

FORSEARCH

Marion Fleige | Wiltrud Gieseke | Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Strukturen – Partizipationsformen – Domänen

»THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG«



Marion Fleige | Wiltrud Gieseke | Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung
Strukturen – Partizipationsformen – Domänen

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Christian Bernhard, Katrin Kraus,
Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)
Erwachsenenbildung und Raum
Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper
Lernstandsdagnostik bei funktionalem Analphabetismus
Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek,
Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,
Martin Kronauer (Hg.)
Zugänge zu Inklusion
Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke
Organisation als Kontext der Professionalität
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,
Ingeborg Schüßler (Hg.)
Reflexionen zur Selbstbildung
Festschrift für Rolf Arnold
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)
Lernen und Lernberatung
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)
Entgrenzungen des Lernens
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader
Struktur und Wandel der Weiterbildung
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld
Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou
Steuerung im transnationalen Bildungsraum
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)
Inklusion und Weiterbildung
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenbladt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hg.)
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen
Planungskulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
wvb.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Marion Fleige | Wiltrud Gieseke | Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Strukturen – Partizipationsformen – Domänen

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Juliane Voorgang/Thomas Jung

Korrektorat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1125** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

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@wvb.de

Internet: wvb.de

Bestell-Nr.: 14/1125

© 2015 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5650-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-5651-7 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	9
Einleitung	11
Teil I Strukturen und Bedeutung Kultureller Erwachsenenbildung	23
1. Träger – Programme – Profile – Räume Kultureller Erwachsenenbildung.....	25
1.1 Träger, Programme und Profile	25
1.1.1 Öffentliche Erwachsenenbildung	26
1.1.2 Beigeordnete Kulturelle Erwachsenenbildung in Vereinen und Initiativen sowie Kulturinstitutionen und fluiden Nebenstrukturen	33
1.1.3 Fortbildungen für Kunst- und Kulturschaffende und -vermittelnde und Übergänge zum schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendbereich	36
1.1.4 Projektstrukturen und ihre Effekte für Angebotsentwicklung und Übergänge zwischen den Bereichen Kultureller Bildung	37
1.2 Räume	38
2. Das neue Interesse an der Kulturellen Bildung	42
2.1 Historische Anfänge der Kulturellen Erwachsenenbildung, das Entstehen einer Unterstützung von Kultureller Erwachsenenbildung durch die Bildungs- und Kulturpolitik und die seitlich flankierenden Diskurse in Gesellschaft und Kunst	43
2.2 Das neue Interesse von Bildungspolitik und Unternehmen an der Kulturellen Bildung – Neue Impulse, sekundäre Nutzungsinteressen, fortwährende Ambivalenzen	45
2.3 Anforderungen an die Diskussionsentwicklung	47
3. Kulturelle Bildung im Bildungsmonitoring	48
Teil II Teilnehmende und Themen Kultureller Erwachsenenbildung	53
4. Erwachsene in der Kulturellen Bildung – Bildungsinteressen zwischen Lebenszusammenhang und Beziehung – Lernprozesse in der Kulturellen Bildung.....	55
4.1 Kulturwissenschaftliche Annahmen	55
4.2 Bildungstheoretische Herausforderungen	61
4.3 Anthropologische Annahmen	62
4.4 Lernfähigkeit über die Lebensspanne	66
4.5 Nutzung und Bildung der Sinne	68
4.6 Fazit	70

5. Themen und Konzepte bei unterschiedlichen Institutionen Kultureller Erwachsenenbildung – zur aktuellen Entwicklung des Feldes und seiner Erforschung	72
Teil III Theorie Kultureller Erwachsenenbildung im Spiegel von Partizipationsformen und Domänen	83
6. Wahrnehmen – Deuten – Sich-in-der-Welt-Platzieren: systematisch-rezeptive Zugänge	85
6.1 Ausgangslage	85
6.2 Grundlegungen	86
6.3 Themenbereiche/Domänen	88
6.3.1 Theater	88
6.3.2 Literatur	94
6.3.3 Musik	98
6.3.4 Kunstgeschichte, Bildrezeption	106
6.4 Fazit	110
7. Sich ausdrücken mit Leib und Werk – Können – Ermüden und neue Kraft schöpfen – Träumen: kreativ-selbsttätige Zugänge	111
7.1 Ausgangslage	111
7.2 Grundlegungen	111
7.2.1 Schärfung der individuellen und sinnlichen Wahrnehmung von Welt im Prozess des eigenen Tuns	113
7.2.2 Erarbeitung der Techniken, die in einer Domäne genutzt werden	114
7.2.3 Den eigenen kreativen Ausdruck finden im Zusammenspiel von Technik und Wahrnehmung	116
7.2.4 Zwischen-Fazit	119
7.3 Themenbereiche/Domänen – beispielhaft	120
7.3.1 Tanz	120
7.3.2 Theater(-arbeit)	123
7.3.3 Literatur	127
7.4 Fazit	130
8. Kulturen verbinden und transformieren: Deuten – Dekonstruieren – Konstruieren: verstehend-kommunikative bzw. transkulturelle Zugänge	131
8.1 Ausgangslage	131
8.2 Grundlegung	136

8.2.1	Inter- und Transkulturelle Bildung in kulturellen Zwischenräumen	139
8.3	Themenbereiche/Domänen	142
8.3.1	Bildende und visuelle Kunst	142
8.3.1.1	Angebote bildender Kunst in der öffentlichen Erwachsenenbildung	145
8.3.1.2	Angebote bildender Kunst in Einrichtungen der beigeordneten Bildung	147
8.3.3	Theater und Tanz	149
8.3.4	Musik	157
8.3.5	Dialoge in Übergangsbereichen: Politische Bildung und Personale Bildung	161
8.4	Fazit	170
9.	Thesen und Forschungsausblick	175
	Literatur	181
	Abbildungen	207
	Autorinnenporträts	208
	Zusammenfassung/Abstract	210

Vorbemerkungen

Bildung, so heißt es oft, lässt sich als individuelle Aneignung von Kultur interpretieren. Kultur und Bildung erscheinen dann als zwei Seiten einer Medaille: Auf der einen Seite finden sich die Objektivationen menschlichen Handelns, auf der anderen ihre Repräsentationen im individuellen Bewusstsein oder auch im Habitus. Während sich die Pädagogik eher für die institutionellen und personalen Bedingungen der Förderung individueller Bildungsprozesse interessiert, fragt die Soziologie vor allem nach den Ergebnissen von Bildungsprozessen als Bedingung und Folge sozialer Differenzierung.

In einer solchen Betrachtung dominiert ein weiter Begriff von Kultur, der die Gesamtheit menschlicher Objektivationen umfasst, die Welt des Geistes ebenso wie die Welt des Sozialen und der Sachen. Der Schule wird vor diesem Hintergrund die Aufgabe zugewiesen, (mutter-)sprachlich-literarische, historisch-soziale, mathematisch-naturwissenschaftliche bzw. technische sowie ästhetisch-expressive Bereitschaften und Fähigkeiten zu fördern. In ganz ähnlicher Weise betrachtet man aus Sicht einer bildungstheoretischen Reflexion der Erwachsenenbildung, z.B. im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, das Verstehen der Welt, der Gesellschaft und der eigenen Person als Voraussetzung für aufgeklärtes Handeln.

Wenn von *kultureller* Bildung die Rede ist, geht es vor allem um die ästhetisch-expressiven Objektivationen menschlichen Handelns. Der weit überwiegende Teil einer so verstandenen kulturellen Bildung findet allerdings nicht in der Schule, sondern in der Erwachsenenbildung statt. Hier setzt die vorliegende Monographie an. Marion Fleige, Wiltrud Gieseke und Steffi Robak präsentieren eine „engagierte Reflexion“ (Wilhelm Flitner) einer pädagogischen Praxis, die zu oft im Schatten steht. Sie wird begleitet von einem reflektierten, teils langjährigen Engagement im Feld. Reflexion und Engagement stützen sich auf eine bemerkenswert breite empirische und theoretische Forschung sowie auf zahlreiche eigene, überwiegend inhalts- und programmanalytische Studien. Sichtbar wird so die Vielfalt kultureller Erwachsenenbildung, ihrer Träger und Programme, ihrer Themen und Teilnehmenden, die von der Alltags- und Soziokultur bis zur Hochkultur und Kunstproduktion reicht. Zur Systematisierung dient das Konzept der Portale, mit denen sich die organisierte Erwachsenenbildung, insbesondere in öffentlicher Verantwortung, aber auch Vereine, Initiativen oder Museen, an ihre Adressaten wenden. In einer solchen Perspektive lassen sich systematisch-rezeptive, kreativ-selbsttätige sowie verstehend-kommunikative bzw. inter- und transkulturelle Angebote unterscheiden, mit Übergängen bis hin zur politischen oder theologischen Bildung. Die historisch informierte Darstellung macht Kontinuitäten und Brüche ebenso sichtbar wie Neues und Zukunftsweisendes.

Zukunftsweisend sind zweifellos Angebote der interkulturellen bzw. transkulturellen Erwachsenenbildung. Diese Angebote lassen sich als Reaktionen auf den Sachverhalt interpretieren, dass Einwanderungsgesellschaften einen wachsenden Bedarf an Verständigung über fundamentale Grundlagen ihres Zusammenlebens erzeugen. Inwieweit kulturelle Erwachsenenbildung – nicht nur in ihren inter- und transkulturellen Angeboten – dazu einen Beitrag leisten kann, ist noch weithin ungeklärt. Sie scheint dafür aber prädestiniert, da sie sich ja den *Formen* der individuellen Lebensgestaltung und des menschlichen Zusammenlebens zuwendet. Gerade hier ließe sich also fragen, ob und wie es der Erwachsenenbildung gelingt, Formen zu entwickeln, die gleichsam unabhängig von den konkreten kulturellen Inhalten einen bildenden Wert haben, indem sie zeigen, wie der Umgang mit dem Fremden und dem Anderen, gerade auch im Alltäglichen, lernend, d.h. verstehend und nicht mit Vorurteil, bewältigt werden kann. Die Autorinnen weisen mehrfach darauf hin, dass die Angebote dieses Bildungsbereichs zwar vergleichsweise gut dokumentiert sind, nicht jedoch ihre Aneignung. Hier ist die Forschung gefordert, nach der Bedeutung kultureller Erwachsenenbildung für Biographien, Lebensläufe und soziale Integration zu fragen, ohne dabei jedoch ihren legitimen Eigenwert infrage zu stellen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat eine lange, aber nicht immer kontinuierliche Tradition der Forschungs- und Entwicklungsarbeit zur kulturellen Erwachsenenbildung. Mit dem vorliegenden Band schließen die Autorinnen an teils bereits länger zurückliegende, in die Zeit der Pädagogischen Arbeitsstelle reichende Arbeiten an und schaffen gleichzeitig die Grundlagen für die Entwicklung neuer Perspektiven. Dies ist uns Ansporn und Verpflichtung zugleich.

*Josef Schrader
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), Bonn*

Einleitung

Über die Kulturelle Erwachsenenbildung könnten viele Bücher aus unterschiedlichen Perspektiven geschrieben werden. Die hier vorgelegte Monografie ist diesbezüglich nur ein erster Impuls für dieses Feld, in dem bislang nur sehr wenig Literatur vorliegt, und wenn, dann nur selten in theorieentwickelnder Absicht. Gerade hinsichtlich der vielfältigen, ausdifferenzierten Landschaft der Kulturellen Erwachsenenbildung fehlen eine systematische Theorieentwicklung ebenso wie differenzierte und detaillierte Studien und Dokumentationen für eine Best Practice. Für eine umfassende Darstellung müsste es einen Kreis von Personen geben, die sich über einen langen Zeitraum im Feld bewegen, produktiv kooperieren und sich sowohl für Kultur- und Kunsttheorien, für Erwachsenenbildungstheorien als auch für die hoch differenzierte Praxis der Kulturellen Bildung interessieren – und zwar unabhängig davon, ob dafür Geldströme aus Förderlinien fließen oder nicht. An solche Interessierte richtet sich der vorliegende Band.

Im politischen und gesellschaftlichen Diskurs könnte das Interesse an Kultureller Bildung gegenwärtig, zumindest vordergründig, kaum größer sein: Die Vielzahl von Fachtagungen und Auszeichnungen auf diesem Gebiet ist nicht zu übersehen, so beispielsweise für die Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland und Polen im Schloss Genshagen als einem internationalen Tagungsort für das europäische Dreieck Frankreich-Polen-Deutschland im Jahr 2012.¹ Zwei zivilgesellschaftlich formierte Vereine verstehen sich als politikberatende Institutionen und arbeiten in regelmäßigen Abständen Stellungnahmen und Empfehlungen aus, in denen sie bildungs- und gesellschaftspolitische Diskurse im Feld bündeln.² Beide haben umfangreiche Verzweigungen in die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere in die allgemeine Pädagogik. Zudem lancieren internationale Organisationen wie die UNESCO (und mittlerweile auch die OECD) Diskussionen zur Kulturellen Bildung. Darüber hinaus beziehen Verbände der Erwachsenenbildung und der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung zusätzlich eigene Positionen. Die Bildungspolitik wiederum legt über spezifische Förderprogramme Finanzspritzen an und unterstützt damit bestimmte Projekte in diesem Bereich (Kapitel 1, 2, 5). Doch die derzeitigen in Governance-Vorgängen³ vollzogenen Anglei-

1 URL: www.stiftung-genshagen.de/kunst-und-kulturvermittlung-in-europa/programm-2015/programm-details/6ffc0b0e75ad602ac8b64b3e4f747170?tx_ttnews%5Btt_news%5D=321.html. Das hier genannte Beispiel ist nur eines von vielen. Auszeichnungen für die Kulturelle Bildung werden dabei nicht nur von Organisationen und Verbänden im Non-Profit-Bereich, sondern auch im gewerblich-kommerziellen Bereich vergeben.

2 Gemeint sind hier der Deutsche Kulturrat und der Rat für Kulturelle Bildung e.V.

3 Grundlegend zur Kategorie der Governance und den Phänomenen von Governanceprozessen in der Erwachsenenbildung Gieseke (2009a); Schrader (2011, 2013).

chungsprozesse zwischen den Finanzierungsinstanzen (Ministerien, Stiftungen etc.) und den Trägern in Richtung einer ausgedehnten Projektförderung erreichen das Feld der Kulturellen Erwachsenenbildung kaum. In der Bildungspolitik scheint der Glaube vorzuerrschen, das schulische und außerschulische Lernen in diesem Bereich reiche aus. Die teils implizite, teils explizite Annahme lautet, dass wenn der Mensch seine Kulturfähigkeit und Kreativität in der Schule ausreichend anlegt, sie sich in den späteren Lebensphasen im Selbstlauf weiterentwickeln. Obwohl die entsprechenden Förderansätze wie „Kultur macht stark“ und „Jedem Kind sein Instrument“ insgesamt sehr positiv zu bewerten sind, und sich auch dem Gedanken der Inklusion verpflichten, bestehen Anschlussprobleme: Nirgends wird hinterfragt, ob solche Entwicklungen über die Lebensspanne wirklich stattfinden, und überhaupt nicht, wie sie sich vollziehen. Auch die Frage, welchen „weiten Nutzen“ die Lernenden bzw. die Teilnehmenden an Kultureller Bildung haben, wird so gut wie nicht gestellt. Eher wird, als Ausdruck umfassender Ökonomisierungsprozesse, davon ausgegangen, dass die Kulturelle Bildung über die Förderung von Kreativitätsentwicklung einen besonderen Nutzen für die Lebensführung und das berufliche Handeln hat. Diese unterstellten Transferwirkungen werden derzeit in den politischen Diskussionen hoch gehandelt und insbesondere von privatwirtschaftlichen Unternehmen gerne aufgegriffen.

Dass es für die Kulturelle Erwachsenenbildung in der Vergangenheit schon markantere Initiativen mit größerer Entwicklungsschubkraft sowie kraftvollere Debatten gab, gerade auch aus den Verbänden heraus, darauf deuten vor allem die Arbeiten von Peez (1982, 1992, 1996) hin. Hervorzuheben sind auch die Anleitungen für die Kursleitung aus der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS-DVV) (Albus, Klenk, Lentz, Sattelmacher, & Trapp, 1987; Krüger, Satzung, Rennhack, Richter-Petersen, & Rohde, 1984) und die differenzierten Handreichungen und Arbeitshilfen zur Kulturellen Bildung von Tietgens (1968, 1976, 1982, 1985) in der Loseblattsammlung der PAS-DVV, die schon zu einem frühen Zeitpunkt sehr differenziertes Wissen aus der Dokumentation und Auswertung der Praxis wie auch aus bildungstheoretischen Setzungen heraus zur Verfügung stellten. Leider haben gerade diese Loseblattsammlungen keine Fortsetzung gefunden, und auch die oben genannten Arbeiten aus der PAS-DVV bzw. aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Stang, Peez, Groppe, Kocot, Leder, & Negenborn, 2003),⁴ die in verschiedenen Folgepublikationsorganen erschienen

4 In dem genannten Band von Stang et al. (2003), der in der Reihe „Perspektive Praxis“ des DIE erschienen ist, wird unter Behandlung didaktischer Grundlagen und zahlreicher Fallbeispiele die Praxis der Kulturellen Bildung für die verschiedenen Themenbereiche bzw. Kunstformen beleuchtet. Eine Grundlage für den Band bildete unter anderem die Dokumentation einer Fachbereichsleitendenkonferenz aus den frühen 1990er Jahren (DIE, 1994). Ein vertiefender Blick auf Didaktik und Aneignung kulturell-künstlerischer Lernbereiche wurde zudem im Zuge eines Symposiums zur Fotografie geworfen (DIE, 1995). Der Bereich der – analogen und digitalen – Medien war dabei insgesamt einer derjenigen Themenbereiche, die in den 2000er Jahren am DIE besonders vertieft und auf didaktische wie auch kulturtheoretische Gegenwartsdiskurse, etwa zum Thema „Körper“ (Stang, 2010), bezogen wurde (Fleige, 2015).

sind, waren in den späten 2000er und frühen 2010er Jahren nicht von Kontinuität gekennzeichnet, solange bis der Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung im Jahr 2014 als Teilbereich des Programms „Programme und Beteiligung“ des Forschungs- und Entwicklungszentrums des DIE wieder neu in den Blick genommen wurde.

