

Steffi Robak¹

Lajbnc univerzitet u Hanoveru, Nemačka

Marion Fleige²

Nemački institut za obrazovanje odraslih, Nemačka

Struktura ponude u kulturnom i interkulturalnom obrazovanju — rezultati i interpretacija

Apstrakt: Obrazovanje odraslih u oblasti kulture usmereno je ka sticanju umetničkih veština, znanja o istoriji kulture, sposobnosti estetskog opažanja i interkulturalnoj komunikaciji. U vezi sa tim izgrađeni su diferencirani pristupi, koji mogu da budu posmatrani kao portali za kulturu i obrazovanje. Na primeru analize ovakvih programa predstaviceo aktuelni razvoj i tendencije u okviru ovih portala. Pri tome ćemo podvući naglašenu orijentaciju ka socijalnoj oblasti sa jedne strane i pokazati kako se interkulturalno obrazovanje diferencira u bujici novih diskursa i društvenog razvoja, sa druge strane.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, empirijsko istraživanje, kulturno, interkulturalno i transkulturalno obrazovanje, analiza programa, institucionalno istraživanje, regija.

Uvod

Kulturno obrazovanje se konstantno nalazi na visokom mestu na lestvici interesovanja. Prema ukupnoj statistici DIE³ Instituta iz Hamburga u 2010. godini 15,9% od ukupnih događaja velikih javnih organizatora svrstano je u oblast kulture - „Kultur/Gestalten“⁴ (Horn i Ambos, 2012: 60)⁵. U ovom članku diskutovaceo o strukturama i razvoju ponude javnih nosilaca kulturnog i interkul-

¹ Dr Steffi Robak je profesor na Lajbnc univerzitetu u Hanoveru, Institut za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Nemačka.

² Dr Marion Fleige je rukovodilac odeljenja/programa „Socijalna inkluzija/Zajednica obrazovanja u društvenim prostorima“, Nemački institut za obrazovanje odraslih, Lajbnc centar za celozivotno učenje, Nemačka.

³ Prim. prev. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)

⁴ Prim. prev. Kultura/Događaji

⁵ U poređenju: DVV: 16,6%; DEAE: 16,3%, KBE: 12,1%; AdB 9,9%, AL 3,6%. Treba imati u vidu kulturnopolitičke okvire koji, istina, nisu predmet ovog članka.

turnog obrazovanja odraslih na primeru organizacija iz Nemačke - *Evangelische Erwachsenenbildung* (EEB)⁶ i *Volkshochschule* (VHS)⁷ (Fleige i Robak, 2012). Na primeru programske analize predstavimo aktuelne trendove i tendencije. Pri tome želimo da podvučemo snažnu orijentaciju ka društvenoj sredini prilikom kreiranja ponude. Sa druge strane, pokazaćemo kako se interkulturalni komunikacioni portal – (Gieseke i saradnici, 2005) – izdiferencirao u spornoj oblasti između interkulturalnog i transkulturalnog obrazovanja i kako se u konkretnoj realizaciji, odnosi prema društvenom prostoru. Da bismo predstavili pomenute tendencije, najpre ćemo prikazati portale kulturalnog obrazovanja na osnovu modela i nalaza iz priloženih studija (1), i na taj način predstaviti zapažanja iz gorepomenutih eksplorativnih analiza programa (2) i pokazati nagoveštene tendencije (3 i 4).

Portali kulturalnog obrazovanja - predstavljanje modela, kategorije i rezultata iz priloženih programskih studija

Kulturalno obrazovanje je usmereno na sticanje umetničkih veština i znanja u kontekstu umetničkog stvaralaštva i na znanje o istoriji kulture i kulturalnim kontekstima. Usmereno je takođe na estetsku sposobnost opažanja i doživljaja, kao i na interkulturalnu komunikaciju. U te svrhe kreirani su diferencirani ulazni putevi koji u nastavku već pomenutih studija Gieseke i saradnika (2005) mogu da budu posmatrani kao portali za kulture i obrazovanje. Oni se međusobno dopunjuju bez uzajamnog isključivanja. Sa tim u vezi Gieseke (2005: 30) piše sledeće:

Kulturalno obrazovanje opisuje ...celokupnu ponudu i praksu koja reaguje refleksno-recepcijski, samokreativno i interkulturalno-komunikativno sa zaključcima i interpretacijom sveta, smisla i estetike. Takođe, ona ih priprema i uređuje za određene grupe korisnika. Pri tom reč je o senzibilizaciji, opažanju razlike, uvidu u slepu mrlju, novo opažanje i nove promenjene izražajne oblike... Kulturalno obrazovanje aktivira u širem smislu kreativne, samoreflektujućepotencijale individue i priprema za različite perspektive i individualne pristupe i samoizražavanje u svetu.

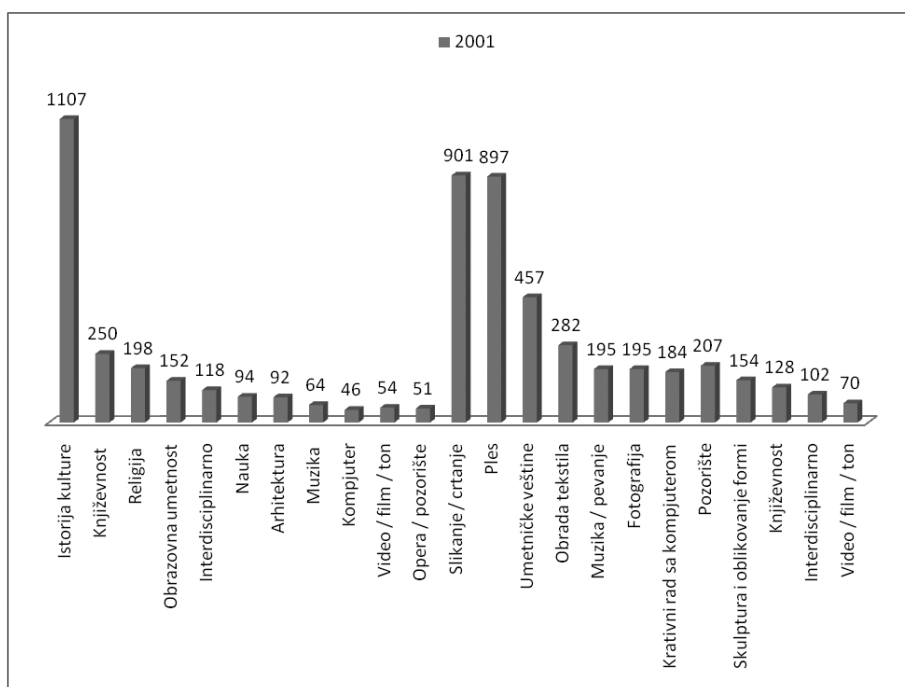
Portali su povezani sa različitim oblicima znanja, prilagođenim putevima i mestima učenja (*ibid.*): organizovana ponuda učenja (didaktički strukturirana ponuda u ustanovama za obrazovanje odraslih); koordinisano obrazovanje (po-

⁶ Prim. prev. Evangelističko obrazovanje odraslih.

⁷ Prim. prev. Visokih narodnih škola.

nuda van ustanova za obrazovanje odraslih, kao npr. u muzejima, socijalno-kulturnim centrima); kulturna praksa, odnosno oblast (npr. hor); kulturni događaj, odnosno manifestacija (npr. kulturni festivali).⁸

Programske analize su pokazale da refleksivno-receptijski i samokreativni portali (Gieseke i Opelt, 2005: 59) u Berlinu i Brandenburgju (posmatrani periodu 1996. i 2001) u oblasti organizovane obrazovne ponude imaju težište na istoriji kulture (receptivna osobina), umetničkoj produkciji u smislu slikanja/ crtanja (kreativna), plesu (kreativna) i umetničkim veštinama (kreativna).⁹ Posebno treba istaći širinu ponude samokreativnog obrazovanja, koje se razvilo do početka 2000.



Grafikon 1: Ponuda u kulturnom obrazovanju u Berlinu u 2001, podeljena prema stručnim oblastima (apsolutni brojevi) (Gieseke i Opelt 2005: 60)

⁸ Dodatno treba pomenuti pristup koji pojam „samoobrazovanje” („Selbstbildung” prema Friedenthal-Haase 1998) opisuje kao „samostalno učenje na kulturnim mestima”.

⁹ Ukupan pregled sistematsko-prijemnog i samokreativnog portala pokazuje da stanovništvo vanguardskih i manjih gradskih naselja više koristi prvi portal, dok stanovništvo velikih gradova više koristi drugi.

