nachfrage wird seitens der Projektinitiatoren als „durchgehender Erfolg“ gewertet, und es wird hervorgehoben, dass der Club eine relativ stabile Struktur über zwei Jahre aufweist, 50 % der Mitglieder beteiligen sich regelmäßig („harter Kern“). Als innovativ wird „die spezifische Kombination von Zielgruppenangebot, selbstorganisiertem Lernen und flankierenden Bildungsangeboten“ bezeichnet – verbunden mit einem Erfahrungsaustausch und Interaktionen zwischen der VHS und den Clubmitgliedern (als ge-

meinsamer Lernprozess). Die VHS hebt hervor, dass drei konzeptuelle Elemente für eine Zielgruppe „neu vereint“ wurden: Netzwerk, Initiieren selbstorganisierten Lernens und gemeinsame Freizeitveranstaltungen, Bildungsimpulse.

Durch die Initiative werden Singles dabei unterstützt, Kontakte aufzubauen, gemeinsame Freizeitgestaltung zu planen und zu realisieren, somit ihre Lebensgestaltung selbst zu verändern und zu bereichern. Auf diese Weise wird seitens der VHS auf den Bedarf einer Zielgruppe reagiert, der zunächst nicht eine spezifische Aufgabe von Bildungsinstitutionen ist, sondern lediglich einer guten Moderatorin/eines guten Moderators dieses mehr geselligen Entwicklungsprozesses bedarf.

Die detaillierte Darstellung des organisatorisch begleitenden Prozesses durch die VHS weist auf mögliche Potenzen einer weiteren Bildungszusammenarbeit mit zwei Zielgruppen hin, den „Uvis“ (unter 40) und den „Üvis“ (über 40). An Bildungsbedürfnissen „dranzubleiben“ und vor allem weitere zu wecken – aufgrund der geschaffenen Vertrauensbasis einer solchen VHS-Clubarbeit –, das wäre mit Interesse weiter zu verfolgen. Im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit befindet sich das Projekt ganz sicher auf einem beispielgebenden Weg.

Gisela Wiesner

Die lange Nacht

Von der Entdeckung künstlerischer Produktivität zu ungewöhnlicher Zeit

Wer kennt sie nicht, die langen Nächte, in denen man sich schlaflos seinen Grübeleien hingibt? Wenn Sie in Hamburg und Umgebung wohnen, versuchen Sie es doch einmal mit dem Besuch eines Nachtworkshops. Die Volkshochschule im Stadtteil Mitte bietet solche Veranstaltungen seit drei Jahren an. Sie will damit die Türen öffnen für ein junges Publikum, sie will sich als innovativ und experimentierfreudig präsentieren, sie will neuen Trends und veränderten Publikumserwartungen gerecht werden.

Bisher wurden insgesamt vier Nachtworkshops durchgeführt. Diese begannen abends um 20 Uhr und endeten morgens um 8 Uhr mit einem gemeinsamen Frühstück. Dazwischen gab es viel Kreatives – wie Werkstätten zum Malen, Tanzen, Schreiben, Musizieren, Theater spielen, Trommeln. Jeder und jede kann sich auf seine/ihre Art künstlerisch verwirklichen. Der Reiz des Ange-

bots der „Langen Nacht", wie die Veranstalter ihr Angebot nennen, liegt im Setting der Workshops: eine Nacht Dinge zu tun und zu erleben, die in einem „normalen" Kurs nicht möglich wären.

Thema ist die Nacht, die jährlich ein eigenes Motto erfährt: Nachtblues, Sommernachtstraum, Reise in die Winternacht, Septembernacht. „Die Nacht als Experiment, als Raum für Inspiration und Erlebnis, zwischen Müdigkeit und Trance, wiederkehrender Munterkeit und leichter Abgedrehtheit ... Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können ausprobieren, welche Energien und Phantasien, Wahrnehmungen und Empfindungen, Ideen und Kräfte in einer Nacht geweckt und erfahren werden können und wie sich das Erleben kreativ und künstlerisch umsetzen lässt." – So sehen es die Veranstalter.

Das Grundkonzept blieb über die Jahre gleich, allerdings gab es kleine Modifikationen des Programms. Die Zahl der Teilnehmenden stieg von 32 in der ersten Werkstatt auf 60 in der letzten. Neben „VHS-nahen" Teilnehmerinnen und Teilnehmern konnte auch ein neues, junges Publikum angesprochen werden. Eine regelmäßige Evaluation hilft, das Programm nach den Wünschen des Publikums zu adaptieren.

Im Unterschied zu anderen „Nachtevents", die es mittlerweile zahlreich in Museen und Theatern gibt, stehen in der „Langen Nacht" der Volkshochschule Hamburg die Eigenständigkeit und der produktive künstlerische Prozess der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Mittelpunkt des Geschehens. Das unterscheidet dieses Angebot auch von den eher auf passives Erleben ausgerichteten Events der Kulturszene. Die Idee, so etwas zu veranstalten, kommt jedoch – das geben die Veranstalter durchaus zu – aus dem Kultur- und Eventbereich.

Wer ein ähnliches Projekt in seiner Einrichtung starten möchte, kann auf einen übersichtlichen, reich bebilderten Bericht und auf ein Video der Volkshochschule Hamburg (Friederike von Gehren, Hans-Hermann Groppe) zurückgreifen.

Elke Gruber

Seniorinnen und Senioren ans Netz

Ein CD-ROM-Pojekt zur Unterstützung einer lebendigen Älterenkultur

Menschen jenseits der 50 – so zeigen es die Statistiken – nutzen das Internet immer noch in sehr viel geringerem Maße als andere Altersgruppen. Angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung des Internet und speziell seiner Nutzungs- und Partizipationsmöglichkeiten für ältere Menschen ist dieser Befund vielerorts Anlass, geeignete Zugangshilfen und -wege zu schaffen.

Das Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm hat auf der Basis langjähriger Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Älteren den Arbeitskreis „Senorinnen/Senioren und Internet" (AK SENET) gegründet und arbeitet seit 1997 im Verbund mit dem Europäischen Netzwerk „Learning in Later Life" (LiLL) an diesem Thema. In einem längeren Prozess der Handlungsforschung wurden im kontinuierlichen Austausch zwischen Forscher/innen, Produktentwickler/innen und Vertreter/innen verschiedener Nutzergruppen Materialien entwickelt und erprobt, die seit Herbst 2000 auf einer CD-ROM vorliegen. Wichtige Kriterien für ihre Erstellung waren Nutzerfreundlichkeit im Sinne eines bedürfnis- und personorientierten Vorgehens, Offenheit für verschiedene Lerntypen und Interessentengruppen sowie die Verwendbarkeit sowohl für Selbstlerner als auch für organisierte Lehr-/Lernprozesse.

Den Bedürfnissen von Ungeübten und Selbstlerner/innen kommen ein Maustraining, die großen Schaltflächen, klare Orientierungshilfen, umfangreiche Rückmeldungen und die weitgehende Trennung von Information und Navigation entgegen, ergänzt durch Installationshinweise, Bedienungsinformationen und Verbraucherberatung. Berichte und Selbstdarstellungen von Senior/innen, die unterschiedliche Zugangsweisen repräsentieren – z. B. durch kreatives, kommunikatives oder technisch-systematisches Vorgehen –, bieten Identifikationsmöglichkeiten auf der Suche nach dem eigenen Weg. Auf diese Weise werden Kauferfahrungen und exemplarische Nutzungsmöglichkeiten vorgestellt, zum Beispiel bei der Informationsbeschaffung, bei der Reiseplanung und der Kontaktaufnahme mit Gleichgesinnten, ergänzt durch einschlägige Adressenpools.

Besonders wichtig sind hier die neuen sozialen Anwendungsmöglichkeiten für das Wissen und Können der Älteren in Themen- und Interessengruppen: im Umfeld der Ulmer Gruppe z. B. die Zeitzeugenarbeit im intergenerationellen Austausch mit Schülern und die Vernetzung von älteren Menschen aus West- und Ostdeutschland. Speziell an Multiplikator/innen richten sich Grund-

lagenartikel zum Thema IuK-Technologie, zur Theorie und Praxis selbstgesteuerten Lernens, Vortragsvorlagen und didaktisches Handwerkszeug sowie Organisationshilfen einschließlich einer umfassenden Anleitung für einen Aktionstag „Internet für ältere Menschen".

Der Verbindung von Lerner- und Lehrperspektive wird besondere Bedeutung beigemessen, weil es häufig ehemalige Lernende sind, die im Rahmen von Alteninitiativen später selbst Multiplikatorenfunktion übernehmen. Die CD-ROM möchte dieses Lernkontinuum unterstützen. Das Projekt „Seniorinnen und Senioren ans Netz" versteht sich damit auch nicht nur als Beitrag zum Anschlusslernen an ein gesellschaftlich bedeutsames Kommunikationsmedium, sondern als Baustein in einer sich neu entwickelnden und sehr lebendigen Altenkultur, die im Netz und über das Netz hinaus zunehmend aktiv ist, eine Brücke zwischen den Erfahrungen und Kenntnissen der Älteren und den aktuellen Entwicklungen und damit zugleich ein wichtiges Bindeglied gesellschaftlicher Integration sein kann.

Hannelore Bastian

Erinnern für die Zukunft

Schreibwerkstätten und intergenerative Öffentlichkeitsarbeit mit Älteren

Das Interesse an Schreibwerkstätten scheint erfreulicherweise noch nicht nachzulassen. Erinnerungsarbeit, insbesondere von älteren Menschen, ist eine lebendige subjektorientierte Geschichtsforschung. Beides kommt in dem Projekt „Erinnern für die Zukunft" zusammen, das vom Evangelischen Bildungswerk München eingereicht worden ist (Entwicklung: Petra Dahlemann und Sabine Sautter), aber noch einen Schritt darüber hinausgeht.

Im Rahmen seines Seniorenprogramms bietet das Evangelische Bildungswerk schon seit sechs Jahren biografische Schreibkurse an, deren Ergebnisse seit über einem Jahr in der Öffentlichkeit vorgestellt werden. Das Projekt arbeitet an der Schnittstelle zwischen Sozial- und Kulturarbeit. Es soll zur Entwicklung innovativer Konzepte moderner Altersbildung, aber auch zu bürgerschaftlichem Engagement und intergenerativer Kommunikation beitragen.

Die Schreibwerkstatt arbeitet in drei Untergruppen, die sich in unterschiedlicher Weise mit ihren Produktionen an die Öffentlichkeit wenden. Eine erste Gruppe („Denkanstöße geben") versucht den Austausch zwischen älteren

und jüngeren Menschen, indem die Älteren aus eigenen Texten lesen, in Krankenhäusern, Kirchengemeinden, beim bayerischen Blindenbund oder in eigens organisierten öffentlichen Lesungen. Eine zweite Gruppe setzt sich mit zeitgenössischen Künstler/innen auseinander, wobei es nicht nur um Textarbeit geht, sondern auch Installationen entstanden sind. In einer dritten Gruppe werden die biografischen Texte im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache angeboten, in Kooperation mit der Münchner Volkshochschule und Gymnasien. Dazu werden die Texte zunächst in die jeweiligen Fremdsprachen übersetzt und anschließend vor entsprechendem Publikum von den Autor/innen auf Deutsch gelesen. Dabei geht es um die Vergegenwärtigung eines Stücks Geschichte, für das insbesondere junge Ausländer, aber auch deutschstämmige Schüler Interesse zeigten. Für die Schreiber/innen selbst entstehen insofern kritische Situationen, als sie in der Regel Fragen nach Schuld und Verantwortung gestellt bekommen.

Sowohl die kursförmigen Treffen der Schreibgruppen wie auch die Lesungen müssen selbst organisiert werden. Es stehen dafür zwei Moderatorinnen zur Verfügung, die Impulse zur Arbeit geben, bei der Verbesserung der Texte durch die Gruppe helfen, Kontakte mitorganisieren und die Lesungen moderieren. Zum Arbeitsumfang: 1999 hat es z. B. 14 Arbeits- und Vorbereitungstreffen, 12 Lesungen mit 280 Zuhörenden sowie eine ganztägige Fortbildung der Schreiber/innen gegeben. Als hervorhebenswert erscheint bei diesem Projekt insbesondere das Hinaustreten der Älteren mit ihren Produkten, und zwar nicht nur im Rahmen einfacher Lesungen, sondern auch in der Auseinandersetzung mit jungen Menschen und mit Ausländern, die aufgrund der Begegnung nach zwei Seiten hin wirksam wird.

Erhard Schlutz

Erlebnisorientierte Weiterbildung

Zur Auseinandersetzung junger Erwachsener mit gesellschaftlichen Themen

Junge Menschen sind nur schwer für Themen der politischen Bildung zu interessieren, und dies gilt in besonderem Maße für so genannte „benachteiligte“ Jugendliche, die keinen Zugang zu organisierten und kontinuierlichen Bildungsprozessen mehr haben.