Empirische Untersuchungen zur Kulturellen Bildung scheinen außerhalb der Fachdidaktiken derzeit am ehesten in der Erwachsenenbildung (Kapitel 1, 2, 5) und weniger in der allgemeinen Erziehungswissenschaft oder in der Kinder- und Jugendforschung zu finden zu sein. Doch der Weg zu Forschungsergebnissen, den derzeit sowohl das DIE als auch verschiedene Lehrstühle für Erwachsenen- und Weiterbildung beschreiten, ist steinig, da Finanzierung und Personaldecke vor allem drittmittelabhängig sind und das Thema in der Forschungsförderung momentan erst platziert werden muss. Eine entsprechende Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Juni 2013 (BMBF, 2013) und zwei nachfolgende Workshops zeigten aktuelle Forschungsbedarfe auf und führten bestehende Untersuchungen zusammen. Deutlich wurden diese Bedarfe auch bei den Tagungen des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung und durch die Plattform kubi-online.de, die das im Jahr 2012 erschienene, umfassende „Handbuch Kulturelle Bildung“ (Bockhorst, Reinwand, & Zacharias, 2012) erweitert und ergänzt.⁵ Aber die große, auch förderpolitisch gestützte Welle empirischer Forschung blieb bislang aus.

Vor allem auch die Praktikerinnen und Praktiker der Kulturellen Erwachsenenbildung müssten aber an Forschung, Dokumentation und einem darauf aufbauenden Fachgespräch ein großes Interesse haben. Hierfür müsste nicht nur neues Wissen über Forschung generiert, sondern auch in Fortbildungen vermittelt werden. Hinsichtlich der Qualifizierungsanforderungen erhalten über die Erwachsenenbildungsverbände hinaus derzeit auch die beiden Akademien für Kulturelle Bildung in Remscheid und Wittenbüttel, die sich der Wissens- und Kompetenzentwicklung von Kulturvermittelnden, aber auch von Kulturschaffenden widmen, wachsende Aufmerksamkeit, wie unsere jüngsten Forschungsergebnisse zeigen (Robak, Fleige, Seifert, Sterzig, Teichmann, & Krueger, 2015a, b; Robak, Gieseke, Fleige, & Reinwand-Weiss, 2015). Hinzu kommt ein verstärktes Interesse der Bildungspolitik an der pädagogischen Weiterbildung von Künstlerinnen und Künstlern, an der sich auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Erwachsenenbildung beteiligen. Möglicherweise liegen in solchen Entwicklungen neue, weiterführende Anknüpfungspunkte für die Kulturelle Erwachsenenbildung. Über die Übernahme von Aufgaben in diesen Bereichen hinaus könnte gerade die öffentliche Erwachsenenbildung ihr seit Jahrzehnten gewachsene professionelle Selbstverständnis als Träger der Kulturellen Bildung noch einmal neu im Diskurs platzieren.

5 Weitere größere Sammelwerke zur Kulturellen Bildung, die derzeit veröffentlicht werden, sind beispielsweise das Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21/2013 (Scheunflug & Prenzel, 2013; Peez, 2015) und in internationaler Ausrichtung das International Yearbook for Research in Arts Education (O'Farrell, Schonmann, & Wagner, 2014).

Die Nachfrage nach Kultureller Bildung ist jedenfalls offenkundig, wie es auch beim DIE-Forum Weiterbildung zum Thema Kulturelle Bildung im Dezember 2014 diskutiert wurde (Fleige, 2015). Die Anforderungen des Lernens an und über Kultur in unserer Gesellschaft sind unüberschaubar. Dies gilt besonders angesichts tiefgreifender Veränderungen in der Gesellschaft und in den Lebenswelten, auf die die Kulturelle Erwachsenenbildung rekurriert. Aber auch die Auseinandersetzung mit Kunst, als einem Teil-Gegenstand von Kultureller Bildung ist nötig, um Geschmack und Sinne ausbilden zu können, die Mechanismen der aktuellen Kunstbeflissenheit der oberen Mittelschichten und die damit verbundenen Machtdiskurse zu verfolgen, und gleichzeitig in einem erfüllenden Sinn selbst an der Kunstrezeption und -produktion zu partizipieren. Denn die Kulturelle Bildung hat auf ihrem erreichten Entwicklungsstand (Kapitel 3) das gesamte Spektrum von

- (Kunst-)Werken/Artefakten und
- Praktiken/Lebenswelten im Spannungsfeld von
- Hoch-, Pop-, Sozio- und Alltagskultur

im Blick und macht rezeptive, selbsttätige und verstehend-kommunikative Angebote zu deren Aneignung.

Diese Angebote, ihre Begründungen und noch bestehende Entwicklungsherausforderungen sind Thema dieses Buches. Begriffliche Bezüge aus dem Bereich der Kunst und Kultur werden dabei zu klären versucht, und es werden, unter Bezugnahme auf den interdisziplinären und fachwissenschaftlichen Diskurs für einzelne Kunstformen als „Domänen“ – bei anderen Autorinnen und Autoren „Sparten“ genannt – differenziert. Gerne wollen wir aber bereits an dieser Stelle offenlegen, von welchen grundlegenden Verständnissen von „Kultur“ und „Kunst“ wir ausgehen. Wir berufen uns hier in erster Linie auf vier Autoren:

- Nach Konersmann (2003, 2012) sind Kulturen ein Spiegel der Zeit in Demokratien. Zum einen dienen sie als Austragungsort differenter Sichten auf Wirklichkeit in der Kunst, zum anderen als Ausdruck von praktizierten Lebensformen in den Gesellschaften, also Lebensweisen und Alltagskulturen.
- Nach Bertram (2014) sind Kulturen veränderbar, und ihre Bedeutungen entstehen in intersubjektiven Aushandlungs- und Evaluationsprozessen. Sie sind als „generische Konstellationen“ (2014, S. 157ff.) immer auf Vorangegangenes verwiesen und suchen Anschlüsse daran, sowohl in positiven, wie auch in abgrenzenden Bezugnahmen. Kunst erscheint in diesem Zusammenhang, unserer Lesart von Bertram nach, als eine differente Wirklichkeit, die kulturelle Praxen in Bildwerken, Tönen usw. spiegelt, und die wiederum Praktiken der Reflexion und Auseinandersetzung anregen (ebd., S. 11ff.). Sie eröffnet ästhetische Erfahrungen und alternative Deutungen. Ob die Werke dann aber tatsächlich den Status als Kunst erhalten, hängt vom Auge der Betrachtenden und dem intersubjektiven Diskurs über die Qualität des Werkes ab.

- Grundlegender geht Böhme (2001) auf Fragen der ästhetischen Wahrnehmung ein und sucht einen neuen Ausgangspunkt, gerade auch für ein erweitertes Verständnis von ästhetischer Wahrnehmung über die Aisthesis.
- Auch nach Welsch (2011, 2012a, b) sind Kulturen veränderbar, ja sogar hybrid, und sie verweisen auf menschliche Kulturproduktion. Durch die anthropologische Zusitzung des Kulturbegriffs in den jüngsten Arbeiten wird dieser für die Erwachsenenbildungswissenschaft besonders anschlussfähig und kann abgeglichen werden mit der Bildungsbiografieforschung. Er bildet somit, anders als die Arbeiten der vorgenannten Autoren, direkte Anschlüsse für Reflexionen zur (Kulturellen) Erwachsenenbildung.

Wenn dabei im Zuge der Rezeption dieser Autoren im vorliegenden Band auf „Moderne“ Bezug genommen wird, dann meinen wir eine Vorstellung einer „demokratischen“ Moderne. Gleiches gilt für den Begriff der „Aufklärung“. Damit wollen wir keineswegs einem Eurozentrismus das Wort reden – gerade schon deshalb nicht, weil wir Prozesse der Globalisierung und der Transnationalisierung ausdrücklich in Rechnung stellen – sondern auf Grundprinzipien einer Kultur und einer (Kulturellen) Erwachsenenbildung verweisen, die sich den Menschenrechten verpflichtet sieht. So reflektieren auch die Autorinnen und Autoren, die wir hier aufrufen, dass auch die „demokratische“ Moderne im Gefolge der Aufklärung kritikwürdig ist, ihre Schattenseiten und Fallstricke aufweist, die sich aktuell besonders im sich ausbreitenden Neoliberalismus zeigen (Koppetsch, 2013; Crouch, 2011), und die historisch sogar in eine inhumane, undemokratische Ordnung umkippen konnte, wie es – bis heute maßgeblich – bereits von Horkheimer und Adorno (1944/1969) beschrieben worden ist.

Schon diese Ausführungen machen deutlich, dass eine Ziel- und Inhaltsbestimmung für die Kulturelle Erwachsenenbildung nicht ohne Zeitdiagnosen auskommen kann, von denen hier nur einige diesbezügliche Beobachtungen thesenartig vorgestellt und mit Fragestellungen verbunden werden:

- Zu verzeichnen sind derzeit eine omnipräsente *Ästhetisierung* der Lebenswelten und eine Dauer-Inszenierung der Lebensstile als Ökonomisierung. Diese Entwicklung vollzieht sich im Zuge des angesprochenen Neoliberalismus. Kunst- und Kulturbeflissenheit, Eventkultur, Kulturkonsum und Edutainment setzen ein Gegenüber zu Bildungsprozessen. Allenfalls bestehen Übergänge und Scharniere in Formaten der Kulturgeggnung, die in Kultureinrichtungen, aber auch in Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung inszeniert werden, wie eine jüngere Untersuchung von uns nahelegt (Fleige, Zimmer, Lücker, & Thom, 2014a, b). Sie sind Begleiterscheinungen der – angesichts der großen weltpolitischen Problemlagen schockierenden – zunehmenden Individualisierung, Entpolitisierung und Hedonisierung in der Gesellschaft. Kulturelle Bildung sollte diese Entwicklung nicht noch affirmieren,

sondern Möglichkeiten der kritischen Bezugnahme zur Verfügung stellen. Zugleich muss sie mit den gestiegenen ästhetischen Ansprüchen an Bildungsangebote umgehen, die sich sinnbildlich ausdrücken in der Nachfrage nach besonderen Kursräumen und Lernorten.

- Mit der Ästhetisierung verändert sich auch die Sicht auf *Kreativität*, die gegenwärtig ein Vehikel der Ökonomisierung darstellt. Während Kreativität (Reckwitz, 2012, 2013a) und auch die schöpferische „Kraft“ (Menke, 2013) anthropologisch und soziologisch zwar aufgewertet werden – allerdings ohne Bildungsfragen direkt mit anzugehen – vollzieht sich ihre neoliberalen Vereinnahmung für das Arbeitshandeln und die Wertschöpfungsprozesse, was wiederum im anthropologischen und soziologischen Diskurs scharf kritisiert wird (Reckwitz, 2013a; Han, 2010, 2014a, b; Kapitel 4.1).⁶
- In der globalisierten, inter- und transkulturellen, diversifizierten gesellschaftlichen Wirklichkeit besteht die grundlegende *Anforderung an eine erweiterte Wahrnehmung* und an eine *erweiterte Verstehens- und Kommunikationsfähigkeit*. Damit besonders verbunden ist die Frage nach gleichen Chancen aller sozialen Gruppen an Teilhabe, die sich gegenwärtig nicht mehr nur bildungs- und sozialpolitisch stellt und auch nicht alleine auf die Funktionsweisen und Anforderungen von globalen Unternehmen bezogen ist (Robak, 2012), sondern auch bei der Gestaltung, beispielsweise der nachbarschaftlichen Beziehungen, anfängt. Neu stellen sich diesbezüglich zudem die Fragen nach der Verbindung von Kultur und Menschenrechten, aber auch von Geschlechterrollen und Frauenrechten sowie Fragen nach den Bildungsinteressen von Frauen (Gieseke & Robak, 2014). Immer dringlicher werden diese Fragen nach erweiterter Wahrnehmungs-, Verstehens- und Kommunikationsfähigkeit zudem angesichts weltweiter kulturell-politischer, auch kriegerischer Auseinandersetzungen. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht soll es hier eher darum gehen, welchen Beitrag Kulturelle Bildung zur Schaffung von Ausgleich, Dialog, Verstehen und zur Stärkung von Gemeinwesen leisten kann (Fuchs, 2010).
- Zu verzeichnen ist zudem eine verstärkte *Entgrenzung von Kultureller Bildung* in andere Bereiche der öffentlichen Erwachsenenbildung, insbesondere in die Gesundheitsbildung (Tanz) (Fleige & Reichart, 2014; Dietel, 2012), und von den Bildungsinstitutionen in Vereine und Kulturinstitutionen als Orte „beigeordneter Bildung“, deren Hauptaufgabe nicht Bildung ist (Gieseke, Opelt, Stock, & Börjesson, 2005). Besonders die Kulturinstitutionen sehen gegenwärtig in dem Finden neuer Aufgabenfelder eine Möglichkeit der Ausdehnung ihres Aufgabenspektrums und ihres Kundenkreises (Börjesson & Zimmermann, 2005; Fleige & Sprick, 2014; Schlutz,

⁶ Ein weiterer Autor, den wir hier zwar zentral behandeln, der aber im Rahmen dieses Diskurses auch noch zu nennen wäre, ist Rauterberg (2011).

2010; Gespräch mit Oliver Scheytt in der DIE Zeitschrift 3/2010; Hessische Blätter für Volksbildung 4/2014; Fleige & Gieseke, 2015; Fleige, 2015, S. 81). Hier stellt sich die Frage nach der Platzierung von Kultureller Bildung in diesen wachsenden, fluiden Markt privat-kommerzieller Anbieter.

- Neben den Veränderungen in den Lebenswelten vollziehen sich *Veränderungen in den Lebensläufen*. Im Zuge der Ausdehnung der Lebensphase des Alters sind Konzepte gefragt, an kulturelle Interessen anzuschließen, sie immer wieder neu zu transformieren und dabei auch Kontaktbedürfnissen Raum zu geben. Dabei ist von einer grundsätzlichen Plastizität der Lernfähigkeit bis ins hohe Alter und von einer entsprechenden Interessenentwicklung für Lernen auszugehen (Baltes, 1999; Gieseke 2009; Tippelt et al., 2009; Kapitel 4.4).

Unsere vor diesem Hintergrund vorgenommene Bestimmung Kultureller Erwachsenenbildung orientiert sich an folgenden Zielstellungen:

- den Begriff der „Kulturellen Erwachsenenbildung“ auszudifferenzieren, auch in der Perspektive seiner Verwobenheit mit Gesellschaft und ihren Kulturen sowie im Hinblick auf sein gesellschafts-, kultur- und geschichtskritisches Potenzial;
- das Feld der Kulturellen Erwachsenenbildung, ihre Inhalte und Zugänge sowie ihre organisationalen, institutionellen Rahmenbedingungen zu beschreiben und aktuelle Fragen und Thesen zu ihrer Entwicklung zu formulieren;
- das Feld zu differenzieren zwischen der offenen, öffentlichen Erwachsenenbildung, der beigeordneten Erwachsenenbildung in Vereinen und Initiativen sowie Kulturinstitutionen, den fluiden, entgrenzten Strukturen kulturellen Lernens im Erwachsenenalter, den Fortbildungsangeboten für Kunst- und Kulturschaffende sowie den Übergängen zum non-formalen und schulischen Lernen im Bereich der Kulturellen Bildung, sofern dies von Einrichtungen und Trägern der Erwachsenenbildung mit übernommen wird;
- Ansätze für ein Wissen über die Verläufe und Ergebnisse (Wissen und Können) kulturellen Lernens und kulturellen Kompetenzerwerbs im Erwachsenenalter anzudiskutieren, auch im Horizont der Themenbereiche bzw. „Domänen“ von Kunst und Kultur.