Jasno se vidi diferencijacija specifičnih formi nosilaca i institucija obrazovanja. Težište ponude Visoke narodne škole – institucionalno najvećeg nosioca ponude – u 2001. godini nalazi se u oblasti istorije kulture, slikanja i plesa, dok je težište ponude EEB (Evangelističkog obrazovanja odraslih) u oblasti umetničkih veština, obrade tekstila i pevanja / muzike (Gieseke i Opelt 2005: 71). Ovde se još dodaju i specifične regionalne razlike u okviru nosilaca ponude, kao što potvrđuju rezultati vezani za kulturu učenja u EEB u Berlinu i Brandenburgu koje navodi Fleige (2011). Tako npr. EEB u Ostprignic-Rupin (Ostprignitz-Ruppin), u zaleđini jednog manastira, svoj profil povezuje sa teologijom, istorijom kulture, obrazovanjem žena i zdravstvenim obrazovanjem, dok se ponuda u kulturnom obrazovanju u Frankfurtu na Odri kombinuje sa teologijom i temama vezanim za pitanja zajedničkog života u društvu, posebno sa susedima iz Poljske.¹⁰ Ove tendencije u 2000. zajedno ukazuju na smenu individualnih (individualističkih) potreba sa jedne strane i pozicioniranja u socijalnom prostoru sa druge. Na taj način, kulturno obrazovanje pruža podršku individui u razvoju njenih kreativnih i emotivnih potencijala, ali takođe koristi i društvenu sredinu i lokalnu zajednicu za izražavanje kritičko-emancipatornih stavova prema društvenim problemima, kao prelaz ka građanskom obrazovanju. Ne može se pri tome izostaviti da je, pored svih diferencijacija, bilo i nazadovanja i skraćivanja: naročito je oblast samokreativnosti pogođena zbog gubitka ili smanjenja podrške u pojedinim savezним pokrajinama poslednjih godina. Tome je takođe doprinelo proširenje interesovanja institucija koje su nosioci organizovane ponude, kao i novi usmerenje koordinisanih mesta za učenje u okviru crkvene zajednice.¹¹

Programska analiza Gieseke i Opelta (2005) do početka 2000. pokazuje da interkulturni-komunikacijski portal, tematski, ali i u strukturi ponude, beleži vrlo slab razvoj, što je u tom trenutku prilično iznenađujuće za jednu metropolu kao što je Berlin. Ukupno 296 ponuda (4 % ponude u oblasti kulturnog obrazovanja) odnosi se na interkulturnu razmenu, susrete, izgradnju identiteta (116 ponuda za informisanje/razmenu, 116 kurseva poljskog jezika, 56 putovanja, 8 ponuda na temu izgradnja identiteta) (Gieseke i Opelt, 2005: 93).¹² Ovde je fokus analize na komunikativnim aspektima kulturnog obrazovanja sa jedne strane i osnovnih zahteva po pitanju raznovrsnosti trenutne ponude u obrazovanju

¹⁰ Ovde treba pomenuti i rezultate iz ranijih studija vezane za (kulturni) EEB — prema Fleige i Robak (2012).

¹¹ Prema Fleige, u toku 2000. ponuda EEB za usavršavanje u okviru službe i crkvene uprave znatno raste. U 2007. one čine blizu dve trećine od ukupne ponude u centralnoj ustanovi „Bildungseinrichtung der Landeskirche Berlin-Brandenburg“. Ovo ide u prilog sistematskom razvoju organizacije nosioca ponude, a uz to podržava i mogućnosti za individualnu participaciju. Istovremeno, ovo fokusiranje produkuje pojačano potiskivanje javne ponude u drugim tematskim oblastima.

¹² Iznenađujući rezultat studije u vezi sa ovom temom pokazuje da je ponuda u Brandenburgu u 2001. sa ukupno 342 događaja bila snažnije razvijena nego u Berlinu (prema Gieseke/Opelt 2005, str. 93).

odraslih sa druge. Stoga autorke povlače paralelu između pojmova interkulturalno i komunikativno obrazovanje. Na primerima programske ponude prikazane u pomenutim studijama primećuje se efekat učestvovanja na portalima, npr. kada se organizuju kulturni susreti u okviru plesa, u kontekstu samokreativnog učešća.

Pored toga, regionalne analize u delovima Berlina po imenu Kroyzberg (Kreuzberg) i Fridrihshan (Friedrichshain) pokazuju da se interkulturalni portal razvija u pravcu raznovrsne obrazovne ponude, recimo, u socijalno-kulturnim centrima, krugovima za sastanak žena, kafeima, i to preko multidisciplinarnih pristupa prva dva portala (ples, pozorište, književnost; predavanja, umetničke veštine) (Börje-sson, 2005: 152). Dodatna ponuda pokazuje uz to visok stepen povezanosti sa socijalnom sredinom, odnosno, kroz nju grad pruža prostor za zadovoljavanje obrazovnih potreba, budući da se i zajednički život implicitno ili eksplicitno tematizuje i obrađuje.

Uprkos ovim nalazima u vezi sa interkulturalnim obrazovanjem, na osnovu rezultata programskih studija ne može da se izbegne zaključak vezan za organizovanu obrazovnu ponudu koji pokazuju da je tema interkulturalnost do sada (rezultati u 2001) slabo razvijena i da je, kao što je poznato iz drugih analiza, više zastupljena u nekim drugim segmentima ponude (Fischer i Schneider-Wohlfart, 1994).

Aktuelni rezultati eksplorativne analize programa

U našoj egzemplarnoj analizi programa kulturnog i interkulturalnog obrazovanja poći ćemo od deduktivno-induktivne postavljene hipoteze daljeg razvoja portala kulturnog obrazovanja. Pri tome ćemo da se pozovemo na po jednu ustanovu VHS i EEB iz Donje Saksonije (NDS)¹³ i Severne Rajne-Vestfalije (NRW)¹⁴. Primeri obuhvataju ponudu u interkulturalnom obrazovanju u 4 regiona Donje Saksonije i tri EEB institucije Severne Rajne-Vestfalije, kao i ponudu jedne gradske Visoke narodne škole u NDS, analiziranu od strane katedre u Hanoveru (Lehrstuhl in Hannover)¹⁵. Takođe postoji i dodatna analiza ponude u kulturnom obrazovanju u EEB u pomenutim institucijama Donje Saksonije, sprovedena na katedri u Kemnicu (Lehrstuhl Chemnitz).

¹³ Prim. prev. Donje Saksonije (NDS).

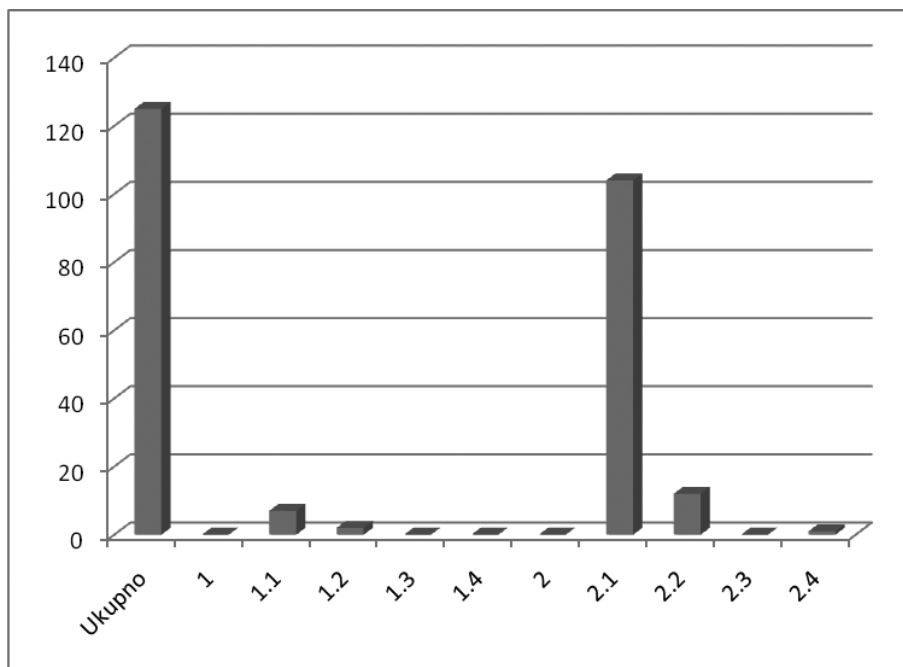
¹⁴ Prim. prev. Severne Rajne-Vestfalije (NRW)

¹⁵ Za prebrojavanje ponude i pripremu svih podataka, zahvaljujemo Isabel Petter, studentu saradniku Lajbnic univerziteta Hanover (Leibniz Universität Hannover).