- Selbstwertgefühl stärken,
- Integrationschancen verbessern,

– Fähigkeit zur Artikulation eigener Interessen stärken,
– Partizipationsmöglichkeiten am politischen Gemeinwesen erschließen,

das sind die Ziele, die ein dreijähriges, vom BMBF gefördertes Modellprojekt an den Standorten Hamburg und Wittstock/Cottbus im nördlichen Brandenburg unter Trägerschaft von „Arbeit und Leben" verfolgt. Es werden Elemente der Jugendsozialarbeit, der Erlebnispädagogik und der kulturellen Bildung integriert, um den Teilnehmenden ein hohes Maß an Unmittelbarkeit, Freiwilligkeit und Selbstorganisation zu ermöglichen und ihnen Zugänge zu gesellschaftlichen Fragen zu eröffnen. Dabei variieren die Konzepte entsprechend den regionalen Besonderheiten.

In *Brandenburg*, wo hohe Arbeitslosigkeit und wenig Freizeitmöglichkeiten zu den Normalerfahrungen der 16- bis 18-jährigen Jugendlichen gehören, sollen zwei feste Gruppen aufgebaut werden, um den Nachteilen der verbreiteten Kurzzeitpädagogik zu entgehen und Kontinuität zu schaffen. Zunächst werden Jugendliche mit offenen, freitzeitorientierten Angeboten angesprochen, um nach gelungener Gruppenbildung mit ihnen gemeinsam interessierende Themen festzulegen. Zu diesen Themen werden attraktive erlebnisorientierte Veranstaltungen durchgeführt, deren Auswertung dann zu weiterer Themenfindung führt.

Wird in Brandenburg auf Kontinuität gesetzt, steht in *Hamburg* das Ziel, ein vielfältiges Angebot für möglichst viele Personen und wechselnde Gruppen anzubieten, im Vordergrund. Kurzzeitveranstaltungen sollen Zugangsbarrieren absenken, neue Lernorte werden nach der Idee der Outwardbound- und Citybound-Ansätze ausprobiert. Hinzu kommen so genannte „Flying Workshops", die flexibel auf die Bedarfe von Zielgruppen in den Stadtteilen ausgerichtet werden.

Alle Themen versuchen, Erlebnisaspekte mit politischen Fragen zu verbinden. So wird ein „Rundfunkspaziergang" für junge Frauen durch die Großstadt angeboten, der auf Reflexion der Geschlechterverhältnisse und auf Medienkompetenz zielt. „Die Elbe segelnd erleben" soll ökologische Themen vermitteln, ein Workcamp-Seminar auf dem ehemaligen KZ-Gelände soll die Beschäftigung mit Nationalsozialismus und Rassismus nahe legen.

Das Projekt hat seine Arbeit erst vor kurzem aufgenommen, insofern kann die Durchführung noch nicht bewertet, aber mit großem Interesse erwartet werden. Fragen, die sich nach der ersten Phase stellen, betreffen die Teilnehmergewinnung, das Spannungsverhältnis zwischen Erlebnis und Themenvertiefung und den Anspruch auf Kontinuität. Vorgesehen sind dabei eine systematische Evaluation mit dem Einsatz von Teilnehmerfragebogen und einer leitfadenge-

stützten Berichterstattung über die Veranstaltungen sowie punktuelle Interviews mit Teamer/innen und teilnehmenden Jugendlichen.

Hannelore Bastian

Labyrinth Fluchtweg

Eine mobile multimediale Ausstellung zur Identifikation und Auseinandersetzung mit weltweiten Problemlagen

Wenn politische Bildung Menschen erreichen möchte, die nicht bereits interessiert und engagiert sind, tut sie gut daran, „vor Ort“ zu gehen und andere Präsentationsformen als die der herkömmlichen Informationsvermittlung zu erproben. Der Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB, Reinhold Römer) in Hannover ist seit Jahren auf dem Feld des globalen Lernens tätig und arbeitet mit dem Anspruch, die Aspekte der internationalen Entwicklung entsprechend der Agenda 21 auf nachvollziehbare Weise mit dem sozialen Nahraum der Menschen zu verbinden. Da das Ziel Nachhaltigkeit untrennbar mit wirtschaftlicher und sozialer Gerechtigkeit verbunden ist, greift der VNB Themen auf, die diesen Zusammenhang erfahrbar machen können: zum Beispiel „Flucht und Asyl“, „Migration und illegale Einwanderung“ oder auch „Weltmusik“.

Unterstützt durch Projektmittel der EU, durch Bundes- und Landesmittel sowie durch Zuschüsse von Stiftungen und Kirchen wurde ein Modell entwickelt, das politische Bildung mit Trucks und Containern auf den Weg in Regionen, kleine Städte und ländliche Gemeinden bringt. In einem LKW ist eine multimedial erfahrbare Erlebniswelt installiert, durch die Besucher/innen sich einzeln und mit Kopfhörer ausgerüstet in einem ca. zwanzigminütigen Rundgang bewegen. Ein Hörspiel versetzt sie in die Situation einer Identifikationsfigur – in der Ausstellung „Labyrinth Fluchtweg“ z. B. in die eines Flüchtlings, der in Deutschland Asyl sucht und in verschiedenen Räumen die Stationen „Flüchtlingslager“, „Grenze“, „Festung Europa“, „Anhörung“, „Abschiebehaft“, „Bedrohung“, „Ungewissheit“ durchläuft. In Anlehnung an das US-amerikanische Konzept der Erlebnis- und Lernausstellung wird die Perspektive des Betroffenen durch eine künstlerisch-collagenartige Arbeitsweise unter Einsatz von Farbe, Licht, Ton, Video-Installationen, Musik und Internet hergestellt. Leider war für die Jury die Ausstellung im Bewertungszeitraum nicht begehbar, so dass sie ihren Eindruck nur auf der Grundlage des Konzepts und schriftlicher Rückmeldungen gewinnen konnte.

Das Konzept bekennt sich eindeutig zur pädagogischen Reduzierung der komplexen Fakten, zur Unausgewogenheit und zur Parteinahme, denn das Ziel ist Identifikation, um eingefahrene Denkmuster zu durchbrechen und Verständnis, Akzeptanz und Toleranz anzubahnen. Die Grenzüberschreitung zwischen Unterhaltung und Erziehung im Sinne von „Edutainment“ ist gewollt, die Gefahr der Indoktrination einerseits und des „Disneyland-Effekts“ andererseits wird gesehen. Die Ausstellung setzt nicht auf Moral, sondern auf Perspektivwechsel und hofft, nachhaltige Eindrücke zu schaffen, die im Alltag reaktiviert werden können. Äußerungen von Besucher/innen auf Wandzeitungen lassen teils auf gelungene Identifikation schließen, zeigen teilweise aber auch Aggressionen und Sprachlosigkeit.

Ausstellungspartner vor Ort übernehmen die Aufgabe, das Erlebnis zusätzlich in vertiefende Auswertungs- und Informationszusammenhänge einzubetten, um gewecktes Interesse an Weiterbeschäftigung mit den Themen – z. B. Fluchthintergründe oder die Situation von Flüchtlingen in Deutschland – zu unterstützen. Hier liegt eine wichtige Schnittstelle zur kontinuierlichen Arbeit der Partner vor Ort, z. B. Jugendzentren, Berufsschulen, Kirchengemeinden, Gewerkschaften, Kulturzentren und Initiativen. Ihnen wird professionell inszeniertes Material für ein offenes, niedrigschwelliges Angebot mit hohem Aufmerksamkeitswert in der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt, das sie für eigene Bildungsinitiativen und -kampagnen nutzen können. Die Erfahrungen mit dem Einsatz der Ausstellung haben gezeigt, dass dadurch auch die regionale Kooperation zwischen Institutionen und außerinstitutionellen Bildungsinitiativen, Flüchtlingsinitiativen und ausländischen Gruppen gefördert werden kann.

Hannelore Bastian

Schatten – Überleben nach dem Holocaust

Zu Relevanz, Professionalität und Kontinuität in der politischen Bildung

Drei Projekte wurden der Jury aus der Volkshochschule im Norden des Landkreises München vom Fachbereichsleiter Politische Bildung, Herrn Dr. Lothar Stetz, zugesandt. Um es vorweg zu sagen und um ausnahmsweise einmal jenseits der Preisverleihung etwas über Bewertungen der Jury zu verraten: Hätte die Jury einen Preis für „Relevanz und Kontinuität in der politischen Bildungs- und Kulturarbeit“ zu vergeben gehabt, so wäre einer davon sicher an diesen Einsender gegangen!

Bei den drei Projekten handelt es sich jeweils um Fragen und Aufgaben, die auf der Tagesordnung bleiben müssen und nach produktiven Antworten verlangen, zur Zeit aber häufig hintan stehen, zumal sie gerade außerhalb der großen Ballungszentren öfters nicht genug Publikum finden.

Das erste hier zu nennende Projekt ist eines der politisch-kulturellen Jugendarbeit, in dessen Mittelpunkt das von und mit Jugendlichen gemachte Jugend Magazin „SpaceKeks“ steht. Programme für Jugendliche werden in der Erwachsenenbildung inzwischen wieder häufiger gemacht, sind aber längst nicht flächendeckend. Beim eingereichten Projekt handelt es sich um ein Programm der Volkshochschule, das seit einigen Semestern läuft, und zugleich um das Programm-Magazin, das journalistisch aufgezogen und gestaltet ist und dessen Texte von Jugendlichen selbst geschrieben worden sind. Das ganze Projekt beruht auf einer Image-Studie von1997, in der es unter anderem um das Ansehen der Volkshochschule bei unterschiedlichen Altersklassen ging. Wie kaum anders zu erwarten, wurde die Volkshochschule von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit altmodischen Freizeitkursen und einer mittelalten und mittelschichtbestimmten Teilnehmerschaft („Damen mit Dauerwelle zwischen 40 und 50“) assoziiert. Die Volkshochschule wollte sowohl dieses Image ändern als auch die jüngeren Adressaten im Landkreis stärker gewinnen. Sie hielt es nicht für ausreichend, ihre bisherigen Jugendprogramme unter einem eigenen Label zusammenzufassen, sondern setzte sich deutlich von vorhergehenden Versuchen in Großstädten ab, indem sie ein Programm anbot und noch anbietet, das unter Mitwirkung von Jugendlichen gemacht und bei dem das Verbreitungsmedium vor allem von Jugendlichen inhaltlich gefasst und zum Teil auch gestaltet wird. Das Angebot an Kursen oder Mitmach-Gelegenheiten gibt es seit 1998, es bezieht sich vor allem auf die Sparten Natur und Action, Art und Design, Rhythmen und Dance, Politik und Beruf und anderes. Dahinter verbergen sich weniger übliche Volkshochschulkurse als jugendtypische Aktionen: Comic-Zeichnen, Jonglieren, Schminken, Ralfs Barmixer-Schule, Höhlenexkursionen, Breakdance, Komponieren am PC, Exkursionen hinter die Kulissen, exklusives Fahrertraining im BMW (was schon auf Sponsoren verweist).

Das Magazin „SpaceKeks“, „die neue Bildungsdroge“, umfasst etwa 32 Seiten, ein Drittel davon ist dem Kursprogramm gewidmet, die übrigen Seiten enthalten Reportagen (z. B. Selbstversuch in einer Go-Cart-Bahn, Portraits, Interviews, Lokalberichte, auch im Hinblick auf Unterhaltungsmöglichkeiten für Jugendliche). Das Layout wirkt seit Bestehen des Blattes nun professioneller, vielleicht etwas weniger „fetzig“ als zu Anfang.

Beide Projektteile werden mit externer Hilfe und durch Sponsoring zustande gebracht. Zwei Redakteurinnen der Süddeutschen Zeitung und des Münchner Merkur betreuen das Redaktionsteam der Jugendlichen, andere prominente Mitarbeiter sind z. B. der Chefkoch des Tantris oder der Leiter der betrieblichen Ausbildung bei BMW. Am Programm selbst nehmen in jedem Arbeitsabschnitt etwa 400 Jugendliche und junge Erwachsene teil, was bei der Lage des Landkreises (im Wesentlichen die Orte Garching, Unterschleißheim und Ismaning), der natürlich einem starken Sog aus München ausgesetzt ist, beachtlich erscheint.

Eine Dokumentarfilmreihe über Asylbewerber, Psychiatriepatienten, Überlebende der Konzentrationslager ist das zweite Projekt, das von der Volkshochschule im Norden des Landkreises München eingereicht wurde. Gemeinsam mit einem professionellen Regisseur hat eine ständige Teilnehmergruppe in den 1990er Jahren drei Dokumentarfilme produziert, die von Mal zu Mal professioneller erscheinen, gleichwohl den persönlichen Zugang dieser Gruppe erkennen lassen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie aus aktuellen politischen Anlässen entstanden, die Zeitzeugenschaft von Menschen in prekären Lebenssituationen beanspruchen und als Materialien der politisch-kulturellen Bildung, zum Teil auch der beruflichen Fortbildung eingesetzt werden können.

Die ausländerfeindlichen Pogrome zu Beginn der 1990er Jahre führten zu dem ersten Film über „Asyl in Deutschland“, der Insassen eines Asylbewerberheims durch ihren Alltag begleitet, aber auch Anwohner und Neo-Nazis zu Wort kommen lässt.

Die Öffnung der Psychiatrie in Bayern in den 1990er Jahren ist der Hintergrund für den zweiten Film „Das Verschwinden der schwarzen Sonne“, der zwei Langzeitpatienten in relativ hohem Alter zu Wort kommen lässt. Diese können sich nach Schließung der Station erstmals wieder frei bewegen und berichten über ihre durchaus ambivalenten Erfahrungen damit. Der Film wirkt stärker künstlerisch gestaltet, was auch an einem der Betroffenen liegt, der seine Lebensgeschichte in Form eines Romans erzählt.