Die Autorinnen des vorliegenden Bandes haben unterschiedliche – theoretische, systematische und empirische – Arbeiten vorgelegt, die in der folgenden Darstellung als Bezüge einfließen, ohne dass sie hier nur zusammengefasst werden. Verwiesen sei auf

- eine europäische Programm- und Regionalanalyse am Beispiel eines deutsch-polnisches Forschungsverbundprojekts (3 Bde.) zu Strukturen und Programmen Kultureller Erwachsenenbildung (Gieseke & Kargul, 2005; Gieseke, Opelt, Stock, & Börjesson, 2005; Gieseke, 2010, 2012, 2014),

- drei daran anschließende bzw. aufbauende Folgeuntersuchungen, zum einen speziell zum Bereich der Interkulturellen Bildung (Robak & Petter, 2014; Robak & Fleige, 2012), zum anderen zur Ausdifferenzierung der Inhalte in der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen- und Jugend-)Bildung im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung (Robak, Fleige, Sterzig, Seifert, Teichmann, & Krueger, 2015a, b), zum dritten zu den Angebotsstrukturen für das Lernen Erwachsener in Museen (Specht & Fleige, 2015) sowie darüber hinaus zwei daran anschließende aktuelle Projektvorhaben zur Kulturellen Bildung in Volkshochschulen (VHS) und zu den Angebotsstrukturen beruflicher Fortbildung für Kunst- und Kulturschaffende (Fleige & Gieseke, 2015; Robak, Gieseke, Fleige, & Reinwand-Weiss, 2015c),
- eine theoretische und systematisierende Arbeit zur Kulturellen Bildung im Erwachsenenalter im Bereich öffentlicher, vor allem im Bereich konfessioneller Träger (Gieseke, 2015) sowie verschiedene systematische Vorarbeiten am DIE, auch im Rahmen des DIE-Forums für Erwachsenenbildung 2014 zum Thema (Fleige, 2015; Fleige & Specht, 2014a, b),
- explorative Fallbeschreibungen zu raumbezogenen Rahmungen der Inhalte Kultureller Erwachsenenbildung (Fleige, 2012, 2013a) sowie
- zwei empirische und theoretische Studien zu Lernkulturen in Institutionen der öffentlichen Erwachsenenbildung (Fleige, 2011b) und zu kulturellen Formationen des Lernens von Expatriates in großen Unternehmen (Robak, 2012a, b).

Die genannten empirischen Arbeiten der Autorinnen beschreiben und systematisieren in einem regionalanalytischen oder einem institutionalformen-analytischen Zugriff die Angebotsstrukturen Kultureller Erwachsenenbildung in der öffentlichen (auch konfessionellen) Erwachsenenbildung, in der beigeordneten Bildung, in betrieblichen Strukturen, in Fortbildungsinstitutionen sowie in Übergängen zur Kinder- und Jugendbildung. Grundform der Untersuchungen ist die Programmanalyse, d.h. die systematische Auswertung von Programmen bzw. Programmheften der Institutionen im definierten Träger- und Institutionenbereich bzw. in der definierten Region. Die dabei entstandenen empirischen Befunde und ihre Interpretationen wirken für diesen Band theoriebildend und stellen die bildungstheoretische Grundlage der nachfolgenden Be trachtungen dar.

Grundlegend ist diesbezüglich die zuerst in der – für Berlin und Brandenburg vollerhebenden – Studie von Gieseke et al. (2005) gewonnene bildungstheoretische Figur der *Partizipationsportale* oder *Portale* Kultureller Erwachsenenbildung. Damit sind Zugangs- und Aneignungswege zu Bildung und Kultur gemeint, die die Verbindung zwischen Themen mit Wissens- und Lern- bzw. Veranstaltungs- und Sozialformen (mikrodidaktische Strukturierungen und Bildungsmöglichkeiten) anzeigen. Hierbei unterscheiden Gieseke und Opelt (2005) innerhalb von Gieseke et al. (2005) die drei

Portale „systematisch-rezeptiv“, „selbsttätig-creativ“ und „verstehend-kommunikativ“ bzw. – im engeren Sinne – „interkulturell“. Wir entwickeln in diesem Band darüber hinaus den „transkulturellen“ Zugang.

Wie sind die Portale zu verstehen? Beispielsweise kann Wissen über bildende Kunst als kunsthistorische Vorlesung oder anderweitige systematische, rezipierende Beschäftigung mit dem Gegenstand (*systematisch-rezeptiv*) oder über das eigene Tun (*selbsttätig-creativ*) in einem Aquarell-Malkurs oder einem Kurs zum plastischen Gestalten vermittelt werden. Das *verstehend-kommunikative, interkulturelle* Portal umfasst dagegen alle Angebote zur Kommunikation und zum gemeinsamen Lernen von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen – hier vor allem mit Bezug zu Herkunfts ländern. Dabei kann sich auch die Interkulturelle Bildung der Mittel und Artefakte beispielsweise der bildenden Kunst bedienen, um Lernanlässe zu stiften. Erforschbar sind diese verschiedenen Partizipationsportale und ihre Bündelung in Einzelangeboten bzw. deren Ankündigungstexten über Programmanalysen, die darüber hinaus auch Zeitformen, Zielgruppenverständnisse, Lehrziele und veröffentlichte Bildungsbegriffe in einer jeweiligen Zeit und Region nachweisbar machen. Zudem werden über die Differenzierung in die drei Zugangs- und Aneignungswege von Kultureller Bildung auch Aussagen zur Bedeutung von (Kunst-)Werken/Artefakten, Praktiken/Lebenswelten, Hochkultur/Alltagskultur sowie grundlegend zu Kunst/Kultur in der Kulturellen Erwachsenenbildung möglich, die sich nicht zuletzt auch über die Differenzierung des Angebots in die Portale vollzieht.

In den späteren Untersuchungen der Autorinnen (Robak & Petter, 2014;⁷ Fleige et al., 2014a, b;⁸ Robak et al., 2015a, b⁹) wurde die Unterscheidung der drei Portale wieder aufgegriffen und weitergeführt. So zeigte sich etwa, dass, besonders wenn Angebote Kultureller Bildung auf den Bereich beruflicher Fortbildung von Kunst- und Kulturschaffenden und -vermittelnden übertragen werden, systematisch-rezeptive und selbsttätig-creative Zugänge einander häufig durchwirken („Mischportal“), und auch, dass das interkulturelle Portal sich für die öffentliche Erwachsenenbildung gegenüber dem noch defizitären Stand von Mitte der 1990er Jahre allmählich weiter ausdifferenziert (Kapitel 1.1, 5, 8).

Quer zu den Portalen, davon gehen wir mit den genannten Untersuchungen weiterhin aus, bilden die einzelnen Anbieter Kultureller Weiterbildung *Themenstrukturen* aus, die die Breite oder Teilbereiche der Kunst- und Kulturformen bzw. -domänen und auch der Alltagspraktiken, von der bildenden Kunst über Theater und Musik bis hin zum Design, umfassen. Hohe Verteilungen von Angeboten zu den jeweiligen Themen

7 Die Stichprobe umfasste ein Fünftel der Einrichtungen in Niedersachsen.

8 Die Stichprobe betraf Falleinrichtungen in Bremen und Bremerhaven.

9 Die Stichprobe beinhaltete unterschiedliche Falleinrichtungen und überregionale Verbände der Kulturellen Bildung.

zeigen *Themenschwerpunkte* an. Diese verweisen auf das *Profil* von Trägern und Einrichtungen im Bereich der Kulturellen Bildung.¹⁰

Für unsere Darstellung Kultureller Erwachsenenbildung ist eine Struktur leitend, die eine informierte Grundlage zur Kulturellen Erwachsenenbildung zur Verfügung stellt und dazu anregen will, zu diesem Thema in einem größeren Verbund zu arbeiten, Entwicklungschancen zu eröffnen und Kontroversen zu diesem Thema auszuhalten.

Wir eröffnen dementsprechend mit einer Beschreibung und Analyse der Träger, Programmstrukturen, Profile und Räume Kultureller Erwachsenenbildung (Kapitel 1) und skizzieren daran anschließend die aktuellen, auf ein neues gesellschaftliches, politisches und ökonomisches Interesse verweisenden Diskurse zur Kulturellen Bildung (Kapitel 2) sowie die Befunde des Bildungsmonitorings (Kapitel 3). Der Zusammenhang dieser drei Kapitel – Teil I des Buches – dient insgesamt dazu, Strukturen und Bedeutung Kultureller Erwachsenenbildung aufzuzeigen und dabei die aktuellen und historisch gewachsenen Begründungsstrategien des Feldes darzulegen.

Teil II des Buches ist den Teilnehmenden und den Themen der Kulturellen Erwachsenenbildung gewidmet. Wir fragen darin zunächst nach den Bildungsinteressen im Bereich der Kulturellen Bildung zwischen Lebenszusammenhang und Beziehung sowie nach den Lernprozessen bzw. -verläufen in diesem Bereich, soweit sie bekannt sind und aktuelle bildungs-, lern- und kulturanthropologische Befunde und Positionen sie uns vorzeichnen (Kapitel 4). Danach stellen wir Themen und Konzepte näher vor und fragen dabei nach den aktuellen Entwicklungen des Feldes bei unterschiedlichen, bedeutsamen Institutionen der Kulturellen Erwachsenenbildung (Kapitel 5). Zugleich wollen wir hier die Ansätze zu deren Erforschung noch weiter ausdifferenzieren.

Teil III des Bandes setzt Impulse für eine Theorie Kultureller Erwachsenenbildung im Spiegel von Partizipationsformen und Domänen. Hier greifen wir nötige fachwissenschaftliche (interdisziplinäre) und fachdidaktische Vertiefungen zur Kulturellen Bildung auf und verbinden sie mit Forschungsbefunden und Beispielen aus dem Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung. Der grundlegende Zugang für die Darstellung ist unsere bildungstheoretische Figur der drei Partizipationsportale Kultureller Erwachsenenbildung – systematisch-rezeptiv (Kapitel 6), selbsttätig-aktiv (Kapitel 7) und verstehend-kommunikativ bzw. interkulturell (Kapitel 8). Zugeordnet sind kulturanthropologische Annahmen über die Vorgänge und Ergebnisse des Lernens und der Bildung, die sich in den Portalen vollziehen – vom Wahrnehmen über das Sich-Ausdrücken (Können) bis zur Verbindung von Kulturen (Inter- und Transkulturalität).

10 Über die, in den genannten empirischen Studien gewonnenen Feldbeschreibungen, Forschungsergebnisse und Theorieentwicklungen hinaus beziehen wir uns – unter jeweiliger Zitation – auf Beispiele Kultureller Erwachsenenbildung, die in jüngerer Zeit dokumentiert worden sind, beispielsweise über den Innovationspreis Erwachsenenbildung am DIE sowie aus Feldbeobachtungen in den drei Großstädten Berlin, Hannover, Bonn und in anderen Städten mit einem für unterschiedliche Themenbereiche der Kulturellen Erwachsenenbildung herausragendem Angebot.

Innerhalb dieser Struktur enthalten jeweils die theoriebildenden Kapitel (4, 6–8) ein kurzes Fazit. Eine Art sehr knappes Gesamtfazit zu unseren Ausführungen findet sich in Kapitel 9 unter den Stichworten „Thesen und Forschungsausblick“, wobei hier, vor allem auch angesichts unserer ausführlichen Einleitung, keinesfalls eine systematische Rückbezugnahme auf die Ausführungen erwartet werden sollte.

An dieser Stelle möchten wir Stephanie Freide, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin, für die gewissenhafte Unterstützung bei der Vorbereitung sowie bei der Lektorats- und Korrekturarbeit am Manuskript danken.

Die professionelle und theoretische Grundlegung bei allen Autorinnen dieses Bandes ist ein erwachsenenpädagogisches Profil. Das bedeutet, die Kulturelle Erwachsenenbildung soll in ihren vom schulischen Kontext deutlich unterschiedenen institutionellen und organisatorischen Strukturen sowie ihren spezifischen Lernherausforderungen über die Lebensspanne veranschaulicht und diskutiert werden.¹¹ Nur aus den historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der öffentlichen Erwachsenenbildung heraus lässt sich die heutige flexible Struktur der Angebote und Träger Kultureller Erwachsenenbildung verstehen, die die Bildungsbedarfe und -bedürfnisse aus der Bevölkerung immer wieder neu aufnimmt und in Angebote umsetzt, und die für eine demokratische, in einem erwachsenenpädagogischen Sinne laienhafte Bildung, zu und über Kunst und Kultur Zugänge schafft. Nur von dieser Position aus können auch die gegenwärtig im Diskurs platzierten und bildungspolitisch geforderten Übergänge zwischen den Bildungsbereichen (Hof, 2013) getragen werden (Nittel, Schütz, & Tippelt, 2014).

11 Den Horizont für eine solche erwachsenenbildungsspezifische Betrachtung verdeutlicht übergeordnet der Bericht zu den Forschungsergebnissen im Feld (Zeuner & Faulstich, 2009).

Teil I

Strukturen und Bedeutung

Kultureller Erwachsenenbildung

1. Träger – Programme – Profile – Räume Kultureller Erwachsenenbildung

1.1 Träger, Programme und Profile

Will man sich dem Gegenstand der Kulturellen Erwachsenenbildung weiter annähern, muss zunächst festgelegt werden, worüber man eigentlich spricht, das heißt über welche Strukturen und Inhalte, und damit über welche Träger, Institutionen und Programme. Ein grundlegender Ausgangspunkt ist die bereits in der Einleitung genannte Vollerhebung und Regionalanalyse Kultureller Erwachsenenbildung für Berlin und Brandenburg sowie für verschiedene Regionen und Städte in Polen (Gieseke & Kargul, 2005; Gieseke et al., 2005; Gieseke & Opelt, 2005). Über die Messzeitpunkte in den Jahren 1996 und 2001 konnten die Forschenden Angebote und Angebotsstrukturen Kultureller Erwachsenenbildung in ihren vielfältigen Institutionen und Institutionalformen aufzeigen, und ebenso, wie sie sich (verstärkt) in Kontexte des informellen Lernens und der Begegnung entgrenzen.¹² Diesen und gegenwärtig entstehenden Arbeiten zufolge ist derzeit mit Angeboten Kultureller Erwachsenenbildung im Rahmen folgender Strukturen zu rechnen:

- nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder (und anderen entsprechenden rechtlichen Regelungen) öffentlich gegenfinanzierte, kommunale Bildungseinrichtungen, die ein offenes Angebot für alle Bevölkerungsgruppen machen (Volkshochschulen und anerkannte Einrichtungen privat-gemeinnütziger Träger wie Kirchen und Gewerkschaften),
- Musikschulen als kommunale Einrichtungen, in denen neben Kindern und Jugendlichen zu einem kleinen Teil auch Erwachsene partizipieren,
- überregional agierende Bildungseinrichtungen derselben und anderer privat-gemeinnütziger Träger,
- nicht-öffentliche anerkannte, regional agierende Bildungseinrichtungen privat-gemeinnütziger Träger,¹³
- Kulturinstitutionen wie Opernhäuser, Museen und Theater sowie Vereine und Initiativen, die Kulturelle Bildung beigeordnet, also als Nebenaufgabe anbieten,
- kommerzielle Anbieter, wie z.B. Weiterbildungsunternehmen oder kleine Kunstschenken professioneller Künstlerinnen und Künstler,

12 Hier stellt eine Reihe von Werken eine zentrale Referenz für ähnliche Forschungsergebnisse zur Strukturbildungsprozessen in Programmen und Institutionen der Erwachsenenbildung dar: Enoch & Gieseke, 2011; Fleige, 2011, 2013c; von Hippel, 2011; Robak & Petter, 2014; Fleige et al. 2014a, b; Fleige & Gieseke, 2015; Robak et al., 2015a, b, c; Specht & Fleige, 2015; Schrader, 2011, 2013.

13 Dies gilt neben den beiden christlichen Kirchen etwa auch für die anderen Religionsgemeinschaften.

- fluide, in Nicht-Bildungsbereiche entgrenzte Strukturen kulturellen Lernens, beispielsweise im Rahmen von Festivals und Begegnungsformaten,¹⁴
- betriebsinterne Angebote Kultureller Weiterbildung in großen Unternehmen bzw. deren betriebsinternen Weiterbildungsinstitutionen.

Hinzu kommen diejenigen Institutionen, die Fortbildungen für Kunst- und Kulturschaffende, Kulturmanagerinnen und -manager und pädagogisches Personal in der schulischen und außerschulischen (non-formalen) Kulturellen Bildung und in der Erwachsenen- und Weiterbildung anbieten. Nicht zuletzt besteht eine lernhaltige kulturelle Praxis in Chören, Theatergruppen in Abgrenzung zur Kulturellen Bildung und kulturellen Events (Gieseke & Opelt, 2005, S. 330). Die Partizipation an Vereinen, wie z.B. Chören usw., bringt die lebensbegleitende Partizipation an Kultur für unterschiedliche Sparten von Kunst zum Ausdruck (Stock, 2005, S. 270).

Im Rahmen unserer Ausführungen können leider nicht alle diese Bereiche behandelt werden, sondern es muss eine Auswahl getroffen werden. Wir zielen hier besonders auf den Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung, d.h. die öffentlich finanzierten (i.S. von teil-finanzierten), kommunalen Bildungseinrichtungen, da hier, entsprechend ihres demokratischen Anspruchs, für alle Bevölkerungsgruppen beitrags-, erreichbarkeits- und imagebezogen die größten Teilnahmehanchen bestehen. Uns interessiert aber auch der Bereich der *beigeordneten Kulturellen Erwachsenenbildung* in Vereinen und Initiativen sowie in Kulturinstitutionen und fluiden Nebenstrukturen. Ferner beachten wir besonders *Fortbildungsangebote* für Kunst- und Kulturschaffende. In einem abschließenden Abschnitt dieses Kapitels wird der Effekt von *Projekten* für Angebotsentwicklungen und Innovationen bzw. die Frage, wie Übergänge in die anderen, nicht-erwachsenenbildungsbezogenen Bereiche Kultureller Bildung, geschaffen werden können, angedeutet und später in Kapitel 5 näher beschrieben. Hintergrund dieser Auswahl ist ferner auch ein aktuelles Forschungsprojekt zur Entwicklung der Inhalte Kultureller Bildung in ausgewählten Institutionen non-formaler Kultureller Bildung, das wir im Jahr 2015 im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung durchgeführt haben (Robak et al., 2015a, b).