Razvoj ponude u kulturnom obrazovanju — pretpostavke i nalazi uz uvažavanje socijalnog prostora

Naspram studije koju su sproveli Gieseke i saradnici (2005), u pozadini multisektoralnog sadržaja nagoveštavaju se rezultati vezani za ponudu i strukturu učešća (Schiersmann, 2006; Fleige, 2011a; Fleige, 2011b; Robak, Pohlmann i Heidemann 2012; Dietel, 2012). Sa druge strane, u pozadini dela studije o koordinisanom kulturnom obrazovanju koju je sproveo Börjesson (2005), za sistematsko-recepcijski i kreativno-samostalni portal pokazuju se tri tendencije: Prva je porast socijalno-prostornih pristupa. Druga je postojanje ponude za tzv. emotivnu stabilizaciju i ličnu dobrobit. Tako npr. studija koju je sproveo Dietel (2012) pokazuje dvostruku korist muzike i crtanja; sa jedne strane za umetnički izražaj, sa druge strane za podršku zdravstvenom stanju. Treća tendencija, po svedeci u porastu, je očekivanje određene koristi za profesionalnu ili praktičnu upotrebu u svakodnevnom životu. Za potrebe naše analize, ove pretpostavke smo kanalisali po kategorijama koje se nadovezuju na model portala Gieseke (2011) uz uključivanje programskog časopisa na saveznom nivou EEB (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung [DEAE], 2011), ali se u okviru tog modela postavljaju i novi akcenti. Za dodatnu analizu u kulturnom obrazovanju u četiri EEB ustanove u NDS našli smo sledeću raspodelu:

1. Sistematsko-recepcijski portal
 - Mesto br. 1: Ponuda tipa kulturnih najava i kulturnih dešavanja = 6 ponuda (4,8 % od ukupne ponude za kulturno obrazovanje)
 - Mesto br. 2: Ponuda sa elementima društvenog prostora/okruženja = 1 ponuda (0,8 % ukupne ponude za kulturno obrazovanje)
 - Mesto br. 3: Ponuda sa orijentacijom na individualnu dobrobit = 0 ponuda
2. Samokreativni portal
 - Mesto br. 1: Ponuda sa orijentacijom na usvajanje tehnika = 104 ponude (83 % od ukupne ponude za kulturno obrazovanje)
 - Mesto br. 2: Ponuda sa orijentacijom na emotivne resurse = 12 ponuda (9,7 % od ukupne ponude za kulturno obrazovanje)
 - Mesto br. 3: Ponuda sa orijentacijom na individualnu korist = 1 ponuda (0,8 % od ukupne ponude za kulturno obrazovanje)
 - Mesto br. 4: Ponuda sa eksplicitnim elementima socijalnog prostora/svakodnevice = 0 ponuda



Grafikon 2: Broj ponuda kulturnog obrazovanja u EEB prema kategorijama ponuda – institucije EEB iz četiri regiona NDS

Pretpostavljenu korist u ispitanim institucijama u ovom trenutku još nije moguće potvrditi. Ipak, uprkos smanjenju obrazovno-političke podrške, očigledan je konstantno visok udeo ponude vezan za kreativne tehnike, posebno u oblasti tekstila. Takođe, jasno je na kojem mestu se nalazi ponuda sa kulturnim tumačenjima (književnost i hrišćanstvo) i ponude sa emotivno-stabilizirajućim, i jednim delom individualnim i obrazovnim pristupom (ples, književnost). Činjenica da prikazana obrazovna ponuda u okviru drugih kategorija (još uvek) ima inferiornu ulogu, za sad nema uticaj na porast njihovog značaja.

Posebno se hipoteze povećanog socijalnog prostora oslanjaju na ranije pomenute nalaze Fleige (2011b) o diferencijaciji ponude na osnovu institucionalnih oblika (obrazovni rad vs. radnih mesta u kooperaciji sa lokalnim crkvenim zajednicama) kao i regiona, odnosno lokalnih socijalnih prostora. Ova diferencijacija važi upravo za priloženi primer velikih i srednjih urbanih sredina, kao i seoskih ustanova EEB u Donjoj Saksoniji. Pogledom na pojedinačne ustanove pokazuje se da one imaju potpuno različite načine formiranja profila. Pored toga, programska brošura na saveznom nivou EEB (DEAE, 2011) prikazuje ceo niz ponu-

da sa eksplicitnim prostornim kategorijama. Na taj način povezuje se ponuda u književnosti i filmu (bilo u vezi sa hrišćanskom kulturom ili bez nje) sa mestom dešavanja. Takođe su primetna i događanja iz svakodnevne kulture. Naslovi za ovakve ponude glase npr. „Vozačka dozvola za kulturu” (Kulturfuhrerschein), „Luterov pratilac” (Lutherbegleiter/in), „Književnost na licu mesta” (Literatur an Ort und Stelle) ili „Industrijska kultura” (Industriekultur).¹⁶ Obrazovno-političko forsiranje npr. u okviru preporuka UNESCO (Busch, 2009) za inkluziju marginalizovanih ciljnih grupa ili program „Učenje na licu mesta”,¹⁷ trenutno ide u prilog većem poklanjanju pažnje socijalnom prostoru. Na osnovu programa DIE „Inkluzija/Učenje u mestu boravka” razvijeni su određeni koncepti, refleksije i prvi rezultati (Kil, 2012; Hulsmann i Mania 2012; Vidi takođe: Radna grupa tokom zasedanja Odeljenja 2012, Fleige, 2011c; 2013). U zpozadini ovih debata deluje prostorno-teorijska paradigma u duhovnoj nauci i sociologiji koja se pored geografskog fokusira i na kulturni prostor (Bourdieu, 1985; Löw, 2001; Kessel i Reutlinger, 2010).¹⁸ U dosadašnjim naučnim diskusijama o obrazovanju odraslih, vodilja je bila veza sa socijalnim prostorom kao ograničenom geografskom oblasti u kojoj njeni stanovnici zajedno učestvuju u lokalnoj obrazovnoj ponudi (Giesecke i saradnici, 2005: 381; Wittpoth, 2007: 197).¹⁹ Pri tom, za korišćenje ponude Visokih narodnih škola nije važna samo naklonost socijalne sredine ka obrazovanju, već i dostupnost i prostorna distanca u odnosu na obrazovne institucije u delovima grada — „institucionalana strukturna dostupnost” (Friebel, 2008) kao što Wittpoth (2007) pokazuje na primeru centra Bohuma.

Mala mesta za obrazovanje su vrlo značajna za obrazovanje odraslih. Veze sa kulturnim obrazovanjem u takvim sredinama vrlo su intenzivne: kultura, umetnost, interkulturno razumevanje deo su jednog socijalnog prostora, kao što pokazuje analiza o koordinisanom obrazovanju koju je sproveo Bôrjesson (2005), kao i Fleige (2011b) - analiza o kulturnom obrazovanju u okviru EEB.

¹⁶ Kulturno obrazovanje u EEB sveukupno treba da doprinese „povećanju kvaliteta života u regionu” (EAE 2008), ovde prikazano na primeru Brandenbura, što je posebno naglašeno za strukturno slabije regione. Veliki spektar ponude profitira pri tom kroz projektna sredstva.

¹⁷ Takođe treba pomenuti Berlinske studije u vezi sa monitoringom socijalnog prostora (Haußermann i drugi 2010) u nastavku savezno—pokrajinskog programa Socijalni grad.

¹⁸ Sudeći prema debatama, od pojedinaca iz različitih životnih prostora konstituiše se jedan socijalni prostor, koji, pak, kao i same životne sredine, nije identičan sa socijalnim „miljeom”. U jednom geografskom socijalnom prostoru određeni „milje” može da bude nedovoljno ili prenaplašeno interpretiran, no njega ipak istovremeno koriste različite socijalne grupe. Vodeća normativno- konceptijska predstava u ovim debatama, pored one o inkluziji, je predstava o građanskom društvu. U kulturnom (eventualno i virtualnom) socijalnom prostoru, različiti miljei koriste taj prostor.

¹⁹ Osamdesetih godina vođene su diskusije o učenju u socijalnoj sredini, npr. u okviru udruženja (prema Tietgens 1993, str. 155). Nasuprot tome, tokom 2000-te više je bilo govora o otvaranju novih mesta za učenje i to van obrazovnih institucija (prema npr. Fischer 2007).

Razvoj ponude u interkulturnom obrazovanju — pretpostavke iz ugla izdiferenciranih modela interkulturalnosti

Za precizan opis strukture i razvoja trenutne ponuda u interkulturnom komunikativnom portalu, u narednom delu govorićemo o nalazima Gieseke i saradnika (2005) polazeći od interkulturnog, odnosno, transkulturnog obrazovanja. Dok pojam interkulturnog obrazovanja uglavnom upućuje na jedan zatvoreni izraz u kulturi i na forme kulturnog prilagođavanja, odnosno, na mogućnosti za susrete između pripadnika različitih kultura, pojam transkulturno obrazovanje orijentiše se prema otvorenom i od sredine 2000-te godine u diskursima u kulturi uveliko etabliranom kulturnom pojmu koji je definisao Welsch (1988; 2005). Ovaj pojam povezuje fenomene promenljivih, odnosno hibridizujućih kultura. Sa ovakvom pozadinom, pojam transkulturalnosti otvara pogled na zahteve u obrazovanju i učenju koji postaju kompleksniji. Oni predstavljaju pripremu na kulturno i socijalno izdiferencirane životne i radne zahteve i opis dejstva tranzicionih procesa i prelaza moderne na postmodernu kod pojedinaca. Takođe se gleda i na procese transnacionalizacije i njihovo dejstvo na pojedince i institucije.

Za kontinuirano i obrazovanje odraslih može da se pođe od toga da će pojam transkulturnog obrazovanja teoretski i konceptijski da dopunjuje pojmove interkulturnog obrazovanja, možda čak i da ih zameni (Gieseke i Robak, 2009). Trenutno se ovi izrazi zajedno posmatraju i karakterišu kao pojmovni par, u kom svaki zasebno stoji pred pozadinom već nagoveštenih trenutnih društvenih zahteva.

Karakteristike interkulturnog i transkulturnog obrazovanja: Inter- i transkulturno obrazovanje se bave komunikacijskim i fizički-emotivnim delovima obrazovnih procesa i tematizuju mogućnosti za postizanje blagostanja. Ono poboljšava u posebnoj meri sposobnost opažanja i doživljaja (Welsch, 1988a; 1988b), podstiče humanost, pravdu i spoznaju različitosti. Za to potrebna diferencijacija načina za anticipaciju i prilagođavanje upućuje na dejstvo transkulture u životnim prostorima.