Der dritte und neueste Film stellt Überlebende der Konzentrationslager vor, nutzt also die schwindende Möglichkeit, Zeitzeugenschaft festzuhalten. Themen sind vor allem die Befreiung und das Leben danach, eine bisher selten eingenommene Perspektive. Die Nachwirkungen der Lagerzeit lassen sich durchaus in vergleichbaren Erzählabschnitten nebeneinander stellen und vergleichen, vor allem aber werden die Individualitäten hinter dem gemeinsamen Schicksal sichtbar.

Das Bemerkenswerte an diesen Filmarbeiten ist aus erwachsenenbildnerischer Sicht, dass hier Bildungsarbeit sowohl beim Entstehen wie bei der Veröffentlichung der Filme eine Rolle spielt. Nicht nur auf inhaltliche und formale, sondern auch auf technische Qualität wurde Wert gelegt, um die Filme professionell verwenden zu können, z. B. durch Abspielen in den Fernsehprogrammen, innerhalb von Begleitprogrammen von Erwachsenenbildungseinrichtungen, oft mit Gesprächsmöglichkeiten mit einem der Betroffenen; der zweite Film wurde im Rahmen der Fortbildung für Mitarbeiterinnen an sozialpsychiatrischen Einrichtungen, aber auch von der Fachhochschule für Sozialpädagogik in München eingesetzt. Dieser Erfolg war auch wichtig, um die Arbeit selbst, zum Teil rückwirkend, finanzieren zu können.

Die Ausstellung „Hundert Fotos für die Pressefreiheit“ wurde von der Volkshochschule im Norden des Landkreises München 1995 konzipiert, um die Arbeit der Organisation „Reporter ohne Grenzen“ zu unterstützen, und Ende der 1990er Jahre überarbeitet. Sie will für die Pressefreiheit werben und die schwierigen Umstände verdeutlichen, unter denen Journalisten in den über 100 Staaten arbeiten, in denen die Pressefreiheit beeinträchtigt oder völlig unterbunden wird. Zugleich wird damit die politische Bedeutung von Information und Presse überhaupt sichtbar gemacht. Auf etwa 100 Fotos aus acht Ländern werden vor allem solche Situationen und Gewaltverhältnisse gezeigt, die ohne den risikoreichen Einsatz von Journalisten nicht an die Weltöffentlichkeit gelangt wären. Die Fotos stellen also meist stärker den jeweils zu berichtenden Fall dar als die Lage der Berichterstatter. Auf diese wird dann ausführlich in begleitenden Texten hingewiesen.

Nur durch die großzügige finanzielle Unterstützung von Agenturen, Fotolabors, Fotografen und Autoren konnte die Ausstellung zustande kommen. Texte wurden geliefert von Journalisten der großen süddeutschen Zeitungen, von Universitätsmitarbeitern und dem Geschwister-Scholl-Institut in München, wobei alle auf mögliche Honorare verzichteten.

Die Ausstellung ist an über vierzig Orten realisiert worden, außer an ihrem Ursprungsort unter anderem im Münchener Gasteig, im Westdeutschen Rundfunk, im Deutschen Bundestag usw.

Erhard Schlutz

Resümee und Rückblick

Erhard Schlutz

Weiterbildungs-Innovationen vor dem Hintergrund des Wandels zur Wissensgesellschaft

Zu ausgezeichneten Projekten 1997-2001

Democard: Tradition/Utopie: Nomade im Internet

Können die dargestellten Projekte als exemplarisch für gegenwärtige Bewegungen in der Bildungslandschaft gelten? Oder noch anspruchsvoller gefragt: Inwiefern geben die bisher – 1997, 1999, 2001 – mit dem Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung ausgezeichneten Modelle zu erkennen, welche Herausforderungen der gesellschaftliche Wandel an die Weiterbildung stellt und wie ihnen zu begegnen wäre?

Vor allem der zweiten Frage soll in diesem abschließenden Beitrag nachgegangen werden. Dabei muss bewusst bleiben, welchen Einschränkungen solche Preisverleihungen unterliegen und in welcher Weise die Aussagekraft der Beispiele dadurch begrenzt wird. Selbstverständlich handelt es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe möglicher Neuerungen in der Weiterbildung. Zum einen wird der Preis an Initiatoren von Bildungsprojekten vergeben; damit werden Bereiche des informellen Lernens und außerhalb des Wirkungskreises von Bildungsanbietern nicht erfasst. Zum anderen handelt es sich um eine Auswahl aufgrund von „Selbstanzeige“. Letztendlich haben wir es mit

14 Projekten zu tun, deren Erfinder/innen – neben anderen Bewerbern – davon überzeugt waren, dass ihre Problemlösung neuartig ist; die den Mut hatten, ihr Konzept für einen Wettbewerb einzureichen; und die schließlich von einer bestimmten Jury in ihrer Selbsteinschätzung durch einen Preis bestätigt wurden. Bedenkt man andererseits, welche alternativen Möglichkeiten man hätte, empirisch gesichertere Aussagen über mögliche Innovationen in der Weiterbildung zu machen, dann erscheint die Belegkraft unseres Materials durchaus in einem weniger ungünstigen Licht. Denn immerhin hat die Praxis selbst sich hier zu Wort gemeldet, den Anspruch auf Bewertung erhoben – und das aus weiten Bereichen der Weiterbildung, nicht nur aus einem schmalen oder besonderen Segment.

Um einer Antwort auf die Eingangsfrage näher zu kommen, stelle ich zunächst die Preisträger/innen der drei bisherigen Verleihungen in einem kurzen Überblick vor, resümiere dann die Diskussion um den Zusammenhang von gesellschaftlichem Wandel und Weiterbildungsaufgaben, um dann beispielhaft zu zeigen, welche Herausforderungen und Problemlagen von den ausgezeichneten Projekten aufgegriffen wurden und welche verallgemeinerbaren Lösungstypen dabei zu erkennen sind.

1. Überblick über die Preisträger/innen von 1997, 1999, 2001

Jedes beispielhafte Bildungsmodell stellt sich einem Problem und versucht eine Lösung dafür zu finden und sie zu realisieren, in unserem Fall eine möglichst neuartige. Der folgende Überblick über die Preisträger/innen beschränkt sich auf den Namen des jeweiligen Projekts, auf seine zentrale Frage und seine Hauptantwort. Um einem Bildungsprojekt gerecht zu werden, wäre sicherlich die Kenntnis des konkreten Anlasses, des Kontextes und des Lösungsmixes mit seinen Facetten unerlässlich. Insofern rechtfertigt sich dieser Kurz-Überblick nur als erste Orientierung für den Leser und als Nachschlageteil für das weitere Lesen. Die Quellen für eine genauere Darstellung aller Beispiele werden angegeben und sind nachzulesen.

Die Übersicht ist nach den Jahren der Preisverleihung geordnet. Die Reihenfolge innerhalb eines Jahres stellt keine Rangordnung dar! Denn der Jury erschien es sehr bald als unangemessen, Auszeichnungen für so unterschiedliche Modelle mit unterschiedlichen Problemen, Lösungen und Kontexten in Form von Platzierungen zu vergeben – auch wenn sich durchaus Unterschiede im Aufwand oder im Veränderungsgrad erkennen lassen.

Preisverleihung 1997 (ausführlichere Darstellung in Meisel 1997)

Projekttitel	Frage/Problem	Antwort/Innovation
Café Mondial	Wie kann man mit Multimedia und Internet Weiterbildung europaweit fördern?	Unter anderem durch Vernetzung von Anbietern und Nutzern aus verschiedenen Ländern, durch breitere und damit kostensenkende Nutzung komplexer Lernmodule, durch international besetzte Lerngruppen in virtuellen Lernräumen (auch für spezielle Qualifikationen), durch Kommunikation und wechselseitige Lernhilfe im Netz und in stationären Zentren (Cafés).
Tu Was	In welcher Form kann ökologische Bildung zugleich zur Selbstaufklärung und zur Verbesserung des ökologischen Zustands einer Region beitragen?	Durch Forschen, Lernen und Publizieren: Wissensproduktion und -aneignung bei der ökologischen Kartographierung der Region; mit Hilfe der Ergebnisse Öffentlichkeitsarbeit und gezieltes Handeln im Feld.
Giftgrün – Zinnoberrot	Wie kann man junge Erwachsene stärker in Weiterbildung einbeziehen?	Durch Angebots- und damit Image-Änderung: neue Themen, Lernorte und Lernzeiten durch Kooperation und Verbindung von Bildungs-, Kultur- und Erlebnisangeboten.
Qualitätsmanagement	Wie kann man aus dem aktuellen Zwang zur Qualitäts-Zertifizierung pädagogischen Gewinn schlagen?	Indem man das, was man bei der Qualitätssicherung für die eigene Bildungseinrichtung gelernt hat, bei der Ausbildung von Qualitätsbeauftragten für Klein- und Mittelbetriebe der Region einsetzt und mit Hilfe solcher Kooperationen das pädagogische Handlungsspektrum erweitert.

Preisverleihung 1999 (ausführlichere Darstellung in Schlutz 1999)

Projekttitel	Frage/Problem	Antwort/Innovation
Offenes Lernen	Auf welche Weise kann man in der gewerblichen Ausbildung und Umschulung, insbesondere für benachteiligte Jugendliche, verlangte Einsparungen erbringen und dennoch die nötige Qualität erhöhen?	Durch grundlegende Veränderung der Lernkultur und der Organisation der Bildungseinrichtung: Abschaffung der direkten Lehre, Individualisierung der Lernpläne und Abschlüsse, Einsatz von Selbstlernmaterialien und Selbstkontrolle und intensive Beratung.

Projekttitel	Frage/Problem	Antwort/Innovation
Wohnen – Arbeiten – Lernen	Was kann eine Bildungseinrichtung für 17- bis 24-Jährige tun, die durch Obdachlosigkeit und damit in ihrer Bildungsfähigkeit gefährdet sind?	Man kann mit ihnen Wohnungen und Häuser bauen; betreutes Wohnen mit Lern- und Arbeitsverpflichtung vorsehen; Integration von Sozial-, Jugend- und Bildungsarbeit durch Kooperation entsprechender Professionen und Institutionen.
Lernberatung	Wie kann man die individuelle Lernfähigkeit, hier von Berufsrückkehrer/innen, innerhalb normaler Lehrgänge stärken?	Durch Etablierung einer zweiten Aufmerksamkeitsspur für das Lernen und die Lernfähigkeit mit Hilfe kreativer, biografischer und sozialer Methoden (Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernquellenpool usw.).
Eigen ist Art	Wie kann man Menschen – hier Erzieher/innen aus der ehemaligen DDR, die eine andere Pädagogik in einer neuen Umwelt betreiben sollen – auf eine offene Zukunft vorbereiten?	Durch bewusstes Erleben eines Neuanfangs und einer Suchbewegung mit Hilfe moderner Kunst und kreativer Methoden und Materialien (zugleich neue Ansätze für die Arbeit mit Kindern).
Gleichstellung	Kann man das heute vorhandene Wissen zur Geschlechterdifferenz produktiv in der Weiterbildung einsetzen?	Ja, indem man das Interesse und die Wissensvoraussetzungen der Lehrenden erhebt und diese Wissensbestände in soziales Verhalten und in die Fachinhalte der Veranstaltungen einbringt.

Preisverleihung 2001 (ausführlichere Darstellung in diesem Band)

Projekttitel	Frage/Problem	Antwort/Innovation
ImageBildung	Welche Voraussetzung kann man schaffen, um Nicht-Teilnehmer, zumeist junge, zum Besuch „traditioneller" Weiterbildungseinrichtungen zu bewegen?	Man kann ihre Aufmerksamkeit erregen durch eine vielfältige Imagekampagne, in der mit neuartiger Bildsprache und vielfältigen Kommunikationsformen ein unkonventionelles Bild der Einrichtungen verbreitet wird (Bildung als – nicht immer ernstzunehmendes – Lebensmittel).
Auf die Zukunft bauen	Auf welche Weise kann man die Landbevölkerung wirksam für den Gedanken eines ressourcenschonenden Bauens und Landwirtschaftens gewinnen?	Durch gemeinsames Arbeiten und Lernen an einem Demonstrationsobjekt, einem Bildungshaus, das zum Treff- und Ausgangspunkt für weitere Projekte nachhaltigen Wirtschaftens wird.