1.1.1 Öffentliche Erwachsenenbildung

Bei Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung, bei der Volkshochschule, aber insbesondere auch bei konfessionellen Trägern, in Bildungsstätten und in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, stellt die Kulturelle Bildung bzw. der *Fachbereich Kultur/Kunst* einen von insgesamt sechs Fachbereichen dar. Die Kulturelle Bildung ist in ein

14 Davon zu unterscheiden sind einerseits noch einmal Formen selbstgesteuerten Lernens mit im Handel oder im Internet verfügbaren Lernmaterialien und andererseits Formen informellen Lernens wie sie z.B. beim Besuch von Konzerten, Theateraufführungen etc. oder bei der Betrachtung von Street Art sich ereignen.

breites allgemeines und beruflich bildendes Angebot der Institutionen eingebettet, das sich an die Breite der Erwachsenenbevölkerung in Deutschland richtet. Die Daten der Statistiken der Verbände – Volkshochschul-Statistik und Weiterbildungsstatistik im Verbund – verdeutlichen den *Angebotsumfang* des Fachbereichs. Danach gehört die Kulturelle Bildung zum Angebotskern der öffentlich geförderten Weiterbildung bzw. hat sich seit etwa vier Jahrzehnten als solcher etabliert (Kapitel 2).

Die *Themenstrukturen* innerhalb des Bereichs Kultur/Kunst verdeutlicht bislang vor allem die Volkshochschul-Statistik, wobei die Verbundstatistik gerade einer Revision unterzogen wird, um eben diese Themenstrukturen besser darstellen zu können. Daneben sind Programmanalysen ein Weg zur Beschreibung dieser Themenstrukturen. Die in der Programmanalyse von Gieseke und Opelt (2005) ermittelte Themenspanne reicht von der Kulturgeschichte über die bildende Kunst, die Musik (systematisch-rezeptiv), das Malen/Zeichnen, das Textile Gestalten, das Musizieren und Theaterspielen bis hin zur Mediengestaltung (selbsttätig-kreativ) und sogar zu interkulturellen Fragen (verstehend-kommunikativ bzw. interkulturell). *Schwerpunkte* wurden für die Themenbereiche Kulturgeschichte, Malen/Zeichnen, Tanz, Kunsthhandwerk und Textiles Gestalten, z.B. Nähen, offenkundig. Mittlerweile kommen nach den Analysen von Robak und Petter (2014) weitere Alltagspraktiken wie das Kochen hinzu, auch mit interkulturellem Bezug (Kapitel 8). In umgekehrter Entwicklungsrichtung wird das Expertentum in der laienhaften Beschäftigung mit Kunst in den Angeboten der Volkshochschulen stärker akzentuiert – bis hin zur Unterstützung anspruchsvoller und semiprofessioneller Laienkunst. Dies gilt insbesondere für das Malen (bis hin zu Einjahres- und Mappenkursen, z.B. in der VHS Chemnitz (Fleige, 2013a, c)) und die Fotografie, einem Bereich, in dem ansonsten der massenhafte Gebrauch einer inzwischen generalisierten Kulturtechnik und damit Alltagspraktik momentan überwiegt (Meisel, 1995). Sie sind inzwischen, etwa in der Volkshochschule Berlin-Kreuzberg, in ausdifferenzierte Angebotsstrukturen mit Zertifikatssystem eingemündet und werden flankiert durch Ausstellungen zu politischen Fotomotiven (Fischer-Piel, 2014).

Für die zwei Messzeitpunkte (1996 und 2001) aus der Studie von Gieseke und anderen (2005) wurde deutlich, dass die Themenstrukturen und auch die Portale in ihren Verteilungen Schwankungen unterliegen, die auf die Veränderungen der Parameter in den zuvor genannten Spannungsfeldern der öffentlichen Erwachsenenbildung zurückzuführen sind. Wie sich Profile bilden und wie fragil bestimmte Themensegmente Kultureller Bildung, gerade zwischen Finanzierung und Nachfrage sind, wird so eindrücklich offenkundig. Bei den Portalen ist, über beide Studien hinweg, zu allen drei Messzeitpunkten eine Tendenz zum Umfangswachstum wie auch zur Ausdifferenzierung des selbsttätig-kreativen Portals gegenüber dem systematisch-rezeptiven Portal zu beobachten. Auf aktuelle diesbezügliche Entwicklungen in diesem Zusammenhang wird im fünften Kapitel noch vertiefend eingegangen. Darüber hinaus lässt sich ein

quantitatives Anwachsen und Ausdifferenzieren der Angebotsstrukturen speziell in der Interkulturellen Bildung verzeichnen (Robak & Petter, 2014; Robak & Fleige, 2013; siehe auch Fleige, Zimmer, Lücker, & Thom, 2014a, b).

Für die *Planung* und das Erstellen eines solch ausdifferenzierten Angebots haben die Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung eine *relative Autonomie* und *Planungsfreiheit*. Diese Planungsfreiheit gilt allgemein für die öffentliche Erwachsenenbildung, lässt sich aber an der Kulturellen Bildung in besonders interessanten Formen nachvollziehen. Der entsprechende Modus der Programmplanung, der als *Angleichungshandeln* beschrieben wird, meint die Balancierung verschiedener (spannungsreicher) Rahmungen und Faktoren des sehr offenen Feldes der Erwachsenenbildung bei der Planung von Programmen (Gieseke, 2003, 2008).¹⁵ Im Modus eines solchen Planungshandelns wird nicht nur das Träger- und Finanzierungsinteresse befriedigt, sondern es kann auch flexibel auf die Anforderungen im Lebenslauf der diversen Zielgruppen eingegangen werden. So können Wissens- und Kompetenzanforderungen, die lebensbegleitend entstehen, aufgegriffen und in Angebote umgesetzt werden. Auf diese Weise wurde vielen allgemeingesellschaftlich interessanten, aber zunächst belächelten Themen, gerade der Kulturellen Bildung, zuerst in der öffentlichen Erwachsenenbildung Raum gegeben – bevor sie später doch noch generalisiert und von anderen, auch kommerziellen Anbietern, mit übernommen wurden. Gleiches gilt auch für die Gesundheitsbildung (Dietel, 2012). Zu nennen sind hier vor allem spezielle Formen des Tanzes.

Wie das Programm ist auch die *Organisationsstruktur* der öffentlichen Erwachsenenbildung flexibel und offen und kennt weder Teilnahmepflicht noch Lehrpläne. Gleichwohl ist sie zu curricularen Strukturbildungen in der Lage, um Lehrgänge und Aufbaukurse, in deren Rahmen auch Zertifikate verliehen werden, hervorzu bringen (Käpplinger, 2007). Was diesbezüglich in den Volkshochschulen vor allem im Bereich der beruflichen Bildung und im Bereich der Sprachen geschieht (Gieseke & Opelt, 2003; Gieseke, 2008; Fleige, 2011; Robak, 2012) wurde bei Schulenberg bereits im Rahmen der „Baustein“-Konzepte (Schulenberg, 1968) auch für andere Teilbereiche angedacht. Diese zeitverzögert eingesetzte habende Entwicklung erreicht jetzt beginnend auch die Kulturelle Bildung in Volkshochschulen. Einen Neuanstoß gibt hier insgesamt die Debatte um Kompetenzentwicklung und -zertifizierung, die beispielsweise

15 Programme bündeln: ein adressat/inn/enorientiertes Angebot gemäß der ermittelbaren Nachfrage (resultierend aus: (Kompetenz-)Bedarfen/Bedürfnissen/Interessen/Lebensbedingungen in modernen Lebens- und Arbeitswelten, regionalen Umfeldern und ausdifferenzierten Lebensläufen); zivilgesellschaftliche Rahmungen und gesellschaftliche Diskurse; Normen, Werte, Kulturen und Bildungsbegriffe der Träger; bildungspolitische Rahmungen, Stützungen und Anforderungen des Feldes; inhaltliche Ideen der Planenden und möglicher Dozent/inn/en; pädagogisches Handlungswissen, sich kontinuierlich erweiterndes fachspezifisches (wissenschaftliches) Wissen, fachliche Überzeugungen und Handlungsethiken; sowie im Bereich der kulturellen Bildung ferner Diskurse in Kunst und Kultur und ihren unterschiedlichen Domänen.

das auch in Deutschland vielbeachtete „Weißbuch Programmplanung“ der Wiener Volkshochschulen (Rieder & Brugger, 2009) hervorgebracht hat, welches einzelne Kompetenzen, auch für die Kulturelle Bildung, beschreibt und für die Planung als bindend etabliert.

Die *Professionalität* der in dieser komplexen, offenen Struktur arbeitenden Planenden (sowie anderer pädagogisch Handelnder in der öffentlichen Erwachsenenbildung) wird durch Dachverbände auf Bundes- und Landesebene, wie dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV) und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und ihren Mitgliedsverbänden, unterstützt. Sie organisieren die Kommunikation zu den gestellten Anforderungen, stoßen Forschung zum professionellen Handeln an, distribuieren deren Ergebnisse, sind Ansprechpartner für die Träger und Finanzierer und vertreten die Mitgliedseinrichtungen (Fleige, 2011). Darüber hinaus geben sie bis zu einem gewissen Grad auch eine didaktische Struktur für das Gesamtprogramm und die innere Stufung der einzelnen Fachbereiche vor – insbesondere bei den Volkshochschulen (Gieseke & Opelt, 2005, S. 48) – was die Planungsspielräume in den konkreten Einrichtungen an sich aber nicht schmälert. Weiterhin rahmen auch Positionsbestimmungen und Konzeptionen aus Fachtagungen, Mitgliedszeitschriften und Handreichungen der Verbände (z.B. Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung, 2014) die Programmplanung und Angebotsentwicklung, steuern aber ihrerseits nicht bis auf die Ebene der mikrodidaktischen Angebotsplanung durch.¹⁶ Das vielleicht einzige harte Steuerungskriterium ist, ob ein bei der Kommune beantragtes Angebot den Förderrichtlinien entspricht und somit gegenfinanziert werden kann.

Diese Mischung aus institutioneller Kontinuität und offenem Planungskonzept sichert,¹⁷ grundsätzlich formuliert, die permanente Innovationsfähigkeit der Institutionen der öffentlichen Erwachsenenbildung. Das Programm hat daher auch gegenüber der Institutionalform den Vorrang. Ändert sich das Programm, so passt sich die Institutionalform an, wie sich anhand von historischen Programm- und Institutionenanalysen nachvollziehen lässt (Gieseke & Opelt, 2003). Grundlegend ist, dass sich das Programm flexibel weiterentwickelt. Erstarrungen und Regressionen in der Programmierung, gerade der Kulturellen Erwachsenenbildung, entstehen unseren Beobachtungen und Analysen zufolge am ehesten durch die Kürzung der regulären

16 Daneben gibt es weiterhin die an die Kursleitenden gerichteten Arbeitshilfen, wie sie in der Einleitung für den Prozess der Etablierung des Feldes benannt wurden.

17 Im Rahmen dieses Settings haben nun gerade die Volkshochschulen eine über Jahrzehnte etablierte Bedeutung als der zentrale politisch gewollte, kommunale Anbieter. Die Volkshochschule als Institutionalform steht für eine institutionelle Kontinuität, für eine hohe Beweglichkeit und für seismografische Qualität in der Angebotserstellung – das heißt eine zeitgeistnahe Angebotsentwicklung und Zeitgeistbezogenheit der Themen – bei einer gleichzeitigen Verlässlichkeit, einem großen Umfang und einer beeindruckenden Breite in der Angebots- und Themenstruktur (Gieseke, 2008; Süßmuth & Sprink, 2011).

Finanzierung im Rahmen der Landesgesetzgebung zugunsten einer eher einseitigen Sonder- und Projektförderung, die zum Ziel hat, bestimmte bildungspolitische Ziele durchzusetzen. Nur die Regelfinanzierung erlaubt weitreichende Programmexperimente. Sonderfinanzierungen stützen zwar grundsätzlich den Bereich der (Kulturellen) öffentlichen Erwachsenenbildung und erweitern den Radius. Sie bleiben jedoch zweckgebundene Eingriffe, die außerhalb der, für die öffentliche Erwachsenenbildung typischen, Angebotsbreite liegen können.

Bei der Volkshochschule (Groppe, 2012) ist die Kulturelle Bildung, wie bereits erwähnt, im Sinne des Fachbereichs „Kultur-Gestalten“ eingebettet in die vom DVV offiziell dachverbandsseitig vorgegebene fachdidaktische Struktur von sechs Fachbereichen (Sprachen, Gesundheit, Kultur-Gestalten, Politik-Gesellschaft-Umwelt, Arbeit-Beruf und Grundbildung-Schulabschlüsse). Auf der Ebene der Landesverbände wird der Fachbereich Kultur-Gestalten vertreten durch Fachreferentinnen und Fachreferenten für Kulturelle Bildung. Diese und auch Planende aus größeren Einrichtungen beraten im Bundesarbeitskreis Kultur des DVV als Fachgremium. Sicherlich kommt Gremien und Referaten eine wichtige Rolle zu, wenn Entwicklungsimpulse für Angebotsentwicklungen und Professionalisierung eingebracht werden sollen. Aber diese werden nicht auf dem Reißbrett entworfen. Vielmehr werden Anregungen aus den Mitgliedseinrichtungen aufgenommen, gesammelt und dann wiederum distribuiert.

Unter den *privat-gemeinnützigen, konfessionellen Anbietern* für Kulturelle Erwachsenenbildung ist die hier exemplarisch betrachtete *Evangelische Erwachsenenbildung* (EEB) (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, DEAE und ihre Mitgliedseinrichtungen) ein großer Träger.¹⁸ Die verbandlichen Fachstrukturen sind über die Fachgruppe Kulturelle Bildung, bestehend seit 2013, innerhalb des Dachverbandes institutionalisiert. Ein Fachbereich im Sinne einer Fachbereichsstruktur, wie sie im Bereich des DVV existiert, besteht hier aber nicht. Vielmehr wurde die Kulturelle Bildung einem der, in den vergangenen Jahren definierten, Profilbereiche zugeordnet, der sie in Zusammenhang mit der politischen Bildung und allen Fragen der Lebensführung stellt.

Thematische Schwerpunkte für Kulturelle Bildung bei diesen Trägern liegen, nach der Programmanalyse von Gieseke und Opelt (2005), für die Volkshochschulen auf Kulturgeschichte (systematisch-rezeptiv) sowie auf Malen, Tanz, Kunsthandwerk, Textilem Gestalten (selbsttätig-kreativ) und – ähnlich gelagert – für die Einrichtungen der EEB auf Kulturgeschichte, Literatur und Religion (systematisch-rezeptiv) und Malen, Tanz, Textilem Gestalten und Kunsthandwerk und Musik/Gesang (selbsttätig-kreativ). Die Studie

18 Die EEB ist nicht nur in den weltanschaulichen Normenkontext der Evangelischen Kirchen eingebunden, sondern im Rahmen der öffentlichen kommunalen Förderung auch in deren zivilgesellschaftliche Aktivitäten und Selbstverständnis. In dieser Mischung der Interessenlagen haben die Einrichtungen der EEB über sechs Jahrzehnte interessante thematische Ligaturen ausgebildet, die sich (historisch) analytisch nachvollziehen lassen (Heuer & Robak, 2000; Fleige, 2011; Seiverth, 2011; Seiverth & Fleige, 2014).

von Robak und Petter (2014) dokumentiert für die Volkshochschulen die größte Spannweite an Zugängen und Themen. Die Schwerpunkte liegen bei den Angeboten für Migrantinnen und Migranten im interkulturell-verstehenden sowie im selbsttätig-creativen Zugang. Das neue transkulturell-verstehende Portal hat bei den Volkshochschulen den größten Umfang. Für die Einrichtungen der EEB liegen die Themenschwerpunkte an der Schnittstelle von Interkultureller und Interreligiöser Bildung¹⁹ (Abbildungen 1–4). Eine Ausformung der Schnittstelle zu Fragen der politischen Bildung vermisst man momentan noch weitestgehend. Neuere Entwicklungen in diese Richtung werden im achten Kapitel präsentiert.

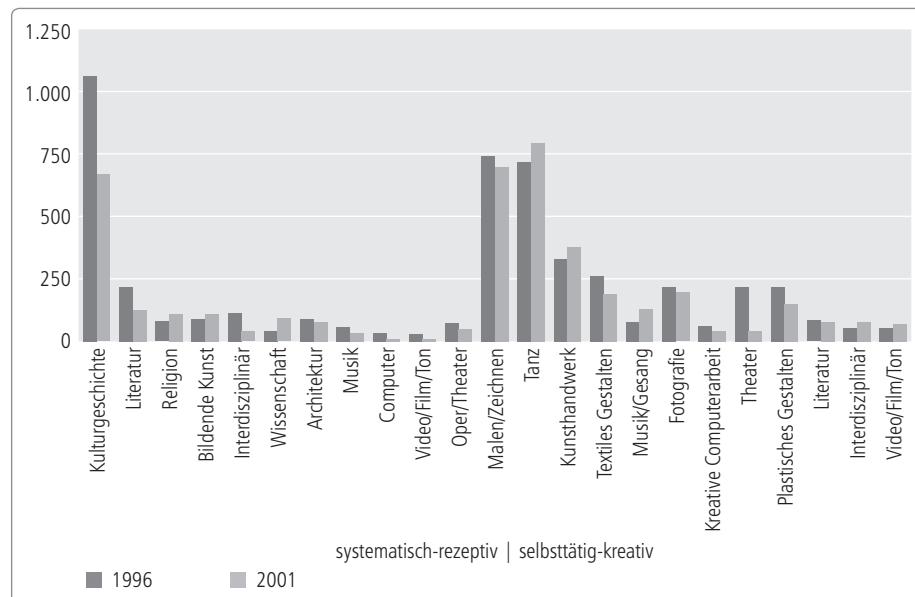


Abbildung 1: Themenstruktur Kultureller Erwachsenenbildung an Volkshochschulen in Berlin 1996 und 2001
(Gieseke & Opelt, 2005, S. 75)

19 Fleige (2011) dokumentiert für die EEB in einer Einzelstudie mit programmanalytischen Anteilen exemplarisch für Berlin und Brandenburg unterschiedliche Profile im Bereich der Frauenbildungskulturen, der protestantischen Bürgerbildungskulturen oder auch der stark gesundheitsbezogenen Bildungskulturen, die in etwa auch das Spektrum der aus den oben genannten Studien bekannten Profilbildungen abdecken. Den Ergebnissen dieser Studie, wie auch der programmanalytischen Vorstudie (Fleige, 2007) zu einer großen Institution der EEB, zufolge, ist für die EEB für die späten 1990er und die 2000er Jahre dabei eine besondere – für die anderen Themenbereiche und den Gedanken der Öffentlichkeit von EEB nicht unproblematische – Akzentuierung des Bereichs Religion/Theologie, einschließlich aller Themen der Religions- und damit auch der bereichsspezifischen Kulturgeschichte zu beobachten. Schon Heuer und Robak (2000) haben im Rahmen der Studie zum Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln (Gieseke, 2000) in ihrer Teiluntersuchung zu den Programmprofilen der EEB auf die Bedeutung von Fragen der protestantischen Mili-eubindung hingewiesen.