Pored toga, naslućuje se snažna diferencijacija u okviru inter / transkulturnog portala kao posledica društveno-globalnih procesa koja je još snažnija nego u druga dva portala. Tu spadaju različiti migracioni procesi i njihove posledice u Nemačkoj. Uz to dolaze i oblici deferencijalnih migracija u druge zemlje, kao i transmigracioni oblici i kretanja stanovništva koja zbog privrednih i kulturnih povezivanja stalno dobijaju nove oblike i time podstiču zahteve za obrazovanje i kvalifikacije – sve do potpune transnacionalizacije struktura i organizacija (Köhler, 2004; Mau, 2007). Ova dva razvojna pravca povezana su kretanjima „ka i iz unutrašnjosti”. Na taj način oni formiraju teren za stvaranje koncepta inter / transkulturnog obrazovanja. Uz to, na trećem mestu, dolaze obrazovni procesi

koji mogu da se definišu kao interkulturalno, odnosno transkulturalno obrazovanje za grupe sa različitim kulturnim zaledima.

Pomenuti procesi upućuju na hibridizaciju svetskog društva (Beck, 1988), ali ono ujedno i dalje formira diferencirane kulturne svetove (Schriewer, 2007). Proces uređivanja društva zavisice od mere u kojoj će različite grupe moći da učestvuju u njemu i od toga koliko procesi nastanka „hibrida“ budu shvaćeni kao motor pokretač u procesu modernizacije. Imajući ovo u vidu, Sprung (2002: 115) razlikuje četiri oblasti interkulturalnog i kontinuiranog obrazovanja: kompenzatorne ponude²⁰, kvalifikacije²¹ i integracije na tržištu rada, ponude za lični razvoj²² kao i građansko obrazovanje²³. Njih možemo da posmatramo kao naprednu diferencijaciju u oblastima stručnog usavršavanja, opšteg, građanskog, kulturnog kao i religijskog obrazovanja (videti u: Robak 2012; Heinemann i Robak, 2012).

Interkulturalni aspekti i veze sa ‘kulturnim učenjem’: Interkulturalno obrazovanje je usko povezano sa kulturnim. Ono ga prožima, naročito kad su u pitanju forme opažanja, prilagođavanja i znanja o kulturnim praksama i praksi učenja. U oblasti interkulturalnog obrazovanja nude se razumevanje u komunikaciji, identitetsko samopotvrđivanje, odnosno razvoj identiteta, razvoj i potvrda kulturnosti (Göller, 2000)²⁴, dekonstrukcija kulturizacije (Kaschuba, 1995) kao i razumevanje i izučavanje kulturne prakse (Robak, 2000). Cilj je učešće u kulturi, proučavanje tolerancije ambiguiteta i uspostavljanje kulturnosti, pri čemu se razvija sposobnost osećaja za druge kulture i razumevanja njihove prakse. Razvijanje kulturnosti upućuje na povećanje zahteva za osiguranjem i širenjem pripadnosti i shvatanja sebe kao stabilnog i konstitutivnog dela društva (*ibid.*).

Kulturno učenje kao deo interkulturalnog obrazovanja ovde podrazumeva prilagođavanje znanja, kao i formi svesti i iskustva o drugim kulturama. Važni su i iskustvo i refleksija fenomena modernizacije; spoznaja i razumevanje različitih nivoa ispoljenosti ovih fenomena u različitim kulturama; razumevanje značenja

²⁰ Ova ponuda treba da budu dostupna ugroženim grupama u širem smislu i da deluju kao preventivna strategija protiv rasizma. Najvećim delom programi su posvećeni migrantima.

²¹ Funkcija kvalifikatornih ponuda u obrazovanju odraslih je prilagođavanje ranije stečenih kvalifikacija potrebama tržišta rada. Pod kvalifikacijama se podrazumevaju takođe i interkulturalne kompetencije.

²² Ponuda za lični razvoj treba da omogući polazniku stvaranje prostora neophodnog za njegovu orijentaciju u profesionalnom smislu i za refleksione procese. U tome je sadržana tema kulturnog identiteta i načina ophođenja sa stranim i drugačijim.

²³ Ova oblast obuhvata ponudu za sticanje i izgradnju demokratskih struktura i teme koje se prostiru od rasizma i odbacivanja preko aspekata svetske nejednakosti, do diskusija o aktuelnim konfliktima i ratovima.

²⁴ Kulturnost nastaje kroz kulturno oblikovanje i sposobnost za tematizovanje načina na koji se vrši kulturno oblikovanje. Ona se realizuje kroz formiranje smisla, učešća u kulturi, oblike samoučešća i refleksivnog osvrta na kulturne zajednice i stvaranja novog značenja na temelju aktivnog učešća. (prema Göller 2000). „Pod kulturnoću se podrazumeva specifična smisaona određenost čoveka; (ljudska) kulture su time okarakterizovane... Ova smisaona određenost implicira aktivno-spontano samopozivanje čoveka na sebe, na ljude oko sebe, ljudska dela, izjave, učinke, svet ili delove sveta” (*ibid.*, str. 272).

ovih fenomena za pojedinca u okviru biografije, dakle u odnosu na sopstvene načine tumačenja; kao i razumevanje značenja fenomena i kulturnih svetova za jedno društvo u procesu kontinuiranih promena (Robak, 2012a).

Transkulturalni aspekt: Pojam transkulturalnog obrazovanja, kao što je prethodno nagovešteno, odnosi se na jedan izraz koji je dao Welsch (1988a; 1988b), kao i na opis „hibridizacije“ - Reckwitz (2006)²⁵. Welschova osnova za transkulturalni pojam ima korene u konceptualizaciji postmoderne i njenom tumačenju putem estetske misli. To se posebno jasno vidi u formulaciji etičkih i političkih premisa (Welsch, 1988a; 1988b) kao i u spoju postavljenih makro i mikrosocijalnih dijagnoza o stanju kulture.

Transkulturalno obrazovanje razvija se u jednom napetom polju između povećanja sposobnosti za zapošljavanje, razvoja ličnosti, razvoja identiteta i razvoja kulturnosti. Ponuda transkulturalnog obrazovanja unosi se u intermedijarno u ponudu i projekte različitih obrazovnih oblasti u obrazovanju odraslih i kontinuiranom obrazovanju. Oni obezbeđuju bazičnu, ali i specifičnu strukturu ponude u okviru izdiferencirane kulturne perspektive. Ovde je cilj aktivno uključivanje svih u društvo i procese stvaranja kulture u kojima se uspostavljaju specifična i stepenovana ponuda za sticanje kvalifikacija, proširenje pogleda na svet, formiranje identiteta, učenje i reflektovanje kulturne prakse, kao i kulturno stvaralaštvo; u ovim procesima diverzitet se ne gubi iz vida (videti u: Haunschild, Robak i Sievers, 2013).

Sa tim u vezi, transkulturalna promena pogleda može da se posmatra kao posebna sposobnost koja se pokazuje kao oblikovani kosmopolitizam, povezan sa obrazovanjem putem povratne sprege (Robak, 2012b). Transkulturalna promena pogleda je postepeni proces. Ona predstavlja sposobnost fleksibilnog kretanja i menjanja sistema tumačenja, van znanja i razumevanja.²⁶

Razvoj ponude u interkulturalnom i transkulturalnom obrazovanju - nalazi

Za našu egzemplarnu programsku analizu bilo je značajno pronalaženje gore opisanih kulturnih pojmova i obrazloženja interkulturalnog i transkulturalnog obrazovanja, kao i intermedijarnih procesa u strukturi ponude i specifičnosti njenih nosilaca.

²⁵ Pod hibridizacijom se podrazumevaju novi procesi kulturnih oblikovanja kroz praksu, koji strukture i procese modernizacije prožimaju i kulturu, koncipiranu kao subjekat kulturu, konstantno menjaju (Reckwitz, 2006; prema: Robak 2012a).

²⁶ Sticanje iskustva koja su otvorena za nova tumačenja; Preraditi i postaviti tumačenja, kao i razumeti strana tumačenja zahteva aktivno ispitivanje i definisanje razloga za tumačenje i delovanje; Sposobnost za transkulturalnu promenu pogleda je usporen proces razumevanja drugih tumačenja i opažanja načina tumačenja; Poslednji korak je aktivna razmena između sistema tumačenja (Robak 2012a).

Kategorije koje će u nastavku biti predstavljene razvijene su na osnovu go-repomenutih primera egzemplarnih programa institucije EEB kao i jedne gradske VHS u Donjoj Saksoniji.