Projekttitel	Frage/Problem	Antwort/Innovation
Intonation durch Rhythmus und Klang	Was kann im Unterricht Deutsch für Migrant/innen fachmethodisch getan werden, um nachhaltige Fremdheit abzubauen und Integration zu fördern?	Intonation und Aussprache müssen systematischer und phantasievoller gefördert werden, z. B. durch musikalisches Unterstreichen und Erleben von Sprachmelodie und Rhythmus.
Fremdsprachen-TRAINing auf der Schiene	Welche Bildungsdienstleistungen kann man für Menschen vorsehen, deren verfügbare Freizeit knapp ist, z. B. weil sie Berufspendler sind?	Man sucht nach neuen Lernorten und -zeiten, z. B. indem man Kurse in der Bundesbahn während der Fahrt zwischen Heimatort und Arbeitsstätte anbietet.
Democards	Wie kann politische Bildung offener verfahren, ohne beliebig zu werden? Für mehr Menschen attraktiv und persönlich betreffend, aber auch wirksamer im Sinne politischen Stellungnehmens und Handelns?	Durch ein Angebot von „Spielkarten“, die methodische und inhaltliche Impulse geben, sich mit Spannungsfeldern unserer Gesellschaft offen auseinander zu setzen, sich selbst darin zu verorten, Handlungsinteressen und -möglichkeiten mit anderen auszuloten: Erweiterung und Flexibilisierung herkömmlicher politischer Bildung.

Gut die Hälfte der Preisträger ist der beruflichen Weiterbildung zuzurechnen, eine deutliche Gruppe der allgemeinen und kulturellen Bildung, und zwei Preisträger betreiben politische Bildung. Formal betrachtet geht es um immer wiederkehrende Anliegen von Bildung und Weiterbildung: Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, Lernen zu erleichtern, eine nachhaltigere Wirkung zu erzielen und – in einzelnen Fällen – über das Lernen hinaus zu kommen: Öffentlichkeit zu erzeugen für ein bestimmtes Problem, gesellschaftliche Gruppen zu integrieren usw. Einige jeweils zeittypische Themen springen ins Auge: „Qualitätsmanagement“ und „Multimedia“ bei der ersten Preisverleihung nach Mitte der 1990er Jahre; offenes und selbstgesteuertes Lernen sowie die dazu nötige Lernberatung bei der zweiten Preisverleihung Ende der 1990er Jahre.

Gehen wir aber nun über den ersten Eindruck hinaus und fragen, welche Anforderungen sich aus dem Wandel zur Wissensgesellschaft an die Weiterbildung theoretisch ergeben, wie sich die ausgezeichneten Projekte dazu verhalten und auf welche praktischen Antwortmöglichkeiten sie uns dabei hinweisen.

2. Zum prekären Verhältnis von Wissen, Wandel, Weiterbildung

Intuitiv stellt man sich das Verhältnis von Wandel, Wissen und Weiterbildung wohl als das einer Zuarbeit vor, die nur eine Richtung kennt: Der bereits lang anhaltende gesellschaftliche Wandel der Neuzeit wird durch Wissen weiter beschleunigt, Weiterbildung dient dazu, diesen Wissensstand einzuholen und damit kompetent am Wandel teilzunehmen. Für alle diejenigen, die – wie der Autor – Weiterbildung für eine wichtige Zukunftsaufgabe halten, hat die Annahme eines solchen Zulieferungsverhältnisses zwei Vorteile: Zum einen scheint der Bedarf an Weiterbildung fraglos vorgegeben und unversiegbar, zum anderen spielt Weiterbildung im Wandel jedenfalls einen positiven Part, ob sie nun präventiv eine Einstellung darauf ermöglicht oder durch Aufholjagd mit dem Wandel Schritt zu halten sucht.

2.1 Zur Ungewissheit in der Wissensgesellschaft

Kritisch erscheint jedoch an dieser Vorstellung bereits die fraglose Vorgabe des Immer-mehr-wissen-Müssens in einem offensichtlich ziellosen Veränderungsprozess. Nachdem man an den „Fortschritt" als Geschichtsziel nicht mehr recht glauben will, ist es zumeist die „Modernisierung", die als Aufgabe des Veränderungsprozesses vorgegeben scheint. Modernisierung – ursprünglich ein komplexes Konzept des Soziologen Talcott Parsons von der Ausdifferenzierung ursprünglicher Lebensgemeinschaften durch Rationalisierung und Funktionsteilung, Institutionalisierung und Individualisierung – meint heute angesichts der Globalisierung aber kaum mehr als willentliche Anpassung an das, was ohnehin geschieht, also kaum ein Ziel bewusster Gestaltung. Grundsätzlicher gefragt: Unterliegen wir nicht mehr oder weniger dem Denkfehler, dass unser Gestaltungswille sich den Wandel überhaupt als ein bearbeitbares Objekt vorstellt, während wir in Wirklichkeit Teil davon sind?

Während wir planen, arbeiten und lernen, bewegen sich nicht nur die möglichen Ziele, sondern auch die Wahrnehmungsstandorte, d. h. wir selbst. Diese Beweglichkeit der vermeintlichen Fixpunkte macht auch das mögliche Verhältnis von gesellschaftlichen Veränderungen, Wissen und Weiterbildung mehrdeutig, ja prekär. Mit einem gewissen Recht gehen wir etwa davon aus, dass Informatisierung und Wissen ein Hauptmotiv oder eine Art Treibstoff des gesellschaftlichen Wandels darstellen. Aber so ganz eindeutig sind die Kausalitäten nicht. Wissenszuwachs kann ebenso als Anstoß wie als Folge des Wandels aufgefasst werden. So hat Wissen zweifellos Ressourcensteigerungen und Bevölkerungswachstum möglich gemacht, deren existenzbedrohende Folgen erzwingen aber wieder weitere Wissenssuche und -akkumulation. Mit dieser Beobachtung geraten wir in einen *zirkulären Prozess:* Denn jedes neue Wissen, zunächst

als Problemlösung im Hinblick auf die vorhandene Komplexität erdacht, erhöht in der Folge seinerseits die Komplexität der Lebensbezüge und macht so neues Wissen und neue Wissensverarbeitung nötig.

Sicher ist es nicht allein der rein quantitative Zuwachs an Information und Wissensmöglichkeiten, der Bildung vor neue Herausforderungen stellt. Denn war es nicht schon zur Zeit unserer Urgroßeltern so, dass es viel mehr zu wissen gab, als sie jemals hätten verarbeiten können? Ob nun weltweit täglich 20.000 wissenschaftliche Veröffentlichungen registriert werden oder demnächst 30.000 bis 40.000, ob sich der Informationsberg alle fünf Jahre verdoppelt oder noch schneller, vor allem mit Hilfe der Digitalisierung – das alles erscheint nicht als das eigentlich Neue am Wandel oder nicht als das, was alle betrifft. Es geht nicht mehr nur um die Menge oder die Geschwindigkeit des Informationszuwachses, sondern um einen prinzipiellen Sprung: Nirgendwo – weder im beruflichen noch im gesellschaftlichen, kulturellen oder persönlichen Leben – kommt man mehr ohne fremdes Wissen aus. Systematische Wissensnutzung ist zum Prinzip all unseres Problemlösens geworden!

Zunächst spürt man die Veränderung vor allem im Hinblick auf ökonomische und technische Neuerungen. Während dies für den Privatmann, der mit der buchstarken Gebrauchsanweisung für seine neue Telefonanlage nicht zurechtkommt, eher ärgerliche oder skurrile Züge haben kann, ist es für Menschen, die solcherart Produkte herstellen, sehr viel gravierender. Die Zeiten für die Lebenszyklen von Produkten werden immer kürzer und man fragt sich in manchen Großbetrieben schon, wann dieses Tempo die Möglichkeiten der Mitarbeiter, sich darauf umzustellen, überschreitet. Diese müssen immer häufiger nicht nur ein bisschen nachlernen, sondern nahezu ihren gesamten Qualifikationsstand erneuern. In der Wirtschaft erfährt das Wissensproblem zudem eine weitere Verschärfung, weil es letztlich nicht um Wissen an sich geht, das zum Produktionsfaktor der Wissensgesellschaft geworden ist, sondern um den *Wissensvorsprung* vor konkurrierenden Herstellern, vor anderen Mitarbeitern, die vorgezogen werden könnten. Dieser Umstand setzt wiederum die Spirale der Wissensvermehrung in Gang. *Innovation,* nach der allenthalben in der Wirtschaft gerufen wird, ist eine Möglichkeit, diesen Wissensvorsprung zu gewinnen, zu nutzen, zu sichern.

Aber der Wandel zur Wissensgesellschaft betrifft keineswegs nur das Berufs- und Fachwissen. Der zunehmende Widerspruch, ständig auf Informationszufluss angewiesen zu sein, aber kaum noch die Verarbeitungskapazität dafür aufbringen zu können, betrifft nun – und das gehört auch zum Neuen – in ähnlich radikaler Weise *alle Lebens- und Wissensbereiche*. So richtet sich eine Hoffnung, mit dem drohenden Überlastungsproblem fertig zu werden, auf eine *neue*

Allgemeinbildung, auf die Stärkung von Grundwissen und Schlüsselkompetenzen. Damit ist das gesamte Bildungswesen gefordert: Schulsystem, zweiter Bildungsweg, berufliche wie allgemeine Weiterbildung. Dass sich bis in die Grundbildung hinein Wissensanforderungen verschärfen, lässt sich etwa an der Entdeckung des funktionalen Analphabetismus unter Erwachsenen in Industriestaaten seit Ende der 1970er Jahre ablesen. Denn die deutsche Gesellschaft und andere Gesellschaften sind von der Bildungsreform bis zur Pisa-Studie höchstwahrscheinlich nicht dümmer geworden, sondern umgekehrt: Niemand kann sich mehr steigenden Anforderungen an selbstständige Schriftkenntnisse entziehen.

Selbst ein dritter Wissensbereich, das *Erfahrungs- und Umgangswissen*, das man für die Bewältigung des privaten Alltags braucht, verliert seine Unschuld. Wer etwa sich und die Seinen verantwortlich und zeitgemäß ernähren will, unterlässt den Verzehr von Eiern nach Salmonellen-Meldungen, greift weniger zu Schweinefleisch nach Informationen über Schweinepest und Maul- und Klauenseuche, zweifelt sogar am deutschen Rindfleisch nach der Beschäftigung mit BSE, bis Nachrichten über mögliche gentechnische Manipulationen an Gemüse und Obst dazu führen – dass er wieder Eier isst! Die Informationsüberflutung löscht früheres Wissen oder untergräbt die rationale Handlungsfähigkeit auch im Alltag.

Dies spiegelt sich in der Veränderung der Weiterbildungsprogramme seit über 20 Jahren: Das frühere Bildungswissen ist fast vollständig abgelöst worden von der Nachfrage nach Alltagskompetenzen (vgl. Körber u. a. 1995). Diese sind offensichtlich nicht mehr einfach durch Erfahrung und tägliche Routine auf den nötigen Stand zu bringen, sondern müssen verbessert werden durch kaum merkliches Einschmelzen von Expertenwissen, durch Anwendungsregeln und -übungen und durch Verständigung mit anderen in ähnlicher Lage. Betroffen von diesen höheren Anforderungen ist aber nicht nur das Wissen im engeren Sinne des Verfügens und Könnens, sondern *die psychische Konstitution* selbst und schließlich *die soziale Struktur* der Gesellschaft.

Selbstverständlich enthalten die Wissensherausforderungen auch Chancen und wecken Veränderungsbedürfnisse. Zugleich zwingen sie aber oft zum Verlernen, sie entwerten damit das bisher Gelernte, auch den Stolz auf das Gekonnte, der unmittelbar zum Personenkern gehört. Unsere Vorstellung, Erwachsene brauchten eine relativ stabile Identität (vgl. Erikson 1966) oder doch eine ständig auszubalancierende Identität (vgl. Krappmann 1982), wird zunehmend in Frage gestellt durch die Beobachtung, dass Veränderung, Veränderungsbereitschaft, Flexibilität, Innovation schon zum Wert an sich geworden sind. Das ist vor allem in Beruf und Wirtschaft der Fall, aber der amerikanische Soziologe Richard Sennett zeigt in seiner Studie „Der flexible Mensch“ (1998) an Beispie-

len, wie die im Arbeitsleben betriebene Flexibilisierung es durchgehend schwieriger macht, eine unverwechselbare Identität aufrecht zu erhalten. Privatleben, soziale und kulturelle Bezüge stellen keineswegs mehr einen Hort des Rückzugs oder der Gegenkraft dar.

Der Kampf um den Wissensvorsprung beschleunigt zugleich eine soziale Tendenz, von der man schon glaubte, sie politisch in den Griff bekommen zu haben: das Auseinanderdriften oder die Spaltung von gesellschaftlichen Gruppen und Belegschaften. Wer schon viel Kompetenz hat, erwirbt weitere, potenziert sie, hat Zugang zu den besonders dynamischen Prozessen der Wissensentwicklung. Wer all dies weniger hat, wird tendenziell abgekoppelt vom Wissenszug und d. h. von Lebenschancen.

2.2 Zu widersprüchlichen Anforderungen an Weiterbildung

Selbstverständlich will Weiterbildung gerade hier einen Ausgleich schaffen: Alle sollen eben mitmachen bei der Weiterbildung. Nur wer nicht auf den Zug aufspringt, hat schon verloren, verpasst den Anschluss! So unverzichtbar die Mahnung ist – und etwa die Hälfte der Bevölkerung im Erwerbsalter wird sie im letzten Jahr befolgt haben (vgl. BMBF 2000) –, so fördert Weiterbildung unbeabsichtigt immer auch den Wissensvorsprung! Selbstverständlich darf Weiterbildung nicht aufhören, mit Einzelnen und Gruppen nach Bildungszugängen und -möglichkeiten zu suchen. Aber angesichts der Gefahr sozialer Spaltungen und der strukturellen Unmöglichkeit, ihnen allein mit Mitteln der Weiterbildung zu begegnen, zeigt sich die Ambivalenz des Problemlösungsmittels Weiterbildung. Diese spielt im Verbund mit Wandel und Wissen durchaus nicht nur den gutmütigen Part des Zubringers, des Schnellschiffes, das die zu spät gekommenen Passagiere doch noch rechtzeitig an das große Linienschiff heranführt. Denn Weiterbildung schließt nicht einfach nur Qualifikationslücken durch Informationsrezeption, sondern produziert selbst Wissen, das wiederum einen Sog auf die Informationsvermehrung im Sinne des noch zu Wissenden ausübt. Indem sie ein Wissensproblem löst, eröffnet sie zugleich die Möglichkeit, den Wissensumschlag weiter zu beschleunigen.