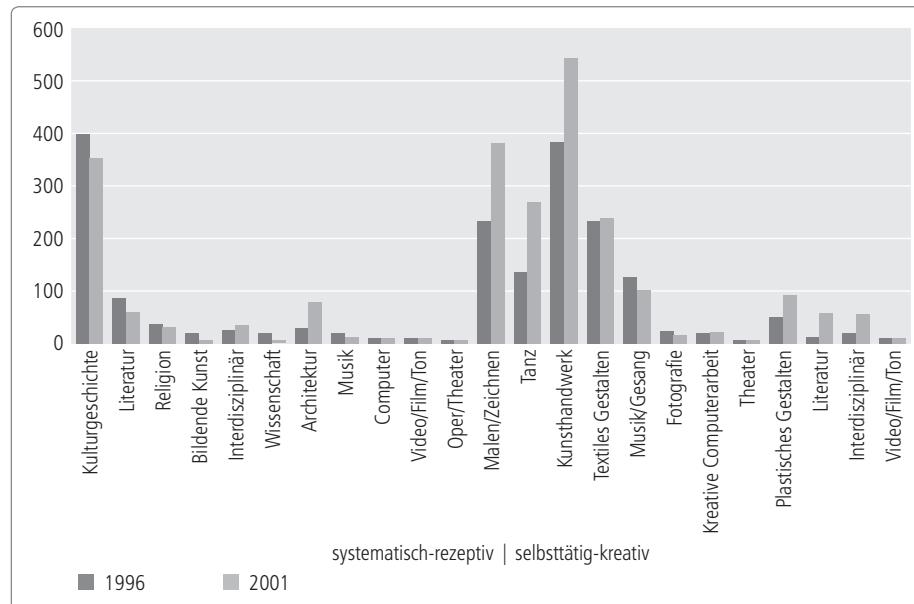


Abbildung 2: Themenstruktur Kultureller Erwachsenenbildung an Volkshochschulen im Land Brandenburg 1996 und 2001 (Gieseke & Opelt, 2005, S. 77)

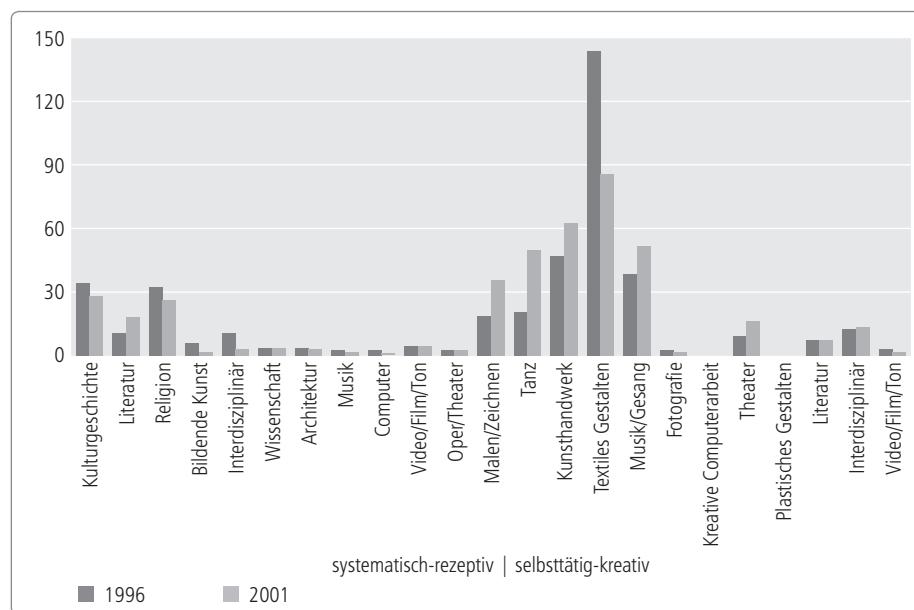


Abbildung 3: Themenstruktur Kultureller Erwachsenenbildung in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung in Berlin 1996 und 2001 (Gieseke & Opelt, 2005, S. 71)

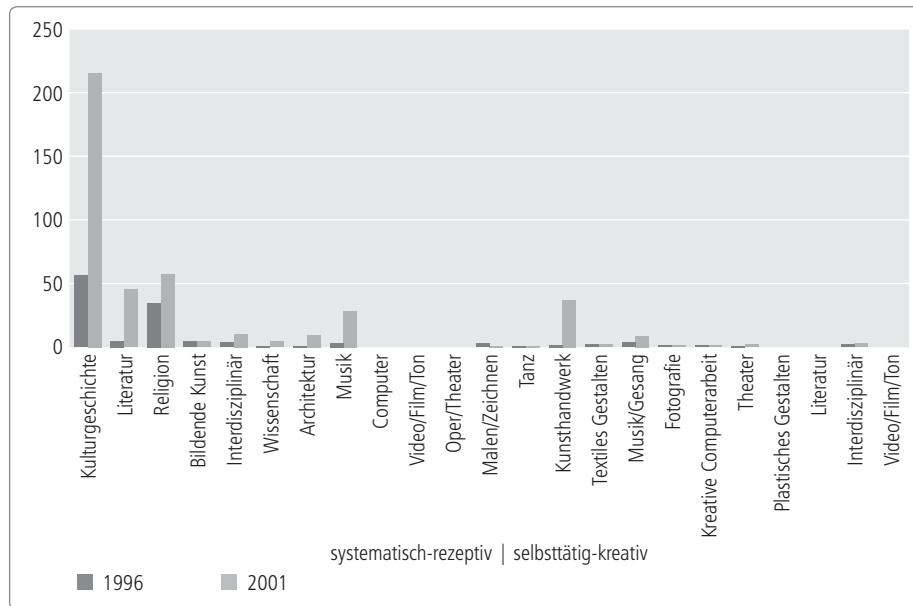


Abbildung 4: Themenstruktur Kultureller Erwachsenenbildung in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung im Land Brandenburg 1996 und 2001 (Gieseke & Opelt, 2005, S. 72)

1.1.2 Beigeordnete Kulturelle Erwachsenenbildung in Vereinen und Initiativen sowie Kulturinstitutionen und fluiden Nebenstrukturen

Ein anderer großer bzw. wachsender, auch wissenschaftlich interessanter Teilbereich der Kulturellen Erwachsenenbildung ist derjenige der „beigeordneten Bildung“. Diese bezieht sich auf diejenigen Anbieter, die Kulturelle Erwachsenenbildung als Nebenaufgabe verstehen und kein kontinuierliches Programm haben.²⁰ Besonders zu nennen sind Kulturinstitutionen wie Museen, Konzert- und Opernhäuser, Theater und Literaturhäuser sowie Kulturzentren und Vereine. Diese Struktur wurde zuerst in der Studie zur Kulturellen Bildung in Berlin und Brandenburg (Gieseke et al., 2005) mithilfe von beispielhaften Regionalanalysen für Berlin-Kreuzberg und die Uckermark systematisiert und analysiert (Börjesson & Zimmermann, 2005; Bockhorst et al., 2012).

Das Programm der beigeordneten Bildungsanbieter besteht einerseits in non-formalen, Kunst- und Kulturformen umfänglich bedienenden oder stark spezialisierten, vereinzelten Lernangeboten für Erwachsene. Andererseits entgrenzt es sich aber auch in

20 Allgemein wäre der Begriff der „beigeordneten Bildung“ nicht nur für die Kulturelle Bildung zu reservieren, sondern trifft für jegliche Form des bildungsbezogenen Nebenangebots von Nicht-Bildungseinrichtungen zu. In der Kulturellen Bildung haben die beigeordneten Einrichtungen bzw. das beigeordnete Angebot jedoch einen besonderen Stellenwert, der sich aus den oben genannten Zusammenhängen erklärt.

fluide Strukturen im Rahmen der Angebote dieser Institutionen, etwa in die Begegnung im Rahmen kultureller Festivals oder in das Konzerterleben und das eigentägige Musik hören, das sich, mit oder ohne den vorherigen Besuch einer Konzerteinführung, ohne weitere Anleitung und Begleitung vollzieht. Erste explorative Programmanalysen und -auswertungen unterschiedlichen Umfangs, die zu den Lernangeboten Erwachsener in Museen (Specht & Fleige, 2015) und in der musikalischen Erwachsenenbildung (Fleige & Sprick, 2014) durchgeführt wurden, zeigen dabei, dass die Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung in diesen Themenbereichen verstärkt auch mit den Kulturinstitutionen kooperieren, um deren „authentische“ Lernorte zu nutzen (Kapitel 1.2), aber auch, um zu verhindern, dass sich die Angebotsentwicklung in diesen Bereichen zu sehr in die Kulturinstitutionen entgrenzt. Auf diesen Aspekt gehen wir in Kapitel 5 noch einmal näher ein. Wir erläutern die spezifischen Themen und Ausdrucksformen dieser Art der Angebote in den Kapiteln 6 bis 8 vertiefend, möchten aber bereits an dieser Stelle, wie schon in der Einleitung, einordnend darauf verweisen, dass gerade die Kulturinstitutionen sich nicht im grundsätzlichen Sinne als Bildungsinstitutionen verstehen und ihre Angebote in der Regel nicht systematisch und bildungskonzeptionell entwickeln. Das Angebot dient vielmehr primär dazu, neue Kundinnen und Kunden anzusprechen und Marketingstrategien voranzutreiben (*Audience Development*).²¹ Gleichwohl ist es interessant und im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen auch notwendig, die entstehenden Strukturen zu betrachten und einer genauen Beschreibung im Rahmen des Feldes Kultureller Erwachsenenbildung zugänglich zu machen.

In jedem Fall ist davon auszugehen, dass die Verbreitung von Angeboten der beigeordneten Bildung, vor Ort in den Kommunen und Stadtteilen, Ausdruck eines raumgreifenden Bildungsinteresses vor Ort ist (Börjesson & Zimmermann, 2005; Robak & Fleige, 2012; Fleige et al., 2014a, b; Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012). Hier sind über die Kulturinstitutionen hinaus insbesondere Bildungsangebote von Vereinen und anderen im Stadtteil aktiven Institutionen und Gruppen zu nennen, z.B. Lesungen, Diskussionsveranstaltungen zu der Frage, wie Heterogenität, Interkulturalität und Transkulturalität ausgestaltet werden können, gemeinsame und pädagogisch begleitete Kunstprojekte etc. Wir gehen davon aus, dass diese beigeordnete Bildung das Angebot der, in den Kommu-

21 In den Kulturinstitutionen, vor allem in Museen und Konzerthäusern, Theatern und Opern, führt mittlerweile scheinbar kein Weg mehr an dem sogenannten Audience Development als Marketinginstrument vorbei. Sind die Konzepte pädagogisch begründet, sind wiederum nicht automatisch Erwachsene mit im Blick, sondern das Angebot des Audience Development richtet sich in erster Linie an Kinder und Jugendliche. Diese Angebote, wie auch sozialisatorische, entgrenzende Aktivitäten der Rezeption und Produktion von Kunst im Stadtteil ersetzen ein breites Angebot öffentlich verantworteter Kultureller Erwachsenenbildung, das sich an alle Bevölkerungsgruppen richtet, nicht. Die Entgrenzung der Kulturellen Bildung in therapienahen Formen der Zielgruppenarbeit ersetzen diese Angebote ebenfalls nicht. Die jüngsten Initiativen für kulturelle Teilhabe und Bildung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere in den genannten bundespolitischen Programmen, sind vor dem Hintergrund in erster Linie als Ausgleich für soziale Benachteiligungen anzuerkennen.

nen und Stadtteilen ursprünglich allein tätigen, öffentlichen Erwachsenenbildung um solche Angebote ergänzt, die die Interessen von zum Teil speziellen Adressatengruppen treffen oder von Milieus, die gegenüber der organisierten Erwachsenenbildung nachweislich eine größere Distanz halten (Tippelt, Reich, Hippel, Barz, & Baum, 2008).

„Beigeordnet“ im Sinne von „eine Nebenaufgabe erfüllend“ sind dabei übrigens auch Angebote der Kirchen, die in den Kirchengemeinden gemacht werden. Hier kann der Übergang zur organisierten Erwachsenenbildung fließend sein, weil in einigen Bundesländern im Rahmen der öffentlichen Finanzierung auch die Angebote von Kirchengemeinden in das Programm der organisierten EEB mit aufgenommen werden, wenn vonseiten der Träger nicht genügend Ressourcen, d.h. nicht genügend Gelder für Angebote und Einrichtungen zur Verfügung gestellt werden. Gerade auf Angebote der Kulturellen Bildung kann dies zutreffen, z.B. Textiles Gestalten zu Jahrestagen im Kirchenjahr oder zur Religions- und Kirchengeschichte als Kulturgeschichte oder zu interkulturellen Themen im Bereich des Weltgebetstages (Fleige, 2011; Gieseke & Opelt, 2005; Robak & Petter, 2014). Diese fluiden Strukturen sind zunächst positiv zu bewerten, da sie mit dazu beitragen, dass vor Ort ein öffentliches Angebot Kultureller Bildung entsteht. Es besteht jedoch auch ein Problem, da, wenn gleichzeitig die Finanzierung durch die öffentliche Hand stark rückläufig ist, die inhaltlichen und organisationalen Interessen der Träger in den Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung vordringen können. Zudem können Vereine und Themen wechseln, vielleicht sogar ganz verschwinden.

Weiterhin unter dem Stichwort der „beigeordneten Bildung“ gesondert zu betrachten sind Angebote der Betriebe zur betriebsbezogenen Kompetenzentwicklung, die mittlerweile auch die Kulturelle Bildung betreffen. Dieser Bereich ist hinsichtlich dessen jedoch noch kaum untersucht. Wir würden gerne danach fragen, welche Themenstrukturen und -schwerpunkte zur Kulturellen Bildung sich hier entwickeln und von wem sie wie genutzt werden. An dieser Stelle spielt dann mit hinein, dass das statusbezogene Denken in den Betrieben sich in der Weiterbildung spiegelt, die Führungskräfteschulung als Angebotstypus eine überwältigende Bedeutung gewonnen hat, die Nutzenorientierungen für Bildungen insgesamt und natürlich zu allererst in den Betrieben stark zugenommen haben, und dass vor allem ein hoher Bedarf an Kreativität besteht, was die Produktentwicklung und die Vermarktung betrifft. Mögliche Zertifikate können zum Teil nur noch betriebsintern genutzt werden (Gieseke, 2009b; Gieseke, Fleige, Robak, & Schmidt-Lauff, 2010; Fleige, 2015; Robak, 2012).²²

22 Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang auch die, vor allem vor dem Hintergrund der spätestens seit den neueren Befunden von Friebel (2008) belegten, Tatsache, dass überhaupt nur Vollzeitbeschäftigte umfänglich am betrieblichen Angebot partizipieren und nach unseren aktuellen Beobachtungen davon auszugehen ist, dass Mitarbeitende aus dem Angebot nicht mehr frei wählen können, sondern dass die Angebote für sie ausgesucht werden.

1.1.3 Fortbildungen für Kunst- und Kulturschaffende und -vermittelnde und Übergänge zum schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendbereich

Wie eingangs beschrieben, gibt es eine Reihe von Institutionen, die Fortbildungen anbieten für Kunst- und Kulturschaffende, Kulturmanagerinnen und -manager sowie für pädagogisches Personal in der schulischen und außerschulischen (non-formalen) Kulturellen Bildung sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Fortbildungseinrichtungen fungieren dabei neben ihrer Aufgabe als Lernorte zugleich auch als Treffpunkte für Künstlerinnen und Künstler. Sie schaffen Schnittstellen in die öffentliche Erwachsenen- und Weiterbildung hinein, indem sie pädagogisches Personal aus diesem Bereich mit fortbilden und Angebote teilweise auch für freie Teilnehmende öffnen. Zu nennen sind hier die beiden zentralen Bundesakademien für Kulturelle Bildung in Remscheid und Wolfenbüttel, ebenso wie kleinere, regionale Einrichtungen oder nachgeordnete Institutionen der Bundesländer. Nicht zuletzt wachsen derzeit auch die Volkshochschulen als Anbieter in diesen Bereich hinein, und zwar sowohl über das reguläre Programm als auch über eigens für diesen Bereich gegründete An- und Tochterinstitute, wie beispielsweise das Institut für Schauspiel-, Film- und Fernsehberufe (iSFF) der VHS Berlin-Mitte.