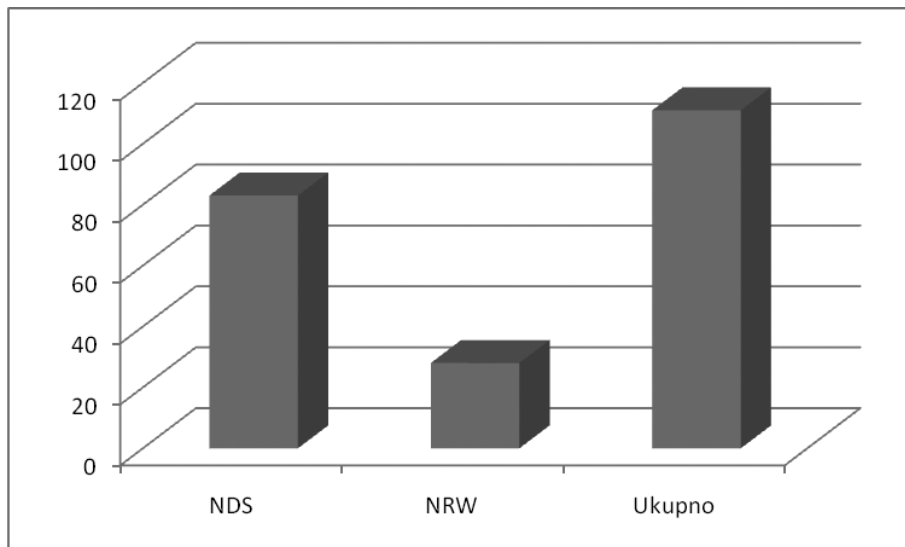
Na osnovu ovih kategorija postaje jasno da se interkulturalni portal ne ograničava na ponudu komunikacijskog tipa zasnovanu na razumevanju, nego ona gradi mešovite portale koji se izgrađuju na prelazima ka drugim portalima kulturnog, kao i religijskog i građanskog obrazovanja. Takav portal trenutno liči na „deltu” sa tematskim granama, ali još uvek nema prepoznatljivu šematsku strukturu. Ovaj oblik „delte“ se vidi pri rastu i širenju tematskog polja, mada još nesistemizovanog (Deleuze i Guattari 1977; Enoch i Gieseke 2012):

Tabela 1: Kategorije interkulturalnog portala

Interkulturalni portal	
Sistematsko-recepcijski	<ul style="list-style-type: none"> • predavanja, seminari, govori i drugi organizacioni oblici obrazovanja na temu kulture, umetnosti i istorije kulture; • predavanja, seminari, govori i drugi organizacioni oblici obrazovanja o kulturi, umetnost i istoriji kulture u odnosu na različite kulture, kao i hrišćanske tradicije.
Samokreativni	<ul style="list-style-type: none"> • raditi nešto samostalno, biti praktično aktivan i upoznavati praksu drugih kultura (kuvanje, slikanje i crtanje, fotografija, pisanje, ples i drugo).
Razumevanje i komunikacija u užem smislu	<ul style="list-style-type: none"> • komunikacijske rasprave sa drugim kulturama ili kulturnim praksama; • interkulturalni dijalozi/kompetencije; • interkulturalna senzibilizacija/trening.
Pregovaračko-refleksivni	<ul style="list-style-type: none"> • refleksivne rasprave sa sopstvenima načinima tumačenja, vrednostima i normama: (emancipacija, demokratizacija, stranačka netrpeljivost)
Ponude za migrante	<ul style="list-style-type: none"> • jezički kursevi; • kursevi za integraciju; • opismenjavanje.
Interreligijski dijalog	<ul style="list-style-type: none"> • život u pluralnim društvima (u Nemačkoj); • interreligijski dijalog u drugim društvima (npr. poklonička i studijska putovanja).
Kvalifikacije zaposlenih u tematskim oblastima - interkulturalne i interreligijske kompetencije	<ul style="list-style-type: none"> • vezane za profesiju.

U sledećem delu su prikazani rezultati vezani za EEB u 4 regiona u NDS i tri ustanove u NRW, kao i jednu gradsku Visoku narodnu školu. Komparativno-ćemo predstaviti kako zajedničke tako i institucionalne oblike i razvojne trendove tipične za instituciju nosioca. Uz to, proverićemo hipotezu veza životnog i socijal-

nog prostora i ponuda, čije smo značenje za druga dva portala utvrdili i proverili u prethodnom poglavlju.



Grafikon 3: Broj ponuda u interkulturalnom obrazovanju u četiri regiona u NDS kao i u tri obrazovne institucije u NRW

U ustanovama EEB zabeleženo je 111 događaja sa karakterom interkulturalnog obrazovanja. U četiri regiona u NDS od 1122 događaja, 83 ponude se nalaze u ovom portalu. U NRW od 200 događaja, 28 spada u ove kategorije. Samo nekih 7 % ponude u Donjoj Saksoniji otpada na interkulturalno obrazovanje, u NRW je to 14 %, ukupno 8 % od ukupne ponude. Raspodela apsolutnih brojeva izgleda ovako:

- Mesto 1: Sistematsko-recepcijski = 38 ponuda (34 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 2: Ponuda samo za migrante = 36 ponuda (32 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 3: Interreligijski dijalog (život u pluralističkim društvima (u Nemačkoj) i interreligijski dijalog u drugim društvima) = 21 ponuda (19 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 4: Obuka za zaposlene u tematskim oblastima interkulturalnih ili interreligijskih kompetencija (povezano sa profesijom) = 7 ponuda (6 % od ukupne interkulturalne ponude)

- Mesto 5: Samokreativni = 5 ponuda (5 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 6: Razumevanje i komunikacija = 4 ponude (4 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 7: Pregovaračko-refleksivni = 0 ponuda

Ovde se vidi da Kategorija 1, sistematsko-recepcijska ponuda predstavlja glavno težište, pri čemu se jedan veći deo događaja odigrava u kontekstu Svetskog dana molitve 2012. Dominiraju kratkoročni događaji, a prisutne su reakcije na aktuelne događaje iz oblasti crkvenog života.²⁷

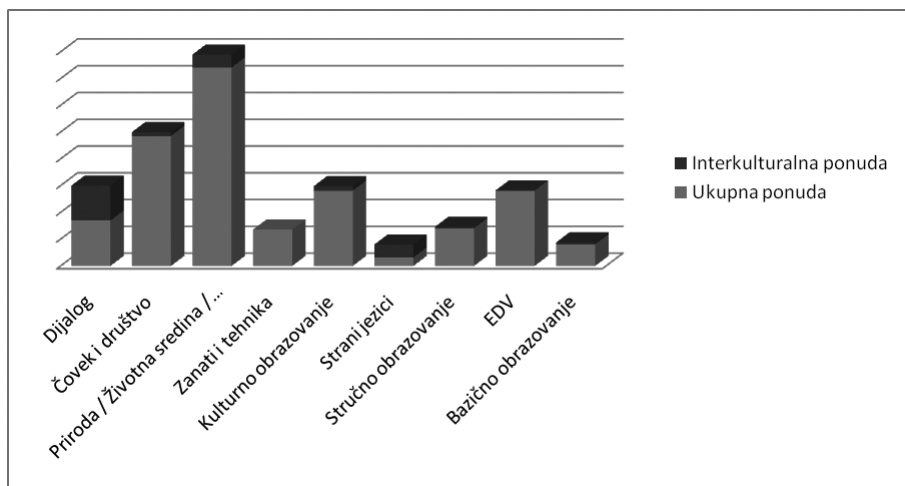
Na drugom mestu nalazi se Ponuda za migrante. Ovde se EEB posvećuje jednoj oblasti koja zbog Zakona o integraciji i sa njim povezanim finansiranjem dobija veliku pažnju. Na trećem mestu sledi ponuda iz kategorije broj 6: Interreligijski dijalog. Ona posreduje uglavnom između hrišćanstva i judaizma. Kategorija 3, Razumevajuće-komunikacijski u užem smislu ostvaruje se uglavnom u oblicima kao što su krugovi za razgovor. To su već desetinu godina unazad etablirane socijalne forme učenja za akademski dijalog.

Kategorija 2, Samokreativna ponuda. Ona postoji na niskom nivou od pet događaja. Glavnu vezu imaju sa kuvanjem kao mogućnošću za sticanje kulturne prakse.

Kategorija 4, refleksivni suočavanje sa sopstvenim šemama tumačenja, vrednosti i normi, nije pronađena. U primeru se dakle ne nalazi samostalna ponudea vezane za pitanja demokratizacije. Teme kao što su rasizam, netrpeljivost prema strancima i diskriminacija, odnosno razumevanje među narodima, mir i izjednačenje nisu obrađivane u okviru interkulturalnog portala. To iznenađuje, s obzirom na činjenicu da je EEB sve do 1990. godine imao nezavisno-kritičko težište, uz mnoge dodirne tačke sa kulturnim i građanskim obrazovanjem, kao što pokazuju starije analize programa EEB na katedri u Berlinu (prema Heuer /Robak 2000). Pripadnost ponude određenom socijalnom prostoru ne vidi se tematski - eksplicitno. Ona se mnogo više odražava kroz, za EEB specifične vrste tema, tipičan odnos ka životnim prostorima učesnika (naročito u kategorijama 6 i 3).

U poređenju sa egzemplarnim vrednovanjem programa EEB, program Visoke narodne škole pokazuje, i pored nižeg nivoa apsolutnih brojeva, razvijen profil inter- odnosno transkulturalnog obrazovanja: Od 1571 ponuda, 141 pripada interkulturalnom portalu, što je (samo) 8 % od ukupne ponude i jednog niza projekata. Ponuda je podeljena po stručnim oblastima na sledeći način:

²⁷ Bez ponude povodom Svetskog dana molitve, spektar ponude bi bio ograničen na broj od 8 događaja i nalazio bi se na mestu broj tri.