Mit dem Trend zur Wissensgesellschaft wächst der Weiterbildung also nicht nur linear eine größere Bedeutung zu, sondern auch eine größere Verantwortung. Diese wird erschwert durch die Tatsache, dass die Anforderungen vielfältiger und widersprüchlicher werden. Insofern werden auch die eindimensionalen Lösungsangebote nicht greifen, die der Weiterbildung bzw. den lernenden Erwachsenen in den 1990er Jahren vorgehalten wurden: das „selbst organisierte Lernen“ im Allgemeinen und die Selbstinstruktion durch neue Medien im Besonderen.

Sicher war es an der Zeit, die eigentlich selbstverständliche Voraussetzung wieder in Erinnerung zu rufen, dass Menschen letztlich nur selbst lernen können und dass Erwachsene auch Verantwortung für ihr Lernen haben. Mit der Forderung nach mehr selbst organisiertem Lernen wurde aber einseitig die angeblich von Weiterbildungsanbietern beanspruchte Allzuständigkeit für das Lernen Erwachsener attackiert (vgl. u. a. Dohmen 1996). Bildungsinstitutionen vermittelten – unter Absehung von alltäglichen Lernbedürfnissen und den vielfältigen informellen Lernprozessen – immer noch vorgegebene Wissensinhalte, und zwar relativ wirkungslos, da die dominante persönliche Lehre an der Tatsache abprallte, dass Menschen nur nach eigenen strukturellen Voraussetzungen lernen, und zwar am besten selbst gesteuert und selbst organisiert (vgl. u. a. Arnold/Siebert 1997). Dabei wurde nahezu übersehen, dass Erwachsene immer schon vorwiegend autodidaktisch und en passant gelernt haben (vgl. BMBF 1996 und 2000), dass zur Lernfähigkeit des Erwachsenen aber auch die Fähigkeit gehört, sich aus unterschiedlichen Quellen zu unterrichten und unterrichten zu lassen! Dies scheint überhaupt die Voraussetzung dafür zu sein, Bildungsdienstleistungen ergänzend auswählen und selbst gesteuert (!) wahrnehmen zu können (vgl. dazu Giesecke 1998).

Was die Erörterung der Thesen zum selbst organisierten Lernen zunächst erschwert hat, war die heterogene Interessenlage, aus der heraus eine solche Programmatik vorangetrieben wurde: neoliberale politische Ordnungsvorstellungen, der Wille zur Kostensenkung auf Seiten der Betriebe und der damaligen Bundesregierung, auch das Interesse an Vermarktung der neuen Medien sowie ein Wiederaufleben idealistischer Pädagogik. Deren Vorstellung von der Erneuerung des wahren, natürlichen, da selbst organisierten Lernens schien nahtlos zusammenzupassen mit der Neigung von Betrieben und Regierungen, Weiterlernen als Bringschuld des Individuums zu betrachten: selbst organisiertes Lernen möglichst als selbst bezahltes Lernen.

Inzwischen haben einige der wissenschaftlichen Protagonisten des selbst organisierten Lernens ihre Vorstellungen differenziert und einschränkend präzisiert (vgl. Arnold 1999; Dohmen 1999; Siebert 2002). Dadurch lassen sich wesentliche Kernpunkte besser identifizieren, die die Weiterbildungspraxis als Herausforderungen begreifen kann, u. a.: Angesichts der steigenden Anforderungen an das Lernen brauchen Menschen vielfältige anregende informelle und institutionelle Lernumgebungen. Selbststeuerung und Erweiterung der Lernfähigkeit müssen ins Zentrum auch des „fremd organisierten“ Lernens rücken; sie könnten Teil eines Leitbildes für die Organisationsentwicklung von Bildungsanbietern werden. Zum Dienstleistungsspektrum der Zukunft sollten eine genauere und kooperative Erhebung des Lernbedarfs, individuellere Lerndiagnose, -be-

ratung und -evaluation gehören, noch mehr Angebote, die näher herankommen an individuelle Lebenslagen und Anwendungsbedarfe.

Ebenso wenig wie die Formel vom selbst organisierten Lernen alle gesellschaftlichen und individuellen Bildungsprobleme lösen wird, wird dies den neuen Medien gelingen. Das muss so betont werden, weil im vorwiegend ökonomisch-technologischen Denken immer noch entsprechende Erwartungen an die Medien gepflegt werden. Was den Informationsüberschuss bringt, soll auch gut als Mittel dagegen sein. Münchhausen zieht sich am eigenen Zopf aus dem Sumpf. Der Philosoph Jürgen Mittelstraß hat in einem Vortrag dazu gesagt: „Die Informationswelt verspricht heute vielen ein paradiesisches Reich des Wissens ohne mühsame Lernprozesse. Ihre Pädagogik lautet, dass wir alle von Wissenszwergen zu Informationsriesen werden sollen."

Die wahrscheinlichen Potenziale der neuen Medien werden vor allem verspielt, wenn diese einzig und allein unter dem Aspekt der Kostenersparnis oder der möglichen Beschleunigung von Lernprozessen eingeführt werden (vgl. Euler 2002). Zwar hat der breite Einsatz von Online-Medien in Großbetrieben bzw. bei großen Zielgruppen im Vergleich zu Präsenzseminaren mit Hotelunterbringung nachweisbare wirtschaftliche Vorteile (vgl. Hauser 2001). Wo er aber keinen didaktischen Mehrwert gegenüber dem herkömmlichen Lehren und Lernen enthält oder gar nur zur weiteren Verdichtung angeblich freier Arbeitszeiten dienen soll, wird die Chance der Medien, Bildungshilfen zu geben, vertan. Technische Neuerung ohne didaktischen Mehrwert: Das ist ein Entwicklungsdefizit, das bei der Sichtung von Bewerbungen für den Innovationspreis häufig bemängelt werden musste. Im Gegenteil, hinter dem angeblich Neuen, da technisch Fortgeschrittenen, verbergen sich häufig alter Frontalunterricht und simple Abfragemethoden.

Die Bildungsaufgabe ist auch durch die neuen Medien prinzipiell nicht zu überspringen. Dennoch kommen diese dem wachsenden Bedarf nach orts- und zeit-ungebundenerem Lernen entgegen, dem Bedürfnis nach gleichzeitiger Nutzung vielfältigster Informationen, nach Veranschaulichung, nach Simulation sonst oft schwer zugänglicher Realität usw. Bildungsanbieter werden zu entscheiden haben, ob und wie sie Medien zur Entlastung herkömmlicher Instruktion einsetzen, ob sie deren selbstständige Nutzung durch Beratung und Verleih unterstützen, selbst als Träger medienbasierter Angebote fungieren wollen oder in bewusster Arbeitsteilung allein auf Präsenz und direkte Interaktion setzen.

Was wird nun aber positiv – vor dem Hintergrund des Wandels und der damit einhergehenden Bildungsanforderungen – von der Weiterbildung erwar-

tet? Gebraucht wird offensichtlich eine Weiterbildung, die um die Ambivalenz und Mehrdimensionalität ihre Aufgabe weiß. Sie muss sicherlich Wissenslücken schließen und Talente fördern. Aber Bildungsinnovation wird sich nicht einfach als Zuarbeit zu technisch-ökonomischen Innovationen, etwa durch Beschleunigung von Lernprozessen, verstehen wollen. Bildungsinnovationen unterschiedlicher Art sind vielmehr nötig für alle Felder der Weiterbildung, denn alle Lebens- und Wissensbereiche sind vom Wandel betroffen.

Gebraucht werden vielfältige Lösungsversuche im Hinblick auf die drohende Überforderung und für die Erleichterung lebenslangen Lernens. Gebraucht wird eine Weiterbildung, mit deren Hilfe die Personen und ihre Lernfähigkeit gestärkt werden, die damit Lust macht auf Unbekanntes und souveräner macht im Umgang mit offener Zukunft und Nicht-Wissen. Dazu gehören Konzepte der Öffnung und Integration, die, soweit Bildung es vermag, den in der Wissensgesellschaft drohenden sozialen und kulturellen Spaltungen entgegenwirken können. Gebraucht werden also (immer noch) Weiterbildungseinrichtungen, die als lernende Organisationen bisherige Grenzen zu überschreiten versuchen.

3. Zeitgemäße Weiterbildungs-Innovationen – zu den Preisträgern 1997-2001

Im Folgenden wird versucht, die Arbeit der bisherigen Preisträger in Beziehung zu setzen zu den oben aufgeworfenen Problemen und angedeuteten Lösungsansätzen. Das Verfahren dient unserer Orientierung; zu kurz kommen mögen dabei die inhaltliche Relevanz der einzelnen Projekte und die Mehrdimensionalität ihrer Lösungsansätze.

Grob gegliedert wird dies Kapitel anhand der Fragenkomplexe, die sich aus einigen Problemen der Wissensgesellschaft als besondere Herausforderungen für die Weiterbildung herauskristallisiert haben:

1. Gesellschaftliche Segregation oder Integration durch Weiterbildung?
2. Überforderung durch lebenslanges Lernen oder Lern-Erleichterungen durch neue Medien, Methoden, Organisationsformen?
3. Totale Flexibilisierung oder Stärkung der Person sowie ein anderer Umgang mit Ungewissheit und Offenheit?

Unterhalb dieser Frageebene werden mit einzelnen Stichworten besonders auffällige Aspekte der nachfolgenden Beispiele hervorgehoben.

3.1 Gesellschaftliche Segregation oder Integration durch Weiterbildung?

Stichwort: Zugang, Öffnung

Zugang kann wortwörtlich und in einem übertragenen Sinne gemeint sein; in diesem zweiten Sinn haben es fast alle Preisträger mit einer Verbesserung des „inneren" Zugangs zu tun (s. Beitrag Schlutz, S. 17f.). Im Hinblick auf die erneute Gefahr gesellschaftlicher Spaltung muss es zunächst um sichtbare Öffnung der Weiterbildung für besonders gefährdete Gruppen gehen. Eine erfreulich große Anzahl von Einsendungen macht Vorschläge zur besseren Beteiligung, etwa von Alten und Jungen, von Frauen, von Immigranten und Aussiedlern usw.

Grundsätzlicher versucht das im Jahr 2001 ausgezeichnete Marketing-Projekt „**ImageBildung**" Weiterbildung für Nicht-Besucher attraktiver zu machen. Mit Hilfe eines Werbemixes soll Weiterbildung in Bild und Text ein jüngeres, witzigeres, lebendigeres, aber auch lebensnotwendigeres Image erhalten.

Vergleicht man die Entwicklung der Altersstruktur in der Weiterbildungsteilnahme mit der allgemeinen Bevölkerungsstruktur, so fällt die geringere Teilnahme von Älteren und Jüngeren auf. Während erstere zwar langsam, aber stetig in größerer Zahl kommen, erscheint der Beteiligungsrückgang von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den letzten 50 Jahren als geradezu dramatisch. Eine ganze Reihe von Weiterbildungseinrichtungen hat darauf (erneut) mit besonderen Programmen für junge Leute reagiert. Ausgezeichnet wurde 1997 das Projekt „**Giftgrün – Zinnoberrot**", das in einem großstädtischen Umfeld „szenegerechte" Angebote vor allem zur kulturellen Selbsttätigkeit entwickelt hat. Die inhaltlich neuen Angebote sind verbunden mit neuen Lernorten außerhalb der Bildungseinrichtung, neuen Lernzeiten, nachts etwa, neuen Ansprachefor-men, die vor allem durch Kooperationen mit anderen „jugendnäheren" Initiativen und Organisationen ermöglicht wurden.