Im Folgenden stützen wir uns auf unsere jüngsten Analysen zu Fortbildungen für Kunst- und Kulturschaffende in diesen verschiedenen Institutionalformen, die der Rat für Kulturelle Bildung bei uns angefragt hat (Robak et al., 2015 a, b; Kapitel 5), wobei noch weitergehende Analysen in Planung sind (Robak et al., 2015c). Wir beschränken uns an dieser Stelle auf Darstellungen zu den beiden Bundesakademien für Kulturelle Bildung.

Das zentrale Institut für Fort- und Weiterbildung für Lehrende der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, vor allem im schulischen, aber auch im außerschulischen Bereich, ist die *Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung*. Ihr Fortbildungsprogramm deckt die Teilbereiche Bildende Kunst, Literatur und Sprache, Rhythmisierung, Musik, Tanz, Theater, Spiel, Medien und Kommunikation ab, aber auch Allgemeine Kulturpädagogik und Sozialpsychologie sowie Beratung. Neben diesem Angebot wirkt die Akademie bildungs- und kulturpolitisch und setzt sich für die Absicherung der Strukturen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, für den Bereich der Schule und darüber hinaus ein. Sie arbeitet an thematischen Auseinandersetzungen und Arbeitshilfen, bereitet diese vor und distribuiert sie durch die Arbeitsstelle Kulturelle Bildung. Darüber hinaus wurde das Kompetenzzentrum für Kultur und Bildung im Alter (Kubia)²³ am Institut für Kultur und Bildung gegründet, das durch Forschung, Beratung, Qualifizierung und Vernetzung von Kulturakteuren und -akteurinnen und Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen die künstlerisch-creativen Angebotsstrukturen

23 Das Konzept und Angebot von „Kubia“ ist nachzuvollziehen unter <http://ibk-kubia.de>.

für verschiedene Gruppen älterer Adressaten und Adressatinnen und Zielgruppen entwickelt und gestaltet.

Die *Bundeskademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel* richtet sich als Einrichtung der (beruflichen) kulturellen Fort- und Weiterbildung sowohl an Kunst- und Kulturschaffende, Kulturmanagerinnen und -manager, Kulturvermittlerinnen und -vermittler als auch an Lehrerinnen und Lehrer, Planende und Dozierende der außerschulischen kulturellen Kinder- und Jugendarbeit und der Kulturellen Erwachsenenbildung. Daneben gibt es auch Angebote für freie Teilnehmende im breiten Spektrum der Kulturellen Bildung. Das angebotene Programm, das die Bereiche Bildende Kunst, Darstellende Kunst, Kulturmanagement, Literatur, Musik und Museum abdeckt, umfasst sowohl Qualifizierungsreihen mit Abschluss als auch Einzelveranstaltungen und wirkt in die akademische Ausbildung hinein. Beratungsangebote flankieren das Angebot. Zudem fungiert die Bundesakademie Wolfenbüttel als Ort der Vernetzung von Teilnehmenden und ihren Institutionen sowie als Vermittlungsinstanz für Künstlerinnen und Künstler auf dem Weg in die Vermittlung Kultureller Bildung, vor allem in den Bereichen Schule und außerschulische Kinder- und Jugendbildung.

1.1.4 Projektstrukturen und ihre Effekte für Angebotsentwicklung und Übergänge zwischen den Bereichen Kultureller Bildung

Im Rahmen der regulären Angebotsstrukturen aller beschriebener, etablierter Institutionen Kultureller Erwachsenenbildung und im Rahmen von Fortbildungen werden fortlaufend auch Projektstrukturen geschaffen. In ihnen drücken sich jeweils besondere Entwicklungsbedarfe in den Bereichen vor allem der Alltagskulturen, wie auch der Nutzung von Kunst und künstlerischen Praktiken und ihrer Verwertung für die diversifizierten Lebens- und Arbeitszusammenhänge und das eigene Wohlbefinden aus. Der Ausgangspunkt für die Etablierung von Projektstrukturen – nachvollziehbar vor allem über Homepages der Einrichtungen – sind häufig Teilhabeprobleme, die gelöst werden sollen über eine besondere Zielgruppen- und Inklusionsorientierung der jeweiligen Projekte. Dabei übernehmen die beschriebenen Institutionen eine besondere Verantwortung und nutzen die Anschubfinanzierung, die seitens der Bildungspolitik zur Verfügung gestellt wird. Ob sich aus diesem Vorgehen notwendig Weiterentwicklungen und Innovationen der eigenen Angebots- und Programmstrukturen ergeben, ist jeweils kritisch auszuwerten, da die Anschubfinanzierung für bestimmte Problembereiche heutzutage mit einem Rückgang der Regelfinanzierung korrespondiert. Auf dieses Spannungsverhältnis gehen wir im dritten Kapitel näher ein, bevor wir im fünften Kapitel die Inhalte von Projektentwicklungen mit aufgreifen.

1.2 Räume

Räume haben für das Lernen Erwachsener allgemein, und besonders in der Kulturellen Bildung, eine hohe Bedeutung, die nicht nur erfordert, dass Orte der Bildung beschrieben, sondern auch theoretisch reflektiert werden.

Lernen an verschiedenen Orten verweist darauf, dass Lernende different kulturell eingebunden sind, was wiederum auf bestimmte Lernkulturen in Institutionen der Erwachsenenbildung verweist und auch Erklärungen für eine milieu- und genderspezifische Kommunikation an den jeweiligen Lernorten liefert. Dabei gilt aus unserer Sicht grundlegend:

Ein Raum ist ein durch Flächen begrenzter, dreidimensionaler Ort der Begegnung. Er ist zugleich Begrenzung nach innen und außen. Er bietet Abschirmung von der Umwelt und Offenheit für Gestaltung. Ein Raum ist immer Gestaltungs-Spiel-Raum. Seine physikalischen Abmessungen sind nachgeordnet. Der Raum selbst verbreitet durch seine ästhetischen Prinzipien Atmosphären. Er transferiert eine Gefühlslage, die durch Flächen, Farben, Mobiliar und Personen konkretisiert ist. Räume dienen unterschiedlichen Zwecken, dem Wohnen, dem Arbeiten, der Geselligkeit und Unterhaltung, der Fortbewegung, der Gastronomie, der Ausübung des Glaubens usw. Wenn es sich um Orte der Bildung handelt, sind Gestaltungsentscheidungen für den Raum bereits Ausdruck einer bestimmten Lernkultur. Wenn der Raum für selbsttätig-kreative, systemisch-rezeptive und (...) interkulturelle Lernprozesse (...) förderlich sein soll, sind raum- und lernökologische Prämissen (...) zu beachten (Gieseke & Opelt, 2005, S. 376).

Grundlagentheoretisch lässt sich hinsichtlich der Betrachtung von Räumen Kultureller Bildung an die Arbeiten des Kieler Phänomenologen Hermann Schmitz (1981, 1998) anschließen. In seiner Phänomenologie sind die Beziehungen zwischen Raum/Ort, Leib und Gefühl in einer für das Lebenslange Lernen und die Erwachsenenbildung interessanten Weise verbunden. Wir folgen daher hier seinen Erläuterungen, beginnend mit seinen Ausführungen zum Raum als einer Festlegung von Flächen:

Mit der Fläche beginnt die Entfremdung des Raumes vom Leib und damit die Chance einer Orientierung, sich von den Verstrickungen leiblicher Dynamik und leiblicher Kommunikation einschließlich des Ergriffenseins von Gefühlen so zu lösen, und sich darüber hinweg zu setzen, dass alles im Raum, was die Vergegenständlichung übrig lässt, einschließlich des sich findenden Menschen selbst, hinsichtlich seiner räumlichen Anordnung gleichmäßig objektiviert und verfügbar gemacht werden kann (Schmitz, 1998, S. 74).

Der Raum schafft also nach Schmitz eine Rahmung von Lernprozessen, in der nicht nur gesellschaftliche Normen aufgehoben sind, sondern mit der Menschen auch leiblich interagieren und die sie sich so aneignen, indem sie diese selbst deuten (Gieseke & Opelt, 2005, S. 377).

Mit diesen räumlichen Bezugnahmen ist in den Lernprozessen Erwachsener, und vor allem in der Kulturellen Bildung mit ihren mimetischen, emotionalen Zugängen (Kapitel 4) zur eigenen, auch laienhaften, Kunstproduktion, immer zu rechnen. Zugleich können wir heute von den, bereits in der Einleitung und auch im Kapitel 1.1 beschriebenen, gestiegenen ästhetischen Ansprüchen an Lernräume und ihre Erlebnisqualität sowie an ihre Authentizität ausgehen. Letzteres trifft beispielsweise zu, wenn eine Volkshochschule mit Museen kooperiert, um deren authentische Objekte und ihre Ausstellungsumgebung zu nutzen, und damit einen besonderen Ort des Lernens zu schaffen. Dass sich Bildungsinstitutionen in den Raum anderer Institutionen/Einrichtungen hineinbewegen und ihre Angebote und Programme hier kanalieren, weckt das Interesse der Wissenschaft, wird aber auch von den Bildungseinrichtungen bzw. den Fachgremien, besonders der öffentlichen Erwachsenenbildung, selbst reflektiert und entwickelt (Ebert & Graupner, 2002).

Darüber hinaus werden in großen Einrichtungen Kursräume für jede Kunstform und das Kunsthandwerk, als spezielle Werkstätten ausdifferenziert, wie explorative Vorstudien zur Ausdifferenzierung der Themen und Räume Kultureller Bildung speziell in der Volkshochschule aus dem Jahr 2014 ergeben haben (Fleige & Gieseke, 2014). Die Einrichtung dieser speziellen Werkstätten, beinahe Ateliers, beispielsweise für Goldschmieden, Töpfern und Malerei,²⁴ sowie von Theaterproberäumen und Tanzstudios innerhalb der Volkshochschule, soll die spezielle kreativ-handwerkliche Eigentätigkeit in den unterschiedlichen Domänen auch didaktisch unterstützen.

Nicht zuletzt geht es darüber hinaus beim Nachdenken über die Räume Kultureller Bildung auch darum, den Teilnehmenden und Besuchenden der Einrichtungen Wege dafür zu ebnen, sich die verschiedenen Räume in Bildungsinstitutionen leiblich und ideell anzueignen und sie für die Kunstproduktion und die Ausstellung ihrer eigenen Werke zu nutzen. Kleinere explorative Untersuchungen und Dokumentationen von Dietel (Dietel & Fleige, 2013) konnten hier aufzeigen, wie auch die Eingangsräume mehr und mehr offenen Gestaltungskonzepten unterliegen und Verweilorte geschaffen werden. Raumgreifend, auch außerhalb der Bildungseinrichtungen, werden mittlerweile auch die städtischen Räume selbst genutzt, um dort mit Kunstprojekten auf die kulturellen Bildungsaktivitäten aufmerksam zu machen. Manchmal gibt es hier spezielle Bezugnahmen auch auf die Entwicklung von Stadtteilen und Prozesse der Solidarisierung und Sozialraumorientierung durch gemeinsame Kunstproduktionen.

24 Dunkelkammern für Fotografie werden demgegenüber unseren Informationen nach vermehrt geschlossen, was vermutlich mit der Digitalisierung und damit verändertem Arbeiten zu tun hat.

Dieses konnte beispielsweise durch das Entwicklungsprojekt „Wege in die Stadt“ einer Zweigstelle der VHS Bremen im Rahmen von Angeboten für Migrantinnen dargelegt werden (Nolte, Schoefer, & Soleymani, 2014). In diesem Projekt geht es darum, Mode selbst herzustellen und als Wegmarken in der Stadt zu verteilen, sie dann wiederum dort zu fotografieren und über die Fotografien gemeinsam zu sprechen. In anderer Spielart werden der städtische Raum, insbesondere seine Kunst- und Industriedenkmäler, verstärkt auch für rezeptiv-systematische Ansätze der Kulturellen Bildung, insbesondere im Bereich der Evangelischen Erwachsenenbildung (hier vor allem auch in Verbindung mit Kirchen als Kulturdenkmälern), aber auch in den Volkshochschulen, genutzt. Die Veranstaltungsform ist dann häufig die Begehung mit Führung, wie verschiedene unserer explorativen Analysen (Fleige & Robak, 2011; Robak et al., 2015a, b) zeigen. Wir kommen hierauf noch einmal näher in den Kapiteln 5 bis 8 zurück, wenn es um Konzepte und (interdisziplinäre) bildungstheoretische Ansätze Kultureller Erwachsenenbildung geht.

Weitergehende Reflexionen zu der Frage, wie sich Räume im Stadtteil durch Kulturelle Bildung angeeignet werden können, finden sich in verschiedenen Akzentuierungen in den Arbeiten von Faulstich und Faulstich-Wieland (2012) für Hamburg; von Fleige, Zimmer und anderen (Fleige et al., 2014a, b; Fleige, Zimmer, & Lücker, 2015) für Bremen und Bremerhaven, von Lücker und Mania (2014) und von Käpplinger und anderen (2015) für Berlin sowie von Fleige (2012, 2013a, c, 2014) für Berlin und Chemnitz.²⁵ Gerade der in den letzteren Arbeiten verfolgte Gedanke einer gemeinsamen Ausstrahlung von Bildungshäusern wie großen Volkshochschulen und ihren gruppenbezogenen Kunstprojekten in das städtische Umfeld, könnte in den nächsten Jahren mit Blick auf eine vielfach gewünschte Stabilisierung und Verschönerung von Stadtteilen noch stärker bedacht werden.²⁶ Manchmal wird dabei eine ganze Stadt oder Region bzw. ihre (historisch-)kulturelle Bedeutung, selbst ins Interesse der Bildungsangebote gerückt, etwa im Fall der Weimar-Jena-Akademie in Thüringen.²⁷

-
- 25 Sie sind eingebettet in zwei Herausgeberbände zur Kategorie des Raumes in der Erwachsenenbildung, die zeitgleich herausgekommen sind, und die theoriebildend in Richtung des Raumbegriffs für die Erwachsenenbildung wirken, nachdem zuvor für lange Zeit die Raumbegriffe aus anderen (pädagogischen) Disziplinen mehr oder weniger adaptiert wurden (Stang et al., 2015; Bernhard, Mania, & Fleige, 2015; Nuissl & Nuissl, 2015). Diese bündeln auch die bestehenden zahlreichen Reflexionen und Visionen für die Entwicklung von Bildungseinrichtungen als Bildungshäuser, die es seit mehreren Jahrzehnten gibt.
- 26 Eine besondere Bedeutung hat die, in Bildungsangebote von Erwachsenenbildungseinrichtungen eingelassene, gemeinsame Kunstproduktion im Raum auch in den Konzepten Kultureller Bildung in den USA, wobei der damit verbundene Inklusionsgedanke stark auch mit Aspekten der Demokratisierung einerseits und von einem Community Building andererseits verbunden ist, was auch vor dem Hintergrund von Grunddispositionen von zivilem Engagement und Sozialstaatlichkeit im Land gesehen werden muss (Lawrence, 2005; Fleige, 2013a, c, 2015).
- 27 Zum Konzept und Angebot der Akademie siehe URL: www.weimar-jena-akademie.de/die_akademie/prm/377/size__1/index.html.

Insgesamt nachzudenken wäre dabei auch über die Bedeutung von Initiativen der Kunst im sozialen und im öffentlichen Raum, die teilweise mit und teilweise ohne eine Koppelung von Bildungsangeboten die vielbeschorene partizipative Entwicklung von Kunst und Kultur bzw. ihrer Zugänge vollzieht (Tip Berlin, 11/2015). In jedem Fall wäre weitergehend zu beschreiben, ob über solche und andere Gestaltungen der Orte durch das pädagogische Personal, vor allem aber auch durch Teilnehmende und Adressatinnen und Adressaten der Erwachsenenbildung selbst, nicht auch Personengruppen aus bestimmten, bisher nicht erreichten sozialen Gruppen in der Bevölkerung besser angesprochen werden könnten. Dabei wäre allerdings darauf zu achten, dass bei Angeboten an besonders schönen Orten das Spannungsverhältnis zwischen Eventinteresse und Bildungsarbeit reflektiert wird.

Übergeordnet steht eine umfangreiche Analyse dazu, wie Raumüberlegungen in die Programmplanung einbezogen sind, noch aus (Fleige, 2014). Die Frage, wie darüber hinaus auf der Ebene des Lernangebots die Leiblichkeit als Faktor und Medium der Bildung, der Kunstproduktion und der Raumaneignung zu verstehen ist, und wie sich dies für Lernprozesse auswirkt, ist dabei über die Formulierung von Hypothesen hinaus (Gieseke, 2009a; Dietel & Fleige, 2013) nicht einmal ansatzweise behandelt, dürfte eine empirische Untersuchung aber auch vor größere methodische Probleme stellen.

2. Das neue Interesse an der Kulturellen Bildung

Die Kulturelle Bildung kann, wie in Kapitel 1 beschrieben, nicht unabhängig von der aktuellen gesellschaftlichen Situation und dem Zeitgeist gesehen werden. Auch bildungs- und kulturpolitische Entwicklungen gaben häufig einen entscheidenden Impuls dazu, den Bereich aus- oder abzubauen:

Mit der „kulturellen Aktivität“ als Oberbegriff können wir unterscheiden zwischen der Kulturpolitik, die eine steuernde Funktion für die Förderung und Subventionierung aller kulturellen Angebote übernimmt, den Kulturinstitutionen, die durch unterschiedlichste Inszenierungsformen und mediale Präsentationen die Bevölkerung immer stärker einbeziehen, und der Kulturwirtschaft, die den Zusammenhang zwischen öffentlicher Kulturförderung und Wirtschaftsförderung herstellt und dabei Fragen der Regionalentwicklung einbezieht. Kulturelle Bildung ist eine besondere Form der Kulturförderung, sie garantiert, dass die Bevölkerung eines Landes sich an kulturellen Ereignissen überhaupt aktiv beteiligen kann, weil die Individuen selbst zu verschiedenen kulturellen Bereichen einen Zugang entwickeln (Gieseke, 2005, S. 25f.).