Grafikon 4: Interkulturalna ponuda Visoke narodne škole u NDS prema stručnim oblastima

Apsolutni brojevi su podeljeni na sledeći način:

- Mesto 1: Ponuda samo za migrante = 50 ponuda (38 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 2: Samokreativna = 34 ponuda (24 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 3: Sistematski-recepcijska = 26 ponuda (18 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 4a: Razumevanje i komunikacija = 12 ponuda (8,5 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 4b: Obuka za zaposlene u tematskim oblastima interkulturalne ili interreligijske kompetencije (povezano sa profesijom) = 12 ponuda (8,5 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 5: Interreligijski dijalog = 11 ponuda (oko 8 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 6: Pregovaračko-refleksivna = 1 ponuda (0,7 % od ukupne interkulturalne ponude)

Težište interkulturalnog obrazovnog rada vidljivo je u oblasti „razvijanje dijaloga.“ Veći deo ponude je identifikovan kao Ponuda samo za migrante, budući da se ona odnosi na tu određenu ciljnu grupu. Širok spektar kurseva ima za temu učešće građana i upadljivo širok spektar ponude povezane sa gradskom sredinom, kao što su grupe za razgovor, kursevi za integraciju i grupe za nemački

jezik. Time ova grupa sa 50 ponuda stoji na prvom mestu. Istovremeno bi mnoge od ovih ponuda mogle da bude priključene pregovaračko-refleksivnoj grupi, budući da su postavljene kao građansko obrazovanje, što se vidi i kroz predašnji naziv „Politika, integracija i savetovanje”.

Ovo upućuje na jedan profil u kojem je manje prisutna direktna interkulturalna komunikacija, a mnogo više konkretni obrazovni rad. Na taj način povezuju se razumevanje i komunikacija u okviru specifičnih obrazovnih sadržaja, što daje direktnu podršku procesima integracije na licu mesta. Kroz to se integracija, odnosno inkluzija, jasno vide kao težište profila.

Na drugom mestu sledi samokreativna ponuda. Upadljivo težište samokreativne ponude nalazi se u izdiferenciranim ponudama kurseva kuvanja (potiču iz stručne oblasti „priroda / životna sredina / zdravlje“), što znači da se preko kuvanja kao kulturne prakse prenosi kultura i praktikuje komunikacija. Drugi vid kulturnih susreta je ples.

U sistematski-recepcijskoj ponudi koja se nalazi na trećem mestu, polazi se od turističkih interesovanja koja se nude kao kulturno učenje u formi prenošenja znanja preko različitih zemalja, ali takođe i u obliku učenja vokabulara u svrhu putovanja.

Najverovatnije ova ponuda može da bude korišćena i za pripremu poslovnih putovanja, kao i za druge poslovne procese. No ipak, samo jedan njen mali deo odražava kritičko-refleksivni pogled u kontekstu građanskog obrazovanja. To znači da se ne obrađuju teme kao što su globalizacija i transnacionalizacija. To svedoči i nizak broj (1) u kategoriji pregovaračko-refleksivne ponude. Nekoliko ponuda za strane jezike svrstano je u sistematsko-recepcijski pristup, dok je veći deo u grupi razumevanje i komunikacija. Sa ukupno 12 ponuda, ona se nalazi na četvrtom mestu, ali ipak čini samo 8,5 % ukupne interkulturalne ponude.

Budući da se strani jezici u programu pojavljuju pod naslovom „interkulturalni susreti”, iz tog se vidi da se radi o jednom specifičnom konceptu ponude i učenja koji povezuje oblike kulturnog života i interkulturalnog obrazovanja sa kognitivno-komunikacijskim učenjem jezika. Takođe se organizuje i pojedinačni događaji, kao što su razgovori u grupama, odnosno interkulturalna komunikacija, naročito u oblasti obuke zaposlenih u tematskim oblastima interkulturalne i interreligijske kompetencije, koja se sa 12 ponuda takođe nalazi na četvrtom mestu, odmah uz ponudu kao što je npr. „ekspert za interkulturalne situacije.”

U oblasti Interreligijski dijalog nalazi se isključivo ponuda na temu „život u pluralističkim društvima”, koja se odnose na odnos prema religiji u regionalnom okruženju. Ovo takođe upućuje na zaključak da je u pitanju profil sa regionalno orijentisanom ponudom, na određene delove grada, a time i na socijalni prostor, koja se bavi pitanjem integracija odnosno inkluzije.

Na prvi pogled čini se da teme kao što su refleksija diskriminacije, rasizam i demokratija ne igraju značajnu ulogu, jer se pojavljuju u okviru samo jedne ponude u pregovaračko-refleksivnoj oblasti. Međutim, iz projekata se vidi da se ove teme ne realizuju kroz komunikaciju, nego mnogo više u vidu projekata u socijalnoj sredini sa konkretnim ciljevima i po mogućnosti sa izgradnjom, dugoročno gledano, održivih struktura. U okviru tih struktura teži se poboljšanju mogućnosti za učešće i delovanje: „Xenos Vielfalt – Inklusion – Perspektiven” (Stranac – Raznovrsnost – Inkluzija – Perspektive) je mreža koja implementira lokalni integracioni plan u okviru pet delova projekata u gradu. Takođe „Integrationsbeiräte in /Ort/” (Saveti za integraciju u), predstavlja projekt koji obučava Savete za integraciju u pojedinim mestima i podržava političko učešće.

Ponuda kulturnog obrazovanja koja može da se svrsta u npr. spektar muzičkih ponuda, oblast književnosti, umetnosti ili drugih umetničkih oblasti ili u estetsku praksu i iskustva u širem smislu, slabije je razvijena.

Tendencija 1: Diferencijacija Portala za interkulturalno obrazovanje

Predstavljena sistematika i egzemplarna programska analiza pokazuju da se portal za interkulturalno obrazovanje nesistematski izdiferencirao u obliku „delte“. U poređenju sa rezultatima Gieseke i saradnika (2005) on i dalje ima nizak broj programa. Na osnovu zbirnog prikaza, primećuju se procesi i kretanja u okviru pojedinačnih institucija, odnosno nosilaca obrazovanja.

Po svemu sudeći, pojam kultura, kulturne razlike, diverzitet, zatim interkulturalno i transkulturalno obrazovanje, nedostaju EEB. Takođe, odgovarajući oblici učenja koji su, tematski gledano, smešteni između refleksije, kulturne prakse i učenja treba jasno da se izdiferenciraju. Neke važne teme nezavisnog kritičkog EEB, po svemu sudeći, potpuno su izgubljene. Sa druge strane, u ponudi se ogleda ispunjenje zadataka prema društvu. Zahtevi mešovitog društva i identitet između društvene diferencijacije i standardizacije / segregacije kao i korišćenje inter/transkulturalnog obrazovanja između sigurne zapošljivosti, osiguranja identiteta i kulture, izgradnje ličnosti, po svemu sudeći još nisu deo diskursa.

Nasuprot tome, struktura ponude Visokih narodnih škola pokazuje razvijeniji pojam interkulturalnog obrazovanja, koji je posebno posvećen ciljevima integracije i inkluzije. Za njihovo ostvarenje formirana je široka struktura ponude interkulturalnog obrazovanja, koja ima u vidu pojam „transkulture“ u socijalnoj sredini i koja, naročito u kontekstu migracija, hibridizaciju priprema preko prakse povezane sa kulturnom, socijalnom i političkom participacijom.

Refleksivno-kritička ponuda, po svemu sudeći, još nije jasno izdefinisana u okviru celokupne ponude, no ipak je izvesno da postoji politički zahtev za inkluzivnim građanskim obrazovanjem, pre svega u obrazovnom radu u gradskim sredinama. Ponude u samostalno-kreativnoj oblasti omogućuju susrete polaznika kroz njihove učešće u praktičnim aktivnostima. Sistematsko-recepcijska oblast, koja se ne dotiče migracionog konteksta, već priprema za procese transnacionalizacije i obezbeđuje demokratsko-teorijski kritički pogled, još uvek nije jasno izdiferencirana.

Tendencija 2: Socijalno-prostorna orijentacija kulturnog obrazovanja

Rezultat analiza kulturnog obrazovanja u EEB je pokazao da se socijalno-prostorna orijentacija ispoljava kroz institucionalne oblike i regionalne karakteristike, kao i kroz dostupnost obrazovne ponude. Treba pomenuti da ova tema nije eksplicitno obrađivana u posmatranim institucijama. Nasuprot tome, u interkulturalnoj ponudi pokazuju se počeci intenzivnijeg odnosa sa socijalnim prostorom, kako u EEB, tako i kod VHS u NDS. VHS upućuje na široko razvijenu ponudu: jezički kursevi, integracijski kursevi, sesije za razgovore i građanski obrazovni rad projektnog tipa, kao ponuda u gradovima u kontekstu integracija i inkluzije. VHS pruža mogućnosti za učvršćivanje kulture putem razmene i učenja jezika.²⁸

U analizi rezultata vezanih za povećanje veza sa socijalnim prostorom postavlja se pitanje da li postavke za unapređenje projekta upućuju na to da se sve manje stremi ka iznalaženju opštih rešenja, jer su kompleksnost društvene hibridizacije i socijalne segmentacije dostigle toliko visok nivo, da više nije moguće upravljati njima. Ako bi to bilo tačno, morali bismo da se zapitamo u kojoj meri su se već desili procesi prilagođavanja na deregulisane sisteme humanitarne pomoći kao npr. one u SAD, sa posledicama po obrazovanje odraslih. Takođe, postavlja se pitanje doprinosa kulturnog obrazovanja preko umetnosti, kulture i dijaloga za jačanje ili suprostavljanje tom procesu (Fleige, 2012; 2013). Za organizovano obrazovanje odraslih odlučujuće pitanje je da li se preko normativne predstave jačanja lokalnih informalnih obrazovnih mesta može doći do inicijative za institucionalizaciju, tj. da li naučnici socijalni prostor vide kao korisnički prostor, kao što je to slučaj u određenim programima DIE.