Überschreitet die Weiterbildungseinrichtung in diesem Beispiel bisherige Grenzen, indem sie hinausgeht aus dem eigenen Haus, so verfährt das Projekt „**Wohnen – Arbeiten – Lernen**" (Preisträger 1999) gleichsam umgekehrt: Es holt junge Leute herein, allerdings auf eine ungewohnte und aufwändige Weise. In der strukturschwachen, halb ländlichen Region im Weser-Ems-Gebiet (Aurich/Norden) mussten Mitarbeiter/innen von zwei Weiterbildungseinrichtungen feststellen, dass qualifikations- und arbeitsbezogene Maßnahmen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen letztlich nicht „greifen" können, wenn die Betroffenen nicht überlebens- und arbeitsfähig sind, weil sie obdachlos sind oder keinen intakten Familienzusammenhang kennen. Die Bildungsinstitutionen beschlossen, es nicht bei den immer wieder ins Leere laufenden „offiziellen" Bil-

dungsangeboten zu belassen, sondern die Lebenswelt der Adressaten einzubeziehen bzw. mit ihnen eine solche erst zu schaffen. So wurden Neubauten und Umbauten von Häusern durch die jungen Erwachsenen – unterstützt durch Fachkräfte und lokale Baufirmen – vorgenommen, wodurch die Betroffenen nicht nur erste informelle Lernerfolge bekamen, sondern auch Unterkunft und eine mögliche Lebensgemeinschaft. Das betreute Wohnen – und dies erscheint als neu – ist allerdings an die strikte Bedingung geknüpft, zugleich eine den jeweiligen Voraussetzungen angemessene Qualifizierungsleistung zu erbringen (z. B. Schulabschluss, Vorqualifizierung, Ausbildung usw.). Die Koppelung der Lebensbereiche Wohnen, Arbeiten und Lernen verlangt eine interne Kooperation von sozialer Arbeit, Werkstatt und Pädagogik, aber zugleich eine enge externe Kooperation von Jugendhilfe, Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildung zugunsten gemeinsamer Förderung, die durch einen ständigen Ausschuss gesichert wird.

3.2 Überforderung durch lebenslanges Lernen oder Lern-Erleichterungen durch neue Medien, Methoden, Organisationsformen?

Stichwort: Neue Medien

Angesichts der hohen Erwartungen an die neuen Medien mag auffällig erscheinen, dass bislang ein einziges „genuines“ Medien-Experiment mit dem Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung ausgezeichnet worden ist – und dies gleich bei der ersten Preisverleihung 1997. Dieser Umstand kann selbstverständlich nicht als repräsentativer Befund zum Entwicklungsstand der Bildungsmedien interpretiert werden. Denn auf diesem Gebiet spielen ökonomische, technische und didaktische Interessen eine Rolle, so dass eine pädagogische Auszeichnung nicht in allen Fällen die erstrebenswerteste sein muss. Vieles befindet sich auch in einem Experimentierstadium und erscheint deshalb nicht unbedingt vorzeigenswert.

„**Café Mondial**“ hat wohl gerade deshalb den Preis 1997 erhalten: für den Mut nämlich, soviel auf einmal zu wagen und dies auch den kritischen Augen eines Fachpublikums auszusetzen. Es handelt sich um ein europäisches Telematik-Projekt, das die Vernetzung von Bildungsanbietern und Nutzern im Sinne eines „internationalen Marktplatzes“ vorantreiben, innovative Lernkonzepte mit Hilfe neuer Medien, möglichst unter Beteiligung aus mehreren europäischen Ländern, ausprobieren und schließlich reale „Cafés Mondials“ zum Treffen und Experimentieren für Lerninteressierte und Lehrende, gleichsam als „Bodenstationen“, begründen soll. Zugleich sollte das Projekt vor allem wirtschaftlich, sozial und regional benachteiligten Nutzern einen preisgünstigen Zugang zu neuen Informationstechnologien verschaffen. Sicherlich ein anspruchsvolles Projekt mit einer aufwändigen Zielsetzung, zudem ein Projekt, das zum Zeitpunkt der Bewerbung schon wichtige Realisierungsmomente vorweisen konn-

te: Voruntersuchungen, u. a. zu den möglichen Nutzern; Einrichtung des ersten Café Mondial in Dillingen, von dort aus Fortbildungen zum Umgang mit neuen Medien sowie Fernkurse, etwa im Fremdsprachenbereich; zwei modularisierte Lehrgangsentwürfe für den europaweiten Betrieb. Ein solches Lehrgangskonzept zum Thema „erneuerbare Energien" sieht vor, dass Lernende aus mehreren Ländern und Anbieter sich mit verschiedenen Modulen beteiligen können. Weitere Strukturmomente sind: Präsenzphase zu Beginn, Stoffvermittlung über CD-Rom, Austausch, Support und Prüfung im moderierten virtuellen Klassenraum.

Es lässt sich schon aus dieser Aufzählung unschwer erkennen, dass die Zielvielfalt und der Erstellungs- und Durchführungsaufwand ein Projekt überfordern müssen, das nicht auf lange Frist angelegt ist, mit öffentlichen Mitteln auskommen und dazu noch kostengünstig für die Nutzer verfahren muss. In Fragestellung und Intention – Wie kann man Bildungsmöglichkeiten in Europa erweitern, welche didaktischen Konzepte sind dafür geeignet und welche Unterstützung und Vernetzung können neue Medien dafür liefern? – erscheint dieses Projekt bislang jedenfalls kaum eingeholt oder gar übertroffen.

Die meisten uns eingereichten Medienprojekte fragen zunächst umgekehrt, was mit neuen Medien technisch und im Hinblick auf Mitteleinsparungen machbar ist. Bei Großunternehmen steht beispielsweise oft die Frage im Vordergrund, wie man möglichst viele Mitarbeiter mit denselben Informationen möglichst zeitsparend versorgen kann. Auch solche Versuche sind nötig und verdienstvoll, um die Entwicklung überhaupt voranzutreiben. Aber soweit sie nur alte pädagogische Muster auf neuer Technik abbilden, rechtfertigt sich wohl kein Preis, der gerade die pädagogische Innovation und die Erleichterung des lebenslangen Lernens zu seinem Anliegen gemacht hat (vgl. dazu Schlutz 1999). Vielversprechende Ansätze haben wir eher dort gefunden, wo Technik als ein Mittel unter mehreren anderen eingesetzt wurde, wo gerade die Schnittstellen zwischen Mensch, Medium und anderen didaktischen Vorhaben von Interesse erschienen.

Zweifellos sind aber auch von genuinen Medienprojekten noch weitere didaktische Fortschritte zu erwarten: etwa durch die Entwicklung von E-Learning-Plattformen in Firmen, soweit deren Implementation und Nutzung aufmerksam und pädagogisch begleitet wird, oder durch moderierte Online-Verfahren, die von pädagogisch und technisch qualifizierten Tutoren betreut werden, wie viele Experten es inzwischen fordern (vgl. Hauser 2001).

Stichwort: Methodische Kreativität

Methodische Neuerungen stellen eine häufige Antwort der Didaktik auf neue Herausforderungen oder Erschwernisse des Lernens dar. Der gegenwärtige

Methoden-Boom muss in seiner didaktischen Bedeutung aber relativiert werden. Zum einen scheint es kaum wirklich neue Methoden zu geben, sondern eher neue Einkleidungen von alten. Zum anderen wird auch Aktivität um der Aktivität willen betrieben. Outdoor-Trainings für angehende Betriebswirte, Phantasiereisen für Aussiedler, ästhetische Innovation für Frührentner usw.: Aktivierungs- und Erlebnismethoden, so wertvoll sie im Einzelfall sein mögen, werden häufig nahezu beliebig zur „Auflockerung" eingesetzt, anstatt strenger zu prüfen, ob sie im konkreten Fall eigentlich personen-, sach- und zielangemessen wirken können. Äußere Aktivität wird offensichtlich nicht selten mit Lernaktivität verwechselt.

Tatsächliche methodische Kreativität ist ein wichtiges Innovationsmoment bei den meisten Preisträgern und bei vielen Einsendern. Hervorgehoben werden hier zwei Preisträger, weil das Methodische einerseits ihr auffälligstes Neuerungs-Merkmal ist und weil es sich andererseits als konsequente Folgerung aus der wissenschaftlichen und pädagogischen Analyse des zugrunde liegenden Bildungsproblems ergibt.

Der Konzeption für das Lehrangebot „**Intonation durch Rhythmus und Klang**" (Preisträger 2001) geht nicht nur eine wissenschaftliche Analyse der Ausspracheseite der deutschen Sprache voraus, sondern auch der pädagogische Befund, dass dieser Aspekt im Sprachunterricht stark vernachlässigt wird, u. a. weil er durch bloße Wissensvermittlung oder Fehlerkorrektur kaum zu verbessern ist. Daraus resultiert, dass infolge von unzureichender oder sogar unverständlicher Aussprache Migranten oft Fremde bleiben. Die Preisträgerin geht davon aus, dass durch richtige Intonation Integration gefördert wird. Aussprache und Sprachmelodie müssen dabei am eigenen Leibe erfahren, alle Sinne müssen beteiligt und körperliche Vorgänge, Bewegungen zumal, müssen bewusst erlebt werden. Die Grundrhythmen der deutschen Sprache werden als Jambus, Trochäus und Daktylus zusammengefasst und in Form einfacher Zeichen eingeführt, so dass Wortakzentmuster auch optisch begreifbar werden. Vor allem aber dienen Klänge und rhythmische Bewegungsmuster dazu, Sprachmelodie und Rhythmus anzueignen, Trommel und Posaune wirken als Hörverstärker. Hinzu kommt der Einsatz des Körpers nach festen Bewegungsmustern. So wird „mehrkanalig" gearbeitet, so dass beispielsweise auch nicht dominant akustische Lernertypen die Intonationsmuster erkennen und nachvollziehen können. Angesichts des heutigen Verbrauchs ästhetischer Mittel zu beliebigen Lockerungszwecken muss betont werden (vgl. Bastian 1999): All dem liegen in diesem Projekt Regeln und ein sinnvoll strukturierter Ablauf (Progression) zugrunde. Bemerkenswert ist an diesem Projekt also nicht nur der Einsatz für einen vielfach vernachlässigten, aber bildungspolitisch besonders relevanten Aspekt des Sprachunterrichts, sondern der durchdachte und zielgerichtete Einsatz einer synästhetischen Metho-

dik, die zugleich Lust am Lernen und Trainieren macht. Dabei betont die Preisträgerin: „Natürlich sind nicht alle Teile des Programms neu erfunden, im Gegenteil, ich greife oft auf Bekanntes zurück und strukturiere es neu, bringe es in einen neuen Bezugsrahmen.“ Diese Bemerkung ist nicht nur als persönliche Bescheidenheit zu werten, sondern sagt etwas Grundsätzliches über die Möglichkeiten von Bildungsinnovationen: Diese sind im Einzelnen selten völlig neu, sondern stellen meist problemzentrierte Neu-Strukturierungen, Kombinationen, Rahmungen bekannterer Elemente dar.

Für Außenstehende noch auffälliger erscheint das methodische Mittel, das das Projekt „**Democards**“ verwendet (Preisträger 2001): über 150 großformatige Bild-Text-Karten. Ein früherer Lehrgang zur politischen Bildung wurde komplett ersetzt durch das Medium Spielkarten, die flexibel bei/von unterschiedlichen Zielgruppen, in unterschiedlichen Organisationsformen als inhaltliches und methodisches Leit- oder Hilfsmedium eingesetzt werden können. Diesem offenen, ja spielerischen methodischen Einsatz liegt die Einsicht in den notwendig offenen Charakter heutiger politischer Bildung von Erwachsenen zugrunde. Ohnehin wird politische Bildung nicht mehr vorgeben wollen, welches Bewusstsein „aufgeklärte“ Teilnehmer am Schluss gewinnen sollen. Aber auch Interessen, Lernansätze, mögliche Gegenstände unterschiedlicher Gruppen werden im Zeitalter der Individualisierung nur schwer einzugrenzen sein. Solche Einsichten machen didaktische Konzipierung keineswegs überflüssig. Die Anlage der Kartensammlung folgt einer sehr gut durchdachten didaktischen Ordnung, deren Systematik aber durchgemischt oder sogar aufgesprengt werden kann zugunsten eigener Voraussetzungen, Bedarfe, eigener thematischer Recherche und weiterführender Ziele – eine Methodik größtmöglicher Offenheit, die der offenen gesellschaftlichen Lage entspricht (zur Schwierigkeit von Innovationen in der politischen Bildung vgl. auch Venth 1999).

Stichwort: Andere Lernorte und neue Organisationsformen

Gegenüber den mikrodidaktischen Veränderungen im vorigen Abschnitt fallen bei den Beispielen dieses Abschnitts zunächst die Veränderungen bei den äußeren Formen auf. So wird etwa an neuen oder doch ungewohnten Orten gelernt. Man bemüht sich, näher an die Personen und/oder näher an die Problem- und Anwendungsbereiche heranzukommen. Zu denken wäre hier auch an das Projekt „**Giftgrün – Zinnoberrot**“ (s. o.) mit seiner Annäherung an die Jugendszene oder an das Ökoprojekt „**TuWas**“ (s. u.) mit seinen Untersuchungen im Feld.