Hinweise auf dieses Wirkungsgefüge geben, für die 1980er Jahre, die Neubewertung der selbsttätig-creativen Tätigkeiten von Laien durch Künstlerinnen und Künstler und nachfolgend durch die Politik. Für die 2000er Jahre kam die Aktivierung der Kulturellen Bildung für die interkulturellen, transkulturellen Anforderungen in der Globalisierung hinzu. In der Gegenwart erweitert sich der Anspruch in der Weise, dass Transferwirkungen von Kompetenz- und Kreativitätsentwicklung im Bereich der Kulturellen Bildung für das berufliche Handeln und die optimierten Lebensführungskompetenzen im engeren Sinne sowie für die Inklusion benachteiligter Bevölkerungsgruppen in die Gesellschaft durch Kulturproduktion erwartet werden.

Wir verlassen in diesem Kapitel für einen Moment den Blick auf die Komplexität des Angleichungshandels bei Programmplanung in den Institutionen der Erwachsenenbildung und wenden uns nur diesen politischen Interessen und mit ihnen verwobenen gesellschaftlichen Diskussionen rund um die Kulturelle Bildung zu – wohlwissend, dass in der Erwachsenenbildung, anders als im Bereich der Schule und im Bereich der außerschulischen Jugendbildung, bildungspolitische Zielsetzungen nicht ohne Weiteres durchgesteuert werden können und eine relative Autonomie des Planungshandels besteht, wie wir es in Kapitel 1.1 dargestellt haben.

Dabei sind zugleich vor zwei Realitäten die Augen nicht zu verschließen: Zum einen wird im schulischen Bereich derzeit versucht, die vorherige Entscheidung, dass künstle-

rische Fächer aus dem Fächerkanon entfernt wurden, zu revidieren.²⁸ Das Interesse der Bildungspolitik ist dabei auch für die Schule und den außerschulischen Jugendbereich, nicht nur für die Erwachsenenbildung, vornehmlich auf die Transferwirkungen kreativer und wahrnehmungsbezogener Fähigkeiten in alle Lebensbereiche und die Arbeitswelt gerichtet. Zum anderen nimmt die Erwachsenenbildung selbst die derzeitigen, auf die schulischen Förderprogramme gerichteten, Impulse auf, um für Projekte im Bereich der Inklusion von Kindern und Jugendlichen zusätzliche Fördergelder zu akquirieren. Hierauf sind wir bereits in Kapitel 1.1 im Abschnitt zu der Projektstruktur eingegangen. In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu verweisen, dass zum besonderen Auftrag, Kulturelle Bildung für Migrantinnen und Migranten (Robak & Petter, 2014; Fleige, Zimmer, Lücker, & Thom, 2014; Kapitel 8) sowie für „ältere Menschen“ (de Groot, 2013; de Groot & Neubauer, 2008) zu realisieren, die Träger, Verbände und Institutionen der öffentlichen Erwachsenenbildung vielfältige Lösungsansätze und Projekte entwickelt haben.

2.1 Historische Anfänge der Kulturellen Erwachsenenbildung, das Entstehen einer Unterstützung von Kultureller Erwachsenenbildung durch die Bildungs- und Kulturpolitik und die seitlich flankierenden Diskurse in Gesellschaft und Kunst

Die Traditionen der Kulturellen Erwachsenenbildung reichen zurück bis in das vorletzte Jahrhundert. Besonders sichtbar waren sie in der Weimarer Republik mit einer speziellen Position, die den volkstümlichen Charakter der Bildungsarbeit unterstützte und, im Sinne einer Vergemeinschaftung, Kulturpraktiken, vor allem dem gemeinsamen Singen, eine besondere Bedeutung gab (Flitner, 1982a, b). In der Zeit, in der sich das Bürgertum nur schwer an die Demokratie gewöhnte, erhielt die Kulturelle Bildung für Erwachsene damit eine – vermeintliche – Integrationsfunktion für die Arbeiterschicht im Sinne volkstümlicher geselliger (heute: „niedrigschwelliger“) Bildung. Dieses war keineswegs eine Kulturelle Bildung, die auf Bildung für alle zielte, sondern auf eine sogenannte „Herzensbildung“ des sogenannten gemeinen Volkes. In den 1950er und frühen bis mittleren 1960er Jahren der Bundesrepublik war die Kulturelle Bildung – nach dem Abbruch der Volkshochschultradition in der Zeit der NS-Diktatur – dagegen auf die Hochkultur konzentriert und sprach die Mittelschicht an, aber zielte eben auch auf eine „Herzens-

28 Es besteht hier das Problem, dass zwar die Lücke in den Lehrplänen neu erkannt wird und im Rahmen von Ganztagschulen nun neuer Raum und neue Zeit für Kulturelle Bildung entsteht, die Begründungen dafür aber im Gewande der Kritik an den Pisa-Ergebnissen erscheinen. Europäische Schulvergleiche haben nun allerdings gerade in jenen Ländern Erfolg gehabt, in denen die künstlerischen und musischen Fächer in den Schulen in den letzten Jahrzehnten gestärkt worden sind.

bildung“ und „Geselligkeit“²⁹ wie Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966) es interpretierten. Gleichwohl spiegelten sich in der bundesdeutschen Kulturellen Bildung der 1960er Jahre auch Effekte, die daraus resultierten, dass sich zunehmend ein Angestelltenmilieu mit einer neuen Orientierung herausbildete, das zunächst ein Interesse an einer Wiederaneignung bürgerlicher Kultur hatte (Schlutz, 2011, S. 625). In der DDR wiederum sollte die Kulturelle Bildung zu einer besseren Partizipation der unteren sozialen Schichten an der Hochkultur beitragen. Über den Zeitverlauf des Bestehens der DDR hinweg wurde Partizipation der sogenannten „bürgerlichen Hochkultur“ als Beitrag zur Emanzipation im Sinne eines kontinuierlichen Fortschrittsgedankens und einer proletarisch fundierten neuen Kulturpolitik³⁰ verstanden (Gieseke & Opelt, 2003, 2005).

Vor dem Hintergrund der großen gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen, die sich Ende der 1960er und in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik vollzogen, wurde Kultur neu wertgeschätzt, auch als Motor von Veränderung. Begleitender Träger und Unterstützer mit Wirkung in die Breite war hier erstmals die Bildungspolitik. Die Volkshochschulen haben diese Impulse, auch bedingt durch ihren besseren Ausbau und einer in den 1970er und 1980er Jahren begründeten Professionalität umsetzen können. Dieses ist ihr, dank engagierter bildungsinteressierter Initiativen aus vielen Bevölkerungsschichten, gelungen. Einen Anteil daran hatten auch Künstlerinnen und Künstler, die die kreativen Potenziale aller Bürgerinnen und Bürger herausstellten. Prominent ist hier Beuys' Ausspruch „Jeder Mensch ist ein Künstler“ (Beuys, 1983, S. 5f.). Dabei empfand der Künstler Beuys es nicht als diskriminierend, sich selbst als einen Lehrer zu begreifen. Zu dieser Initiative, die in den 1980er und frühen 1990er Jahren auch in der PAS-DVV rezipiert wurde (Peez, 1992), gibt es bis heute interessante Folgeprojekte, wie das Projekt Keyword4 (Knopp & Nell, 2014), das wir in den nachfolgenden Kapiteln an verschiedenen Stellen aufgreifen. Flankierend zu diesem demokratischen Verständnis von Hochkultur und Kunstproduktion entwickelten sich die Initiativen zur Sozio- und Stadtteilkultur, die von Tietgens (1993) und Schlutz (2011) (kritisch wertschätzend) beschrieben wurden.

Das Verhältnis der Bildungspolitik zur Kulturellen Bildung war indes ambivalent, denn die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen hatte, trotz eines ersten Aufwallens des Interesses an der Kulturellen Bildung, Vorrang. Hinzu kam erstmals in dieser Zeit ein Interesse an den Transferwirkungen Kultureller Bildung. Ein Beispiel dafür sind die Programme für arbeitslose Jugendliche in den 1980er Jahren, die darauf zielten, durch das Erlernen kreativer Techniken in Verbindung mit dem Austausch mit anderen Ju-

29 Für eine kritische Auseinandersetzung zu diesen Vorstellungen siehe Strzelewicz, Raapke, & Schulenberg, 1966.

30 Im „Wenderoman“ von Grass (1997) „Ein weites Feld“ erhält der Protagonist Theo Wuttke/Fonty, der verschiedene Kulturhäuser besucht und Vorträge hält, zentrale Bedeutung, um die Lebensbedingungen in der Wendezeit nachvollziehbar zu machen.

gendlichen, neue Sinnfindung und Selbstausdruck zu ermöglichen. Die auf diese Weise durch kreative Selbsttätigkeit erlebte eigene Leistungsfähigkeit legte bei den Jugendlichen unter den Augen der Öffentlichkeit eine andere Form des Selbstausdrucks frei, die im bildungspolitischen Bereich die Kulturelle Bildung als Schlüsselqualifikation für andere Handlungsfelder sichtbar machte. Besonders bedeutsam ist die angenommene Ausstrahlung auf die beruflichen Handlungsfelder.

In den 1990er Jahren ist die Kulturelle Erwachsenenbildung dann für die Bildungspolitik zu einer Hobbytätigkeit, insbesondere für Frauen, degradiert worden.³¹ Dieses wurde innerhalb vieler Debatten so vertreten, obwohl gleichzeitig Themenbereiche der populären Kultur, wie Tanz und Fotografie, neu mit aufgenommen wurden, was wiederum zu einer Abwertung des hochkulturellen Angebots führte. Dominant war die Abwertung von der Kulturellen Bildung als Hobbybetätigung. Dieselbe Abwertung fand im Gesundheitsbereich statt. Die Bedeutung dieser Bildungsbereiche für Frauen wurde zum Teil erst im Nachlauf wissenschaftlich erkannt und beschrieben (Gieseke & Heuer, 1995; Gieseke & Robak, 2014).³² Die Regelfinanzierung, gerade für die selbsttätig-creativen Angebote Kultureller Erwachsenenbildung, brach ein. Infolgedessen gingen die Angebotszahlen deutlich zurück (Pehl, 2007, S. 80; Fleige & Reichart, 2014, S. 74).

2.2 Das neue Interesse von Bildungspolitik und Unternehmen an der Kulturellen Bildung – Neue Impulse, sekundäre Nutzungsinteressen, fortwährende Ambivalenzen

Erst in einer großen Anfrage im Bundestag im Jahr 2000 (Deutscher Bundestag, 2000) wurde die Bedeutung der bildungspolitischen Unterstützung für Kulturelle Bildung bestätigt und herausgestellt. Im Schlussbericht der im Jahr 2005 eingesetzten Enquetekommission „Kulturelle Bildung in Deutschland“ (Deutscher Bundestag, 2007) erhält vor allem die Interkulturelle Bildung Beachtung. Ihre Bedeutung für die Unternehmen wird exponiert, ebenso wie die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten und ihre Bedarfe. Dabei wird unter interkultureller Kompetenz

31 Bei den Evaluationen der Weiterbildungsgesetze in den Bundesländern, besonders in NRW, gab es von einer Fraktion aus dem Unternehmerbereich ein dominantes Interesse, alle Kurse im selbsttätig-creativen Bereich zu streichen. Dieses konnte nur mühsam aufgefangen werden durch einen Kompromiss. Siehe dazu den Kürzungsvorschlag und die Hintergrunddiskussion zur Kulturellen Bildung in der öffentlichen Weiterbildung des Landesinstitut NRW (Gieseke, Lenz, Meyer-Dohm, Timmermann, & Schlutz, 1997).

32 Dabei erbrachte die Kulturelle Bildung selbst Leistungen für die Vereinigung des Landes, der Landesverbände und der Bevölkerung, etwa durch Angebote im Bereich der Literatur, die nach den Analysen von Gieseke und Opelt (2003) sowie von Fleige (2007) auch bereits während der Teilung immer wieder ein gemeinsamer Bezugspunkt waren. Vgl. dazu die Dokumentation einer entsprechenden Fachtagung aus der zweiten Hälfte der 1990er Jahre und ihre Hinweise auf ein Durcharbeiten der Vereinigungsthematik im Medium der Literatur in Verbindung mit Begegnungen mit den Autorinnen und Autoren (Otto, 1997).

die Fähigkeit verstanden, sensibel und respektvoll mit fremden Kulturen umzugehen, die Bereitschaft diese auf sich wirken zu lassen und die Akzeptanz, dass die eigene Kultur eine unter vielen ist. Sie schließt Dialog- und Kommunikationsfähigkeit ein sowie die Bereitschaft, sowohl kulturelle Gemeinsamkeiten als auch kulturelle Unterschiede zu erkennen, zu akzeptieren und damit kulturelle Übersetzungen der Unterschiede zu ermöglichen (Deutscher Bundestag, 2007).

Die internationale bildungspolitische „Hintergrundmusik“ zu diesen Diskursen um Internationalisierung, Transnationalisierung und Migration spielte auf den UNESCO-Konferenzen in Mexiko-Stadt 1982, in Stockholm 1998 und beim Jahr des Dialogs zwischen den Kulturen (2001). Die UNESCO-Konferenz 2001 in Paris gab den Impuls, das gemeinsame kulturelle Menschheitserbe zu bewahren, und setzte die kulturelle Vielfalt mit den Menschenrechten in Beziehung. Dabei fanden auch endlich Prozesse eines interkulturellen Verstehens zwischen Eingewanderten, eingeladenen sogenannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern, Flüchtlingen, Immigrantinnen und Immigranten stärkere Beachtung.³³

Aus den gegenwärtigen Flüchtlingsbewegungen und ihren Anforderungen an die Erwachsenenbildung, die sich neben der beruflichen Bildung auf die allgemeine Erwachsenenbildung beziehen, resultieren die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen.

In den Empfehlungen der Enquetekommission wurden außerdem Kooperationen mit Kulturinstitutionen angeregt, jedoch nicht die Anbindung der Kulturellen Bildung an die Kulturinstitutionen. Ebenso wurde empfohlen, die Kulturelle Bildung mit Sozialkultur und arbeitsmarktbezogener Weiterbildung, aber auch mit Kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche zu verbinden, sowie die Aus- und Weiterbildung für diesen Bereich zu verstärken. Für die Kulturelle Erwachsenenbildung wurde eine Sockelfinanzierung vorgeschlagen, wohl auch angesichts der Tatsache, dass sie nicht in allen Weiterbildungsgesetzen der Länder gleichermaßen berücksichtigt ist (Deutscher Bundestag, 2007; Gieseke, 2011; Fleige & Specht, 2014a, b).

Seither hat sich der Bereich erholt, wohl auch dank der energischen Positionierung der Enquetekommission, aber noch nicht für die neuen Anforderungen konsolidiert, zumindest für den Bereich der organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung. Die jüngsten Daten der Volkshochschul-Statistik weisen darauf hin, dass die Zahl der angebotenen Kurse in der Kulturellen Bildung 2013 zum ersten Mal seit Jahren wieder anstieg (Fleige & Reichart, 2014; Fleige, 2015). Gleichzeitig ergeben Gespräche

33 War jedoch die Konferenz in Mexiko noch von einem emanzipatorischen Anspruch begleitet, so zeigte bereits die Stockholmer Konferenz und noch mehr die Pariser Konferenz, dass es bei der Beschäftigung mit Kultureller Bildung bereits mehr um künstlerisch-ästhetische Highlights, um Besucherzahlen und Marketing ging. Ergänzend dazu geriet die Vielfalt der Kulturen in globalen Unternehmen in den Blick (Robak, 2009, 2011a, b, 2012a, b; Kapitel 1.1, 4).

mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie mit Fachbereichsleitenden, wie sie beispielsweise rund um das DIE-Forum Kulturelle Bildung 2014 (Fleige & Specht, 2014a) geführt wurden, dass vielerorts Fachbereichsleitende in Volkshochschulen bereits neben der Kulturellen Bildung für noch einen anderen Bereich zuständig sind. Die Zeit, gerade auch für Fortbildungen und für kreative Freiräume im Planungshandeln, die ja wie beschrieben eine Voraussetzung für die Entwicklung von Bildungsangeboten sind, ist vor diesem Hintergrund vielfach zu knapp. Hier ist für die nächsten Jahre wohl noch mit verzögerten negativen Effekten der Sparmaßnahmen der 2000er Jahre zu rechnen.

2.3 Anforderungen an die Diskussionsentwicklung

Durch die Ausdehnung der Diskurse zum Kulturellen in der Gesellschaft seit gut zehn Jahren haben sich die Aktivitäten gesellschaftlich insgesamt erweitert und erhalten eine neue bildungspolitische Aufmerksamkeit, die sich auch kulturpolitisch neu ordnet. Eine vertiefte bildungstheoretische Auseinandersetzung fehlt jedoch. Zugleich droht der Prozess, wie beschrieben, überformt zu werden durch Ökonomisierung und neoliberalen Angleichungen. Dazu zählt auch die einflussnehmende Ästhetisierung.