²⁸ Smernice za implementaciju inkluzivnog obrazovanja odraslih daju i analize slučaja koje je uradio Friedel (2012) u NDS, i to ovdje u VHS, kao i u EEB. Međutim, u njihovim analizama se jasno vidi da razvoj prakse vezane za projektno finansiranje ide ispred profesionalno-konceptijskog samoshvatanja u ovoj oblasti. U analizi slučaja radi se o završnom radu na Tehničkom univerzitetu Kemnic, koji je urađen po nalogu Agencije za obrazovanje odraslih i kontinuirano obrazovanje (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung), nezavisno od naše programske analize.

Pregled

Oslanjajući se na kritičke aspekte u našem opisu tendencija, hteli bismo da u završnici ostavimo preporuke u vidu ključnih reči za buduće planiranje programa i razvoj institucionalnih struktura (Fleige i Robak, 2012).

Jedan od ciljeva izvedenih iz naše analize je koncepcijska povezanost obrazovne ponude sa umetnošću, kulturom i inter/transkulturnim dijalogom i sa socijalnim prostorom, ukoliko se time povezuju i novi impulsi za demokratizaciju uključenih struktura. Posebno se misli na učešće ne samo marginalizovanih ciljnih grupa, nego svih potencijalnih grupa stanovništva, povezanih sa prevazilaženjem do sada veoma naglašenog predstavljanja miljea srednje klase kao „uzvišenog“ (Gieseke 2005; Fleige, 2012; Fleige i Robak, 2012).

Za kulturno obrazovanje neophodan je odgovarajući razvoj kulturološkog pojmovnog aparata, pri kćemu će biti usklađeni visoka kultura, socijalni aspekti kulture, reflektivna komunikacija, kritičko-nezavisno iznošenje stavova, umetničke igre i rasterećenje, sposobnost spoznaje i blagostanje, kao i individualne sposobnosti u oblasti kulturnih tumačenja i umetničkog stvaralaštva. Na ovom mestu, kritičko-nezavisni potencijali savremene likovne i scenske umetnosti mogu da se koriste snažnije nego do sad. Misao vodilja je povećanje koristi i efekata kulturnog obrazovanja za pojedinca, organizacije i društvo.

Eksplicitno jačaju i inter/transkulturni portali, jer već i zbog samog multikulturnog konteksta savremenog rada raste potreba za znanjem o drugim kulturama i njihovim promenama (Robak i Sievers, 2011). Sa tim povezani lomovi i nesigurnosti probudiće potrebe za povećanom sigurnošću i pripadnošću, što ne treba da budu tematizovano samo kroz interne treninge u organizacijama. Ovakvim pristupom može da se poveća svakodnevna praktična korist interkulturnog obrazovanja za učesnike.

Jasno je da pojmovi kulturnog i interkulturnog obrazovanja moraju da budu koncepcijski i teorijski opisani u svim svojim oblicima, kako bi mogli profesionalno da prate programski razvoj. Samo u tom slučaju kulturno obrazovanje može da ima pozitivne impulse za razumevanje obrazovanja, učenja, znanja i kompetencija odraslih. Praktično je nezaobilazno osiguravanje finansija za organizovanu obrazovnu ponudu u sva tri portala na visokom nivou, pri istovremenom obezbeđivanju novca za inovativne projekte, naročito malih organizacija (postojeći i novi).

Literatura

- BARZ, H. (2009). Milieu des Glücks - Glück des Milieus (Milje sreće - sreća miljea). Über den Wandel gesellschaftlicher Glücksvorstellungen und seine Gründe (O promeni predstave društva o sreći i razlozima za to). U: K. Ermert, C. Höppner, K. J. Kemmelmeyer, M. Lüdke (Ur.), *Musik und Verantwortung. Perspektiven der Musikpolitik in Deutschland* (Muzika i odgovornost. Perspektive politike muzike u Nemačkoj). (str. 14 - 38). Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- BÖRJESSON, I. (2005). Regionalangebote der beigeordneten kulturellen Bildung im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg (Regionalna ponuda u koordinisanom obrazovanju u delovima Berlina, Fridrihshan - Krojcborg). U: W. Gieseke, J. Kargul, (Ur.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland - Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (Kulturno obrazovanje odraslih u Nemačkoj - Egzemplarna analiza Berlin/Brandenburg) (str. 56 —133). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- BOURDIEU, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“: Leçon sur la leçon. 2 Vorlesungen* (Socijalni prostor i „Klase“). (B. Schwibs, Prev.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DELEUZE, G. UND GUATTARI, F. (1977). *Rhizom (Vol. 67)*. Berlin: Merve Verlag GmbH.
- DEUTSCHE EVANGELISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG. (2011). *Galerie der guten Praxis: 50 Jahre DEAE e.V.* (Galerija dobre prakse: 50. godina DEAEe.V) [Brošura]. Frankfurt am Main: DEAE.
- DIETEL, S. (2012). *Gefühlttes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource: Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung* (Osećaj vezan za znanje kao emocionalno-telesni resurs: kvalitativna analiza dejstva u zdravstvenom obrazovanju). Wiesbaden: Springer VS.
- ENOCH, C. UND GIESEKE, W. (2011). *Wissensstrukturen und Programmforschung* (Kulture znanja i istraživanje programa). Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen (Istraživanje programa kao empirijski pristup obrazovnom radu institucija kontinuiranog obrazovanja). Preuzeto sa: <http://www.ifbe.uni-hannover.de/enoch.html> [01.06.2012].
- EVANGELISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG - EAE. (2008). *Leistungsbilanz Evangelische Erwachsenenbildung im Land Brandenburg zum Ende des Jahres 2008* (Bilans učinka Evangelističkog obrazovanja odraslih u pokrajini Brandenburg na kraju 2008). (Neobjavljeni kvalitativni podaci iz 2006). Brandenburg: a.d. Havel.
- FISCHER, M. E. (2007). *Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht* (Prostor i vreme. Forme učenja odraslih iz moderne teoretske perspektive*). Hohengehren: Schneider Verlag.
- FISCHER, V. UND SCHNEIDER-WOHLFART, U. (1994). Interkulturelle Weiterbildung in Nordrhein- Westfalen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung (Interkulturno obrazovanje odraslih u severnoj Rajn-Vestfaliji. Rezultati pismenog ispitivanja). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik [ZEP]*, 3(96), 19-22.

- FLEIGE, M. (2011a). Kulturen der Nutzenpositionierung - durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen (Kulture u određivanju koristi — promene u odlukama vezanim za učenje, nastale putem znanja). *Report*, 2, 72—81.
- FLEIGE, M. (2011b). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung: Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger* (Kulture učenja u javnom obrazovanju odraslih: teorijska i empirijska promatranja na primeru evangelističkih organizacija). (Vol. 554). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- FLEIGE, M. (2011c). *Professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit Blick auf Lernprozesse im Sozialen Raum* (Profesionalni rad u kontinuiranom i obrazovanju odraslih sa pogledom na procese učenja u socijalnom prostoru). Predavanje održano na Univerzitetu Potsdam [23.03.2011].
- FLEIGE, M. (2012, June, 3). *Art Education in the USA and in Germany: Concepts, Institutions, and Benefits* (Obrazovanje u umetnosti u SAD i Nemačkoj: koncepti, institucije i benefiti) Neobjavljeni članak za Petu konferenciju ISCAE u Las Vegasu.
- FLEIGE, M. UND ROBAK, S. (2012). Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung (Struktura kulturne ponude u evangelističkom obrazovanju odraslih). *Forum Erwachsenenbildung*, 2, 48—53.
- FLEIGE, M. (2013). *Bildungswelten der Erwachsenenbildung: Institutionen und Zugänge lebenslangen Lernens in den USA am Beispiel Chicagos* (Obrazovni svetovi obrazovanja odraslih: institucije i pristupi celoživotnog učenja u SAD na primeru Čikaga). [Članak u pripremi].
- FRIEBEL, H. (2008). *Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“* (Deca obrazovne ekspanzije i „celoživotno učenje“). Hergensweiler: Ziel-Verlag.
- FRIEDEL, S. (2012). Inklusion und Erwachsenenbildung (Inkluzija i obrazovanje odraslih). (Neobjavljen završni rad — bachelor). Technische Universität Chemnitz.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M. (1998). *Personality and Biography: Biographies of adult educators from five continents*. Proceedings of the sixth International Conference on the History of Adult Education. General, Comparative, and Synthetic Studies, Volume I. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing.
- GIESEKE, W. (2005). Transformation der Kultur ohne Bildung? — Situation der kulturellen Bildung (Transformacija kulture u obrazovanje? — Različite pojave u kulturnom obrazovanju). U: W. Gieseke, I. Börjesson. (Ur.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (Kulturno obrazovanje odraslih u Nemačkoj: egzemplarna analiza u Berlinu/Brandenburgu). (str. 21—30). Münster: Waxmann Verlag.
- GIESEKE, W. UND OPELT, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg (Programska analiza vezana za kulturno obrazovanje u Berlinu/Brandenburgu). U: W. Gieseke, J. Kargul. (Ur.) *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin-Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung — Praxis — Event 1)* (Egzemplarna analiza u Berlinu/Brandenburgu. Evropeizacija putem kulturnog obrazovanja: obrazovanje — praksa — događaji 1). (str. 43—130). Münster: Waxmann Verlag