Eine auf den ersten Blick einfache, auf den zweiten Blick schlagende Idee, die zum Symbol für die nötige Flexibilität von Lernenden und Organisationen werden könnte, hat das mobile Sprachlernangebot „**Fremdsprachen-TRAIN-**

ing auf der Schiene“ (Preisträger 2001) in die Realität umgesetzt. Bildungszeit wird gewonnen durch Nutzung eines ungewöhnlichen Ortes. Wir alle kennen die zunehmende Schwierigkeit, eigene und fremde Zeiten (z. B. eigene Lernzeiten und fremde Lehrangebote) zu verbinden, zu synchronisieren. Berufspendlern beispielsweise, die jeden Morgen (und Nachmittag) eine gute Unterrichtsstunde lang den Weg zwischen Heim und Arbeitsstelle zurücklegen, ist schon dadurch ein Gutteil möglicher Lernzeit entzogen. Gerade die Fahrzeit zum Arbeitsplatz, so schlägt die Preisträgerin interessierten Pendlern vor, könnte doch als Lernzeit genutzt werden; und dies nicht in Form von stiller Selbstbedienung mit Hilfe des Buches oder des Laptops, sondern in Form einer kommunikativen Bildungsdienstleistung. In Kooperation mit der Bundesbahn wird Kursunterricht in Zugabteilen organisiert – und dies mit durchschlagendem Erfolg! Begrenzt wird dieser kaum durch die Nachfrage, sondern häufiger durch die Möglichkeiten der Bundesbahn, geeignete Wagen bzw. Abteile bereitzustellen. Die für viele Weiterbildungsanlässe – besonders für interaktive wie das Sprachenlernen – unabdingbare gemeinsame Präsenz wird hier wiedergewonnen mit Hilfe eines neuen Bildungsortes, der allerdings Bewegung von Veranstaltern und Teilnehmenden voraussetzt!

„Veränderung braucht Räume, die eine gemeinsame Heimat geben. Einer dieser Räume ist das Ökohaus der Landvolkhochschule Oesede“, so Klaus Götz in seiner Begründung der Preisverleihung 2001 an das Projekt „**Auf die Zukunft bauen**“. Der Bildungseinrichtung geht es u. a. um die Erstellung zukunftsfähiger Leitbilder für den ländlichen Raum. Konkret ist damit die Ausrichtung wirtschaftlichen und planerischen Handelns in ländlichen Gebieten an ökologischen Gegebenheiten gemeint. Dem stehen mannigfaltige Bedenken und Widerstände entgegen, wobei mangelnde Erfahrung und Kostenerwägungen noch die realistischsten sind. Deshalb plant die Bildungseinrichtung den Bau eines Ökohauses als Teil des eigenen Gebäudekomplexes mit zukunftsträchtigen und ressourcenschonenden Bautechniken. Unter Anleitung von Fachleuten gewinnen ca. 50 Teilnehmer Kenntnisse über den Umgang mit ökologischen Baumaterialien, über deren Wirkungsweise und den nötigen Arbeits- und Kostenaufwand. Gleichzeitig werden Umsetzungsmöglichkeiten in den eigenen Betrieb geprüft. Methodisch werden die Aktivitäten von Arbeiten und Lernen verbunden; die Hauskonzeption wirkt als greifbares Lernziel, das entstehende Haus als anschaulichstes Lern- und Arbeitsmedium. Das Modellvorhaben intendiert damit einerseits eine inhaltliche Neu- und Weiterentwicklung der Bildungsarbeit der Einrichtung. Es verbindet andererseits Theorie und Praxis und bahnt damit einen möglichen Transfer in die Lebenswelt der Zielgruppen an.

Um die „Erweiterung des pädagogischen Handlungsfeldes“ geht es auch bei einem Preisträger des Jahres 1997. Wiederum geschieht dies dadurch, dass sich

die Bildungseinrichtung selbst um eine Vorbildfunktion innerhalb des gemeinten Lernfeldes bemüht. Aber der Ausgangspunkt ist ein anderer. Die Erkenntnis, dass man Mitte der 1990er Jahre sich der Qualitätsdebatte konstruktiv, nicht abwehrend zuwenden musste, führte im Projekt „**Qualitätsmanagement**“ dazu, dass eine Bildungseinrichtung – in Kooperation mit fünf anderen – nicht nur für sich selbst die Zertifizierung nach ISO 9000 realisiert, sondern sich zugleich und darüber hinaus um soviel Kenntnisse in Qualitätsmanagement bemüht, dass sie diese anderen weitervermitteln kann. Parallel zur eigenen Qualitätsentwicklung – und diese dadurch unterstützend – werden Qualitätsbeauftragte für Klein- und Mittelbetriebe in einer eher ländlichen, „strukturschwachen“ Region ausgebildet. Wird die eigene Zertifizierung zunächst mit der Motivation begonnen, sich Optionen für Drittmittel-Gewinnung oder mögliche Dienstleistungen für Betriebe offen zu halten, so leitet dieser Schritt unmittelbar zur Kooperation mit Klein- und Mittelbetrieben über und schafft zudem eine Vertrauensbasis. Daneben werden Netzverbindungen ebenso mit den kooperierenden Bildungseinrichtungen wie mit den Betrieben aufgebaut, die u. a. für eine gemeinsame regionale Weiterbildungsbedarfsanalyse genutzt werden. Der Weiterbildungsanbieter erweitert also sein Handlungsfeld, indem er eigenes Lernen weitervermittelt, interne und externe Organisationsentwicklung verbindet und so eine vernetzte Lernorganisation schafft.

Rainer Zech stellt die These auf, Organisationen könnten auf Dauer nur innovativ sein, wenn die gemeinten Veränderungen auch ihre eigene Organisationsentwicklung tangierten, wenn sie darüber zur lernenden Organisation würden (vgl. Zech 1999). Nun wird man Bildungsanbietern gern zugestehen, mit einzelnen Innovationen zunächst kleinere Risiken eingehen zu wollen, ehe notwendige größere Revisionen bedacht oder angegangen werden.

So etwa muss es dem Preisträger „**Offenes Lernen**“ von 1999 zunächst gegangen sein, der schließlich als Beispiel für das von Zech Gemeinte gelten kann. Wie viele andere Bildungseinrichtungen auch stand die Hamburger Stiftung für Berufliche Bildung in der ersten Hälfte der 1990er Jahre vor der Frage, wie sie divergierende Umweltanforderungen verarbeiten und beantworten könne: z. B. sinkende Fördermittel und steigender Kostendruck, größere Heterogenität der Teilnehmer und Differenzierung der zu vermittelnden Berufsbilder, neuartige Erwartungen an die Qualität der Ergebnisse und die Qualitätssicherung der Institution. Trotzdem fand die Einrichtung letztlich eine Antwort „aus einem Guss“. Kern der Neuerungen ist die *Individualisierung des Lernens* durch Aufsprengen des Maßnahmencurriculums bei der gewerblichen Ausbildung und Umschulung. Die direkte Lehre wird fast völlig abgeschafft. Die starren Stundenpläne mit einem gemeinsamen Lehrangebot für ein bestimmtes Berufsbild und alle Mitglieder einer bestimmten Gruppe werden aufgehoben. Stattdessen

wird eine Flexibilität von Lernzielen, Lerndauer, nötigen Lerninhalten, genutzten Lernorten und Selbstlernmaterialien angestrebt. Im Mittelpunkt steht das selbstständige Lernen des Einzelnen, der aufgrund einer Eingangsdiagnose und weiterer Beratungen ein individuell zugeschnittenes Programm durchläuft, das mittels individueller Zielvereinbarungen, entsprechender Checklisten und Tests gesteuert, wöchentlich nachjustiert und umfassend dokumentiert wird. Gefördert und gefordert wird hier vor allem Selbstständigkeit beim Abarbeiten, Aneignen und Kontrollieren des eigenen Fortbildungsgangs. Selbstständigkeit verlangt aber auch die Gruppenarbeit in der Werkstatt. Jeder muss sich auf einen Teil der Aufgabe vorbereiten und die anderen darüber unterrichten. Und besteht Lernfähigkeit im Kern nicht darin, sich selbst und andere etwas lehren zu können, über Möglichkeiten der Selbstinstruktion zu verfügen?

Weit über die ersten Ansätze hinaus werden immer umfassendere didaktische und organisatorische Veränderungen nötig. Denn die geforderte Selbstorganisation muss durch viel Fremdorganisation erfolgsorientiert abgestützt werden, wie z. B.

- durch ständige Beratung, die zu einer Hauptaufgabe bisheriger Ausbilder und Lehrkräfte geworden ist,
- durch Bereitstellung und ständige Verbesserung von Selbstlernmaterialien (in Form von Printmedien, Videos und CBT-Programmen vor allem), wobei die Medienentwicklung der didaktischen Strategie folgt, sie aber nicht ersetzt,
- durch das Vorhalten unterschiedlicher, miteinander verbundener Lernorte („Lerninseln“),
- durch Qualitätssicherungsmaßnahmen, die Selbstlernmaterialien, Tests, Kundenbarometer einschließen,
- durch die Betreuung der Lernenden durch teilautonome Teams, was umfassende Organisationsentwicklung nach sich zieht.

Nach wenigen Jahren solcher Veränderung scheint das Projekt in wesentlichen Zielen erfolgreich: Kostensenkung, stärkere Individualisierung und deren Akzeptanz bei den Lernenden, erhöhte Vermittlungsquoten.

3.3 Totale Flexibilisierung oder Stärkung der Person und ein anderer Umgang mit Ungewissheit und Offenheit?

Vor über zwei Jahrzehnten forderte der Club of Rome schon, das Lernen müsse wegkommen von der puren Adaption bereits vorhandener Lernergebnisse und hinkommen zu einem zukunftsorientierten Lernen durch Antizipation, dessen inhaltliche Ergebnisse nicht vorab feststehen könnten (vgl. Peccei 1979).

Stichwort: Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen

Wie oben schon erörtert, muss selbst der atemberaubende Zuwachs an

Informationen nicht automatisch eine entsprechend erhöhte Wissensaneignung nahe legen. Erforderlich erscheint vielmehr ein distanzierter und nach Handlungszielen differenzierter Umgang mit Wissen, vor allem auch der Umgang mit bewusstem „Nicht-Wissen". Die allgemeine Weiterbildung hat zwar in den letzten Jahren mit dem Typus des „Alltagswissens" vielfältig und erfolgreich experimentiert. Was in den Programmen der Weiterbildung gegenwärtig aber zu kurz zu kommen scheint, ist die explizite Prüfung von Expertenwissen sowie die exemplarische bewusste Erarbeitung nachprüfbaren Wissens, sei es aus Naturwissenschaften und Technik, sei es aus Politik und Gesellschaft (vgl. Körber u. a. 1995). Haltbarkeit und Relevanz von Wissen erscheinen selten als (metakognitive) Arbeitsziele, obwohl die Abhängigkeit davon zunimmt und das Internet zwar den Informationsumschlag fördert, nicht aber die Verlässlichkeitsprüfung.

Ein Projekt, das hier Abhilfe zu schaffen versucht, ist die Aktion „**TuWas**" aus Grafing bei München, die 1997 den Innovationspreis bekommen hat. Sie will die ökologischen Verhältnisse im Landkreis recherchieren und, falls nötig, Verbesserungen erzielen. Dazu dient die Tätigkeit eines Arbeitskreises der Volkshochschule, verbunden mit der Arbeit anderer Gruppen, von Laienforschern und Experten; regelmäßige Öffentlichkeitsarbeit und produktive Auseinandersetzung mit möglichen Verursachern fördern die politische Zielsetzung. Aus Sicht der Weiterbildung finden in und mit diesem Projekt viele interessante Grenzüberschreitungen statt, etwa zwischen Lernangebot und Öffentlichkeitsarbeit, Feldforschung und theoretischer Reflexion, Laienrecherche und Expertendiskurs, politischer Bildung und politischem Handeln usw. Dennoch beschränke ich unsere Betrachtung auf die Art des Umgangs mit Wissen in diesem Projekt. Ein Zentrum seiner Aktivtäten ist das „Umweltmessen", mit dessen Hilfe der ökologische Zustand der Region systematisch recherchiert und vollständig kartographiert wird. Angesetzt wird bei alltäglichen Beobachtungen und Fragen (beispielsweise: „Kann man das Wasser in unserem Bach noch trinken?"). Mit Hilfe technisch-wissenschaftlicher Untersuchungen kommt es zu brauchbaren Kartierungen (etwa des Fließgewässerzustandes). Wissensprüfung wird hier beiläufig dadurch mitgelernt, dass wissenschaftlich-technisches Wissen nicht nur rezipiert, sondern von den Lernenden selbst mitproduziert wird. Dabei werden Fragen der Verlässlichkeit und Verallgemeinerbarkeit von Wissen unmittelbar durchgespielt. Auch lernen die Akteure, dass man z. B. die Qualität eines Gewässers nicht nur durch laborunterstützte Wasser-Untersuchungen, sondern eher indirekt auch durch die Beobachtung der Veränderungen der Pflanzen feststellen kann. So wächst die Einsicht, dass Zusammenhänge selten monokausal erklärt werden können, sondern systemisch-komplex betrachtet werden müssen, und dass jedes Wissen wieder neues Nicht-Wissen produziert – nicht nur im Sinne eines Noch-nicht-Wissens, sondern eines Nicht-wissen-Könnens (vgl. Beck

1996, S. 304) – und eine Verständigung darüber nötig macht, wie man dennoch meinungs- und handlungsfähig bleiben kann.

Erfahrungen mit der Produktion bzw. Prüfung anspruchsvollen Wissens und der explizite Umgang mit Nicht-Wissen müssten sicherlich in einer zukünftigen Weiterbildung mehr Raum bekommen. Nicht vergessen werden sollte auch, dass es immer noch „illegitimes" oder tabuiertes Wissen gibt, wobei es zum Reformstau kommt, wenn dies nicht in Handlungskompetenz und Handeln umgesetzt wird. Ein Beispiel dafür ist das Gender-Wissen, das Wissen über Geschlechterdifferenz, das unter Fachleuten zwar hinreichend zirkuliert, aber kaum Folgen etwa für Kommunikation und Inhalte der Weiterbildung jenseits der Frauenbildung hat. Das Projekt „**Gleichstellung**", in dem versucht wird, dies im Hinblick auf die Arbeit einer großen Einrichtung durch handlungsorientierte Forschung und fachspezifische Fortbildung zu ändern, ist im Jahre 1999 mit dem Innovationspreis ausgezeichnet worden.

Stichwort: Lernfähigkeit und offene Suchbewegungen

Mit der Frage sinnvoller Wissensverarbeitung hängt unmittelbar die dringende Notwendigkeit zusammen, die Lernfähigkeit selbst zu verbessern. Sowohl die drohende Überlastung durch materiale Wissensanforderungen als auch die prinzipielle Offenheit der individuellen und kollektiven Zukunft legen es nahe, dass vordringlich die Schlüsselqualifikation aller Schlüsselqualifikationen, das Lernen des Lernens, erworben und trainiert werden müsste. Nun ist aber Lernfähigkeit keine rein formale Kompetenz, vor allem keine, die in gesonderten Lerntrainings, losgelöst von allen inhaltlich relevanten Aufgaben und biographischen Lernerfahrungen, erworben werden könnte.

Deshalb richtet das Projekt „**Lernberatung**" (Preisträger 1999) innerhalb von Maßnahmen für Berufsrückkehrerinnen eine zweite Arbeits- und Aufmerksamkeitsspur ein, eine Metakommunikation und -reflexion gleichsam, die das Lernen selbst und seine biographische Rückbindung zum ständigen Thema macht. So schlichte, aber einleuchtende Mittel wie das Führen eines Lerntagebuchs und die Institutionalisierung von gemeinsamen Lernkonferenzen vergegenständlichen den Lernprozess, machen ihn durchsichtiger, verbinden individuelle und öffentliche Lernvorgänge, erhöhen durch wechselseitige Beratung Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, aber auch Teamfähigkeit. Die Lernkonferenzen werden zu Planungskonferenzen und führen schließlich auch zur Flexibilisierung der „eigentlichen" Maßnahme und zu ihrer Steuerung durch die Teilnehmerinnen. Die anscheinende Dichotomie von fremd organisiertem Lehren und selbst organisiertem Lernen wird so tendenziell aufgehoben.

Der Begriff „Lernberatung“ wird hier doppeldeutig gebraucht, im Sinne einer professionellen Beratung der Teilnehmerinnen für ihr Lernen und im Sinne einer wechselseitigen Beratung der Teilnehmerinnen über ihr gemeinsames Lernen. Weder die umfassende Navigationshilfe über das Seminargeschehen hinaus noch das Coaching im Sinne einer Unterstützung von Mikroprozessen sind – außerhalb solcher Ausnahmeangebote wie z. B. dem der Alphabetisierung – übliche Bildungsdienstleistungen. Diese werden aber zu vorrangigen Aufgaben der Weiterbildung angesichts der immer stärkeren Anforderungen an die Selbstständigkeit und an die Individualisierung der Lerntätigkeit.

Lernfähigkeit sollte sich in Krisensituationen bewähren. „Da wird man in eine Situation gestellt, mit der man nichts anfangen kann. Man sucht nach Lösungen im Umgang mit den Dingen. Es geht nicht darum, bestimmte Dinge abzufragen. Man muss wieder lernen zu lernen.“ Diese Worte stammen von einer Erzieherin aus dem Ostteil Berlins (Bree 1999, S. 101). Soweit solche Berufstätigen nach der Wende nicht ohnehin in ihrer Existenz bedroht waren, standen sie vor großen Anforderungen des Umgangs mit Diskontinuität, Verunsicherung und eigener Entwertung sowie der Neuorientierung (Vorbilder, Auftrag, Umgang mit anderem Kindertypus). Als der Berliner Senat Fortbildungsmaßnahmen für diese Gruppe ausschrieb, hätte es nahegelegen, mit ihnen West-Rezepte, Wertediskussion und Verhaltenstraining zu absolvieren, um die neue Situation „in den Griff“ zu bekommen. Anders dachten zwei Künstler/innen aus West und Ost darüber: Kann ästhetische Praxis – so fragten sie sich – in einer anscheinenden Sackgasse die Möglichkeit eines Neuanfangs erfahrbar machen? Sie nennen ihr Vorhaben **„Eigen ist Art“** (Preisträger 1999) und laden die Erzieherinnen dazu ein, sich einzulassen auf ästhetische Produktionsweisen, stellen Alltags-Materialen zur Verfügung und fordern auf zum Schaffen aus einer Nullpunkt-Situation heraus. Keine Belehrung, erst recht keine Umerziehung. Das ist nicht völlig neu (jedes Managementtraining ist heute mit ein paar kreativen Pausenfüllern durchsetzt). Gewagt ist der Einsatz von Kunst in einer solchen Ernstfallsituation, der Vorsatz, Verunsicherung nicht zu überspringen, sondern gleichsam zu verdoppeln, Analogien des Neuanfangs in der Kunst und in der gesellschaftlichen, beruflichen, biographischen Situation wirken zu lassen, Suchbewegungen in Gang zu bringen. In der Rückschau resümieren die Teilnehmerinnen ihre Erfahrungen: den Umgang mit einer offenen Situation, die man nicht „im Griff“ hat; die eigene Veränderung durch ein Lernen, das vielschichtig, widersprüchlich, nicht vorhersehbar bleibt und schließlich das Glücksgefühl, auch mit einer neuen Kindergeneration arbeiten zu können. Denn nach und nach lassen die Teilnehmerinnen ihre merkwürdigen neuen Erfahrungen in die praktische Arbeit einfließen, etwa indem sie den Kindern immer seltener Fertiges vorgeben. Erst im Nachhinein wird auch deutlich, welche Verunsicherung sich die Künstler

selbst mit der Verschiebung ihres pädagogischen „Auftrags“ auferlegt haben: „Wir als Lehrende verstehen uns als Manager dieser offenen Lernsituation. Dabei befinden wir uns selbst in einer unsicheren Position, in der wir uns gegenseitig beobachten, mitteilen und stärken“ (Lenz 1999, S. 114).

Ich zitiere hier aus einer anscheinend historisch einzigartigen Situation so ausführlich, weil mir diese angesichts der prinzipiellen Zukunftsungewissheit, aber auch der gegenwärtigen Verunsicherung vieler Menschen, doch exemplarische Bedeutung zu haben scheint. Solchen Situationen wird mit einem Angebot fertiger Lernpakete nicht beizukommen sein, wie sie als Offline-Medien heute schon reichlich angeboten werden. Vielmehr wird es eine zentrale Bildungsaufgabe sein, offenere Suchbewegungen mit anzuregen und zu begleiten.

Schlussbemerkung

Hiermit bringe ich den Versuch zu Ende, das Innovative der Preisträger der Jahre 1997, 1999 und 2001 zu verorten vor dem Hintergrund des Wandels zur Wissensgesellschaft und entsprechender – widersprüchlicher – Anforderungen an die Weiterbildung. Innovationen stellen kleine oder große Grenzüberschreitungen dar, Schritte etwa hin zu neuen Adressaten, Lernorten, ungewohnten Tätigkeiten, Organisations- und Kooperationsformen. Als hauptsächliche Bewegungsrichtungen erscheinen mir dabei eine stärkere *Individualisierung* des Lernens (u. a. „Offenes Lernen“, „Lernberatung“, „Eigen ist Art“) und eine intensivere *Vernetzung* des Lernangebots (u. a. „Wohnen – Arbeiten – Lernen“, „Qualitätsmanagement“, „TuWas“), wobei das eine das andere nicht ausschließt, denn es geht jeweils um eine engere Anbindung oder Koppelung des Lernens einerseits an die persönlichen Lernvoraussetzungen, andererseits an externe Verwendungssituationen oder Supportmöglichkeiten, die über die Lernhilfe hinausgehen können. Die didaktische Maßgabe der „Teilnehmerorientierung“ erfährt dabei eine Zuspitzung, die Aufmerksamkeit geht *vom Adressaten zum Akteur* der Weiterbildung (vgl. dazu Bastian 1999).

Aber damit genug der Verallgemeinerungen und Vergleiche! Es konnte wohl gezeigt werden, dass und wie sich die Preisträger/innen von 1997, 1999, 2001 bestimmten Herausforderungen stellen, die sich im gesellschaftlichen Wandel für die Weiterbildung ergeben, und welche Lösungsperspektiven sie verfolgen. Aber vergessen wir nicht: Ursprüngliches Ziel der ausgezeichneten Projekte war es nicht, unserem Bedürfnis nach Einblick in gesellschaftliche Trends und in neue realisierbare Bildungsansätze zu genügen. Vielmehr stellte sich ihnen ein jeweils wichtiges, sehr konkretes Problem, das sie ebenso konkret und pädagogisch angemessen – wenn nötig: innovativ – zu lösen versucht haben.

Literatur

Arnold, Rolf (1999): Vom autodidactic zum facilitative turn – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: ders./ Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. I. Neuwied, S. 3-14

Arnold, Rolf/Siebert, Horst ([2]1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Bastian, Hannelore: Vom Adressaten zum Akteur? In: Schlutz 1999, S. 183-192

Bastian, Hannelore/Zech, Rainer (1999): Kulturelle Bildung als Innovationspotential? In: Schlutz a. a. O., S. 160-170

Beck, Ulrich (1996): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven reflexiver Modernisierung. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M.

BMBF (Hrsg.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung, Band VI. Bonn

BMBF (Hrsg.) (2000): Berichtssystem Weiterbildung, Band VII. Bonn

Bree, Stephan (1999): Weiterbildung als komplexes ästhetisches Experiment. In: Schlutz a. a. O., S. 97-110

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF

Dohmen, Günther (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn

Erikson, Erik H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.

Euler, Dieter (2002): E-Learning – eine Modewelle oder eine neue Chance für das Bildungsmanagement? In: Götz a. a. O.

Giesecke, Hermann (1998): Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart

Götz, Klaus (Hrsg.) (2002): Bildungsarbeit der Zukunft (im Erscheinen)

Hauser, Sylvie (2001): Stand und Entwicklung netzbasierten Lernens in der beruflichen Weiterbildung. Bremen

Körber, Klaus u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Krappmann, Lothar ([6]1982): Soziologische Bestimmungen der Identität. Stuttgart

Lenz, Gudrun (1999): Der Stein des Anstoßes. In: Schlutz a. a. O., S. 111-114

Meisel, Klaus (Hrsg.) (1997): Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Peccei, Aurelio (Hrsg. für den Club of Rome) (1979): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien u. a.

Schlutz, Erhard (Hrsg.) (1999): Lernkulturen. Innovationen, Preis, Perspektiven. Frankfurt/M.

Schlutz, Erhard (1999): Medien: Motor oder Mittel pädagogischer Innovationen? In: Schlutz a. a. O., S.127-133

Schlutz, Erhard (2002): Bildungsarbeit der Zukunft. Versuch einer Zusammenschau. In: Götz a. a. O.

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

Siebert, Horst (2002): Konstruktivismus – ein Paradigmenwechsel in der Bildungsarbeit? In: Götz a. a. O.

Venth, Angela (1999): Zwischen Bildung und Bewegung – Ansätze zum politischen Lernen. In: Schlutz a. a. O., S. 154-159

Zech, Rainer (1999): Neue Aufgaben und Rollen für Organisationen und Professionen. In Schlutz a. a. O., S. 171-182

Autorinnen und Autoren

PD Dr. Hannelore Bastian, Programmdirektorin an der Hamburger Volkshochschule, Schanzenstraße 75-77, 20357 Hamburg

Dr. Martina Ernst, Geschäftsführerin, Vereinigung der Industrie- und Handelskammern in NRW, Goltsteinstr. 31, 40211 Düsseldorf

Susanne Fuchs, pädagogische Mitarbeiterin in der Volkshochschule Reutlingen, Spendhausstraße 6, 72764 Reutlingen

Dr. Klaus Götz, Professor für berufliche Weiterbildung an der Universität Bremen; Leiter Human Resource Development bei Bildungspolitik Konzern der DaimlerChrysler AG, 0621-PAP/BPN, 70546 Stuttgart

Dr. Elke Gruber, Univ.-Ass., Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Graz, Merangasse 70 II, A-8010 Graz

Sabine Keitel, M.A., Referentin des Direktors, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stafflenbergstr. 38, 70184 Stuttgart

Sandra Kroemer, freiberufliche Trainerin für Deutsch/Sprechtraining, Drususstraße 14, 55131 Mainz

Franz Loth, Leiter der Katholischen Landvolkhochschule Oesede, Gartbrink 5, 49124 Georgsmarienhütte

Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Dr. Erhard Schlutz, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bremen, Bibliotheksstraße, Geb. GW 2, 28359 Bremen

Sandra Spieker, Redakteurin bei Bild.de, Axel-Springer-Straße 65, 10888 Berlin

Dr. Gisela Wiesner, Professorin für Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung an der Technischen Universität Dresden, Mommsenstraße 13, 01062 Dresden

Dr. Rainer Zech, Professor, Leiter des Instituts für kritische Sozialforschung und Bildungsforschung (ArtSet), Ferdinand-Wallbrecht-Straße 17, 30163 Hannover