- GIESEKE, W., OPELT, KARIN., STOCK, H. UND BÖRJESSON, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1)* (Kulturno obrazovanje odraslih u Nemačkoj. Egzemplarna analiza Berlin/Brandenburg (Evropeizacija putem kulturnog obrazovanja)). Münster: Waxmann Verlag
- GIESEKE, W. UND ROBAK, S. (2009). Einleitung — Kultur als offenes Konzept aus erwachsenenpädagogischer Perspektive (Uvod — kultura kao otvoreni koncept iz pedagoške perspektive u obrazovanju odraslih). U: W. Gieseke, S. Robak, W. Ming-Lieh. (Ur.), *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen* (Transkulturene perspektive u kulturama učenja). (str. 7—24). Bielefeld: Waxmann Verlag.
- HÄUSSERMANN, H., WERWATZ, A., FÖRSTER, D. UND HAUSMANN, P. (2010). *Monitoring Soziale Stadtentwicklung Berlin 2010*. (Monitoring socijalnog razvoja grada Berlina 2010). Po nalogu senata za razvoj grada. Berlin.
- HAUENSCHILD, K., ROBAK, S. UND SIEVERS, I. (Ur.) (2013). Diversity Education: Zugänge — Perspektiven — Beispiele (Razlike obrazovanje: pristupi — perspektive — primeri). Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- HEINEMANN, A. UND ROBAK, S. (2012). Interkulturelle Erwachsenenbildung (Interkulturno obrazovanje odraslih). U: R. Hans-Joachim, C. Anastasopoulos. (Ur.), *Elektronische Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (EEO)* (Elektronska enciklopedija nauke o odgoju). Weinheim und München (<http://www.erzwissonline.de/#>)
- HEUER, U. UND ROBAK, S. (2000). Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft — exemplarische Programmanalysen (Programska struktura kod organizacija nosioca iz različitih konfesija). U: Gieseke, W. (Ur.). *Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (Planiranje programa kao obrazovni menadžment. Kvalitativne studije u ukrštanju perspektiva). (str. 115—141). Recklinghausen: bmb+f
- HORN, H. UND AMBOS, I. (2012). *Weiterbildungsstatistik im Verbund — Kompakt* (Statistika saveza o kontinuiranom obrazovanju — kompaktno). Preuzeto sa: URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2012-weiterbildungsstatistik-TIK-01.pdf> [o.I.O.2012].
- HÜLSMANN, K. UND MANIA, E. (2012). Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. (O značenju socijalnog prostora za obrazovanje odraslih). *Der pädagogische Blick* (Pedagoški pogled), 4, 207—218.
- BUSCH, C. (2009) *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. (Inkluzija: smernice za obrazovne politike). (2009). (Carolin Busch, Prev.). Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.(DUK)
- KASCHUBA, W.(1995). Kulturismus: Kultur statt Gesellschaft (Kulturizam: Kultura umesto društva). *Geschichte und Gesellschaft* (Istorija i društvo) 21, 80—95.
- KESSEL, F UND REUTLINGER, S. (2010). *Sozialraum: Eine Einführung* (Socijalni prostor: Uvod). Vol. (2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KIL, M. (2012). Stichwort „Inkludierende Erwachsenenbildung“ (Ključna reč „Inkluzivno obrazovanje odraslih“). *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (DIE časopis za obrazovanje odraslih), 2, 20f.

- KÖHLER, B. (2004). *Strukturen und Strategien transnationaler Konzerne: Empirische Soziologie der "inneren Globalisierung"* (Strukture i strategije transnacionalnih kompanija: empirijska sociologija „unutrašnje globalizacije). Wiesbaden: Deutsche Universitäts-Verlag.
- KRAUS, K. (2007). Beruflichkeit, Employability und Kompetenz: Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion (Stručnost, zapošljivost i kompetencije: koncepti pedagogije orijentisane na sticanje, i diskusije). U: P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Gillen. (Ur.), *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (Sticanje kompetencija u radu. Perspektive kontinuiranog obrazovanja orijentisanog na zaposlene). (str. 235-248). Berlin: Verlag.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie* (Prostorna sociologija). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MAU, S. (2007). *Transnationale Vergesellschaftung - Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten*. (Transnacionalno podružtvljavanje - Rušenje granica u socijalnim svetovima). Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- RECKWITZ, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen der bürgerlichen Moderne und zur Postmoderne* (Hibridni subjekat. Teorija kultura subjekata građanske moderne i postmoderne). Weilerswist: Velbrueck GmbH.
- ROBAK, S. (2011). *Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität* (Transkulturno obrazovanje u horizontu transnacionalizacije i društvenog diverziteta). Forum Erwachsenenbildung (Forum Obrazovanje odraslih), 4, 30-34.
- ROBAK, S. (2012a). *Kulturelle Formationen des Lernens: Zum Lernen deutscher Expatriats in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China — die versäumte Weiterbildung* (Kulturne formacije učenja: o učenju nemačkih radnika u inostranstvu u različitim kulturno-radničkim kontekstima u Kini - propušteno kontinuirano obrazovanje). Vol. (578). Münster: Waxmann Verlag.
- ROBAK, S. (2012b). *Kulturelles Lernen - interkulturelles Lernen* (Kulturno učenje - interkulturno učenje). [Neobjavljen članak]. Predavanje održano u Fondaciji Genshagen. [27.2.2012]
- ROBAK, S. UND SIEVERS, I. (2011). Zum Zusammenhang von Diversität, Anerkennung und Lernkulturen in der Arbeitswelt (O povezanosti diverziteta, priznanje i kulture učenja u radničkoj sredini). U: D. Borchers, S. Milsch. (Ur.). *Interkulturalität in der Arbeitswelt. Über selbst gesteuertes Projektmanagement interkulturell qualifizieren* (Interkulturnost u radničkoj sredini. Interkulturna kvalifikacija putem samostalnog projektnog menadžmenta). (str. 54-69). Hannover: Offizin; Kooperationsstelle Hochschule und Gewerkschaften.
- SCHIERSMANN, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens* (Profili celoživotnog učenja). Bielefeld: V. Bertelsmann Verlag GmbH.
- SCHRIEWER, J. (2007). *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten — zum Thema des Bandes Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen* (Svetska kultura i kulturni svetovi od značaja - na temu povezanosti. O globalizaciji obrazovnih diskursa). Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

- SPRUNG, A. (2002). *Interkulturalität — eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung* (Interkulturalnost-pedagoška iritacija? Pluralizacija i razlike kao izazov za obrazovanje odraslih). Frankfurt am Main: Peter Lang Pub Inc.
- TIETGENS, H. (1993). *Das Desinteresse an den mittleren Lagen - Der Zerfall der kulturellen Bildung* (Nezainteresovanost za središnje pozicije-raspadkulturnog obrazovanja). Bad Heilbrunn.
- WELSCH, W. (1988a). Einleitung (Uvod). U: W. Welsch (Ur.), *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion* (Putevi za izlazak iz postmoderne. Ključni tekstovi postmoderne-diskusije). (str. 1-46). Weinheim: VCH.
- WELSCH, W. (1988b). Postmoderne: Pluralität als ethischer und politischer Wert (Postmoderna: pluralnost kao etička i politička vrednost). (Vol. 45). Köln.
- WELSCH, W. (2005). Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften (Na putu ka trans-kulturnom društvu). U: L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer, A. Manzeschke. (Ur.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (Drugačije razmišljanje o razlikama. Osnovna građa kulturne teorije o transdiferencijaciji) (str. 314-341). Frankfurt/Main: Campus.
- WITTPOTH, J. (2007). Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung (Obrazovanje odraslih u nekom prostoru: smernice za učešće i razvoj ponude). U: U. Heuer, R. Siebers (Ur.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (Obrazovanje odraslih na početku 21. veka). (str. 197—206). Münster: Waxmann.

Rad sa nemačkog na srpski jezik prevela Mirjana Klapprodt.

Steffi Robak²⁹

Leibniz University in Hannover, Germany

Marion Fleige³⁰

German Institute for Adult Education, Germany

Provision Structures of Cultural and Intercultural Education— Results and Interpretation

Abstract: Cultural Education for adults aims at artistic skills, knowledge on cultural history, aesthetic sensitivity, and intercultural communication. Accordingly, there are differentiated pedagogical portals for cultural education that have developed over the time. In this paper we portray present tendencies of these portals and relate them to space and interculturalism as important development in the discourse as well as in the societal reality.

Key words: adult education and empirical research, cultural, intercultural and trans-cultural education, programme analysis, institutional research, region.

²⁹ Steffi Robak, PhD is a professor at Leibniz University in Hannover, Institute for Vocational Education and Adult Education, Germany.

³⁰ Marion Fleige, PhD is a head of department/programme 'Social Inclusion /Community Education in Social Spaces' at German Institute for Adult Education, Leibniz Centre for Lifelong Learning, Germany.