Im Sinne eines Lebenslangen Lernens ist aber gerade die Erwachsenenbildung – bzw. eine die Planungsspielräume nutzende Erwachsenenbildung – gefragt, für Personen im mittleren Lebensalter Zugänge zu Kultur und Kultureller Bildung zu ermöglichen. Darauf wird im Diskurs so gut wie nicht eingegangen. Mit direktem Bezug zur Erwachsenen- und Weiterbildung interessieren stattdessen in den gegenwärtigen Diskursen und den bildungspolitischen Ideen vor allem Nutzen- und Wirkungszusammenhänge Kultureller Bildung für Inklusion, und darüber hinaus für die marktförmige Gesellschaft. Ein besonderen Stellenwert nimmt dabei das Interesse an der Kreativität ein (Reckwitz, 2012, 2013a, b; Ullmann, 2012; Nuissl, 2014). Das Marketing und das Design von Produkten stehen unter diesem Anspruch, aber auch das berufliche Handeln von Menschen bei der Mitwirkung an der Erstellung von Produkten. Im „Kreativitätsdispositiv“ (Reckwitz, 2013a) geht es um das permanente Suchen nach Neuem.³⁴ Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive aber sollte es um ein Verständnis von Kultureller Bildung und ihrem Nutzen jenseits einer Vernutzung des Menschen gehen (Fleige, 2013b). An diesen Aspekt knüpfen wir besonders im vierten Kapitel noch einmal an.

³⁴ Auch die Ästhetisierungsprozesse selbst, als Ergebnis von Kreativität, werden zunehmend zum Gegenstand empirischer Analysen. Ein Beispiel für diese Entwicklung ist das 2012 gegründete Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik in Frankfurt a.M.

3. Kulturelle Bildung im Bildungsmonitoring

Im Rahmen der bildungspolitischen Überlegungen zur Kulturellen Erwachsenenbildung, denen sich neben den Kapiteln 1.1 und 2 indirekt auch dieses Kapitel 3 widmet, wird die These einer (relativ gesehenen begrenzten) Steuerungsmöglichkeit der Bildungspolitik implizit weiter verfolgt. Dabei geht es um die Vorstellung einer Steuerbarkeit durch das Hinzuziehen von Daten und Ergebnissen aus Monitoringstudien.³⁵ In unserem Rahmen bedeutsam sind vor allem die Daten, die im *Bildungsbericht* der Bundesregierung 2012 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 157ff.) zur Kulturellen Bildung im Lebenslauf und in den Bildungseinrichtungen zusammengestellt wurden. Für den Bereich der Erwachsenenbildung relevant sind der Bildungsbericht, vor allem die Daten aus der Volkshochschul-Statistik, dem *wbmonitor* (Bundesinstitut für Berufsbildung und DIE) und dem *Adult Education Survey* (AES) sowie Daten des *Sozio-oekonomischen Panels* (SOEP) zu kulturellen Aktivitäten von Eltern und weitere kleinere Surveys bzw. Surveys mit speziellen Fragestellungen.

Da wir die *Anbieterdaten*, insbesondere der Volkshochschul-Statistik, in den vorangegangen Kapiteln bereits selbst herangezogen haben und uns ihnen im Folgenden selbst widmen, sei an dieser Stelle kurz erwähnt, welche Befunde aus dem AES 2007 (Rosenbladt & Bilger, 2008) der Bildungsbericht akzentuiert. Hier verweisen die Autorinnen und Autoren darauf, dass insgesamt zwei Drittel der 19- bis 65-jährigen Erwachsenen in Deutschland mit einem allgemeinbildenden Schulabschluss die Möglichkeiten eines Sich-Bildens im Kulturbereich nutzen, Frauen den größeren Teilnahmeanteil gegenüber Männern haben und überwiegend die rezeptiven Formen genutzt werden (59% vs. 28%). Diese staffeln sich auch noch einmal nach Bildungsabschlüssen. Dabei nimmt der Bildungsbericht auch Aktivitäten der Nutzung der Angebote beigeordneter Institutionen in den Blick, allerdings noch nicht sehr differenziert. Die Teilnahmedaten der Volkshochschulen werden nicht prominent platziert.

Gerade auf der Basis der *am DIE geführten Volkshochschul- und Weiterbildungsvverbundstatistik*, die eine sehr gute Quelle – zumindest in Bezug auf die Anbieter und die von ihnen adressierten Zielgruppen, teilweise auch zu den Teilnehmenden – darstellt, sind noch weitergehende Entwicklungen zu berichten:

- Wie schon in Kapitel 1.1 beschrieben, verdeutlichen die Daten der Volkshochschul-Statistik und der Weiterbildungsstatistik im Verbund den Angebotsumfang des Fachbereichs Kultur-Gestalten. Im Jahr 2012 machten allein die über 900 Volkshochschulen in Deutschland zusammen gut 96.000 Angebote in diesem Fachbereich, die

³⁵ Eine Übersicht zu den aktuell bestehenden und im Diskurs herangezogenen Monitoringstudien findet sich bei Käpplinger, Kulmus, & Haberzeth (2013).

Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung deutschlandweit ca. 11.500 Angebote. Der Anteil Kultureller Bildung am Gesamtangebot betrug, bei allen in den Statistiken erfassten Trägern, zusammen 16,2 Prozent (Horn & Ambos, 2013).

- Die Themenstrukturen innerhalb dieser Bereiche verdeutlicht bislang vor allem die Volkshochschul-Statistik, wobei die Verbundstatistik gerade einer Revision unterzogen wird, um Ähnliches auch leisten zu können. Hier hatten die Notwendigkeiten des Findens einer gemeinsamen, für alle einbezogenen Träger passenden Berichtsstruktur stärkere Differenzierungen bislang verhindert (Fleige & Reichart, 2014).
- Die Themenstruktur umfasst bei den Volkshochschulen im Jahr 2012:³⁶ Literatur/Theater; Theaterarbeit/Sprecherziehung; Kunst/Kulturgeschichte; Bildende Kunst; Malen/Zeichnen/Drucktechniken; Plastisches Gestalten; Musik; Musikalische Praxis; Tanz; Medien; Medienpraxis; Werken; Textiles Gestalten; Textilkunde/Mode/Nähen. Schwerpunkte lagen bei: Malen/Zeichnen/Drucktechniken (19,2%), Tanz (16,5%) und Musikalischer Praxis (14,0%). Unterrepräsentiert sind mit weniger als zwei Prozent beispielsweise systematisch-rezeptive Angebote zur Musik (im Gegensatz zu „musikalischer Praxis“ als selbsttätig-kreativem Zugang), also beispielsweise zum Werkverstehen und zur musikalischen Analyse (Huntemann & Reichart, 2013, S. 32). Diese Tatsache könnte als ein mögliches Erklärungsmuster dafür herangezogen werden, dass sich solche Angebote in die beigeordnete Bildung entgrenzen, wie in Kapitel 1.1 angedeutet (Kapitel 6.3.3).
- Die Teilnehmendenstruktur lässt sich für die Volkshochschulen differenziert nach Altersgruppen und Geschlechtszugehörigkeit nachvollziehen, auch für die einzelnen Fachbereiche. Huntemann und Reichart resümieren:

75,7% der Teilnehmenden in Kursen sind Frauen. Besonders hoch ist ihr Anteil in den Bereichen Gesundheit sowie Kultur und Gestalten. Weiterhin dominieren ältere Teilnehmende das Bild in Kursen insgesamt. 41,5% aller Belegungen sind Teilnehmende ab 50 Jahren (Huntemann & Reichart, 2013, S. 3).

Ein Blick in die aufgeschlüsselte Statistik zeigt, dass knapp 80 Prozent der Teilnehmenden in der Kulturellen Erwachsenenbildung in Volkshochschulen weiblich sind (ebd., S. 34).

Ergänzend zu den Statistiken, die genuin aus dem Bereich der organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung selbst resultieren, plädieren wir für ein Bildungsmonitoring zur Kulturellen Erwachsenenbildung für die Anbieterseite, sowie für die systematische Nutzung von *Programmanalysen* – auch in Verbindung mit Institutionenanalysen – so

³⁶ Zur Entwicklung der Themenkategorien zur Beschreibung des Bereichs der Kulturellen Bildung in den Volkshochschulen seit Beginn der 1960er Jahren vgl. zusammenfassend Fleige & Reichart (2014).

wie wir sie im Rahmen unserer Betrachtungen hier auch heranziehen, und wie sie in der Einleitung und in Kapitel 1.1 eingeführt wurden. Denn die von uns vorgelegten programmanalytischen Arbeiten zeigen die weitreichenden Leistungen dieser Methode: Mithilfe von Programmanalysen lässt sich etwas über die organisatorische und institutionelle Entwicklung des Feldes aussagen, über regionale Marktstrukturen, über ein Über- oder Unterangebot (Kultureller) Erwachsenenbildung in einer Region, und damit auch darüber, wohin sich die Bildungslandschaft insgesamt bewegt. Dabei kann man nicht nur deskriptiv vorgehen, sondern durch Programmanalysen auch eine Wirkungsforschung im Bereich von Strukturanalysen unterstützen: Gerade weil es in der Erwachsenenbildung keine festen Lehrpläne gibt, kann nur mittels Programmanalysen erhoben werden, welche Themen in welchen Institutionen und Organisationen aufgenommen und mit welcher Begründung sie für die Adressatinnen und Adressaten aufbereitet werden. Das Programm ist, wie bereits beschrieben, der Ausdruck einer pädagogisch-konzeptionellen Begleitung differenzierter kultureller Suchbewegungen der Nachfragenden und von deren Stützung durch die Organisationsstrukturen und den Auftrag der Einrichtungen. Statistiken können diese Begründungen nicht herausfiltern, hierzu muss der Weg über eine quantitative Bestimmung der Themen und eine qualitative Analyse der Ankündigungstexte beschritten werden, am besten in Kombination mit Interviews mit Planenden und Leitenden in den Einrichtungen.

Daneben kann auch die Landschaft der Institutionen bzw. Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung selbst über Programmanalysen beobachtet werden: wie Einrichtungen entstehen und vergehen, wie sie sich ausbreiten und verändern und wie sich ihre Marktorientierung und ihre Kooperationsbeziehungen entwickeln (Enoch & Gieseke, 2011). Die Voraussetzung dafür ist, dass die Programme aus einer Region vorliegen, entweder weil sie systematisch im Rahmen eines Archivs gesammelt werden – bislang ist dies nur der Fall im seit 1995 bestehenden Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin-Brandenburg an der Humboldt-Universität zu Berlin³⁷ – oder weil sie für eine Programmanalyse mit regionalanalytischer Fragestellung (Schrader, 2011) gezielt gesammelt wurden. Programmanalysen werden gebündelt und weiterentwickelt in einem Verbund von DIE und verschiedenen Lehrstühlen für Erwachsenen- und Weiterbildung, der Expertengruppe Programmforschung,³⁸ die auch verschiedene Methodentexte bereitstellt.

Verschiedene Befunde zur Kulturellen Bildung, die aus den, in den Eingangskapiteln genannten, beiden großen und den verschiedenen kleineren Programmanaly-

37 Aufbau, Aufgaben und Funktion des Archivs sind nachvollziehbar unter: www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv.

38 Aufgaben, Diskussionen, wissenschaftliche Serviceleistungen und gemeinsame Projekte der Expertengruppe lassen sich folgender Homepage entnehmen: www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/default.aspx.

sen zur Kulturellen Bildung der vergangenen Jahre vorliegen, können hier beispielhaft angeführt werden, um die Effekte von Programmanalysen für die Theoriebildung im Feld aufzuzeigen. Dazu gehören etwa die Befunde, dass

- sich das selbsttätig-kreative Portal Kultureller Erwachsenenbildung in den letzten Jahren immer weiter ausgedehnt und ausdifferenziert hat;
- es Stadt-Land-Unterschiede zwischen Einrichtungen desselben Trägers gibt, wenn etwa die EEB im Land Brandenburg ein starkes kulturgeschichtliches – auf die ländlichen kultur- und kirchengeschichtlichen Selbstvergewisserungen der vergangenen zwei Jahrzehnte zurückzuführendes – Profil ausbildet, in der Stadt Berlin beim selben Träger dagegen das Textile Gestalten zu den Angebotsschwerpunkten gehört;
- wiederum einzelne Einrichtungen der EEB in mittelstädtischen Zentren sehr unterschiedliche Schwerpunkte und Impulse setzen, die dann auch für die statistisch nachgewiesenen Schwerpunktsetzungen bei diesem Träger ungewöhnlich sind (z.B. eine hohe Zahl von sprachbezogenen Angeboten in Werder/Havel, das aufgrund der Schwerpunktsetzungen der beiden Planenden zustande kam);
- das Programm noch ganz andere Akzente setzen kann als das Image, das einem Träger oder einer Einrichtung vorausseilt, etwa ein breites Angebot an selbsttätig-kreativen Angeboten bei einer Einrichtung, die eher als Akademie wahrgenommen wird;
- die Rekreation im Lebenslauf und das Schaffen ästhetischer Erfahrungsräume ein Ziel der Kulturellen Bildung ist, das sich über eine Bandbreite von Trägern und Institutionen hinweg finden lässt.

Als ein weiterer Teilbereich des Bildungsmonitorings sind Untersuchungen und Datensätze zu den Teilnehmenden der Kulturellen Bildung zu nennen, die im Bildungsbericht 2012 nicht aufgegriffen wurden. Hier sind neben den Ergebnissen der Studien *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) und *Competencies in Later Life* (CiLL) (Friebe, Schmidt-Hertha, & Tippelt, 2014) vor allem die Befunde der Studie *Benefits of Lifelong Learning* (BeLL) bedeutsam, die im Anschluss an die *Wider-Benefits*-Forschung im Rahmen eines EU-Projekts mit Laufzeit von 2011 bis 2014 im Mai vergangenen Jahres für zehn europäische Länder veröffentlicht wurden. Zwar wurden in der BeLL-Studie nicht gezielt Teilnehmende Kultureller Erwachsenenbildung, sondern Teilnehmende der allgemeinen Erwachsenenbildung als übergeordnetes Feld befragt, und es wurde auch kein Begriff von „Kultureller Bildung“ zugrunde gelegt. Gerade die qualitativen Interviews sind jedoch interessant, da aus ihnen hervorgeht, dass die Teilnahme an Kultureller Bildung den befragten Teilnehmenden einen Zugewinn an Entspannung, ästhetischer Erfahrung, Körpererfühlung und sozialer Bindung gebracht hat (Manninen, Sgier, Fleige, Thöne-Geyer, & Kil, 2014). Zudem

kann man einigen der Interviews Aussagen zum Nutzen der Teilnahme an Kultureller Bildung entnehmen oder diese zumindest ableiten. Erfreulich ist dabei, dass ein solcher Nutzen in Interviews aus verschiedenen europäischen Ländern (8 bis 10 pro Land) zum Ausdruck kommt. Auf diesen Nutzen, den Teilnehmende an Kultureller Bildung in den drei Portalen Kultureller Bildung haben könnten, wird im Rahmen der Kapitel 6 bis 8 noch einzugehen sein.

Weiterhin zu nennen ist die 2013 von der OECD (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013) vorgelegte Sichtung von Studien zu den Transferwirkungen Kultureller Bildung auf die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Bereich verschiedener kognitiver und motorischen Leistungen, die sehr viel Aufmerksamkeit erfahren hat.³⁹ Der Bereich der Erwachsenenbildung ist hier allerdings noch ausgespart.⁴⁰

39 Weitere Beispiele für Studien und Bildungsberichte werden von Keuchel (2012) zusammengefasst.

40 Mit dem Thema befasst sich auch eine Themenheft der Österreichischen Volkshochschule (3/2013).

Teil II

Teilnehmende und Themen Kultureller Erwachsenenbildung

4. Erwachsene in der Kulturellen Bildung – Bildungsinteressen zwischen Lebenszusammenhang und Beziehung – Lernprozesse in der Kulturellen Bildung

4.1 Kulturwissenschaftliche Annahmen

Bildung, die sich spezifisch fokussiert, entwickelt und ausprägt ist ein Teil von Kultur(en). Kulturen verändern sich und sind nicht zeitlos. Dementsprechend sind die in der und für die Bildung Tätigen aufgefordert, diese Kulturentwicklungen selbst zu reflektieren. Erwachsenenpädagogisches Handeln ist dabei nicht die Praxis der Kulturwissenschaft, sondern stellt eigene Fragen, auch an die Kulturwissenschaft selbst. Die Kulturelle Bildung ist der bildungswissenschaftliche Schwerpunkt, in dem die entsprechenden Diskurse zusammenfließen. Dabei gibt es übergreifende, eher philosophische Gemeinsamkeiten, die sich auf schulisch orientierte und erwachsenenbildnerische Zugänge spezialisieren.

Spezifisch für die (Kulturelle) Erwachsenenbildung ist, dass sie sich über eine Seismografenfunktion herausbildet, die „die andere Seite der Medaille“ der, in den Eingangskapiteln beschriebenen, relativen Autonomie des Planungshandelns ist. Kulturelle Bildung reagiert demnach auf subjektive Bedürfnisse und (gesellschaftlich formulierte) Bedarfe im Nachfragemodus, auf intuitiv wirksame gesellschaftliche Bedingungen des Lebens in einer bestimmten Zeit unter bestimmten gesellschaftspolitischen Bedingungen sowie auf kulturtheoretische Arbeiten, die sich in Position zur gesellschaftlichen Wirklichkeit bringen. Menschen sind lernfähig und können gar nicht anders, als immer neue Erfahrungen zu machen, wenn sie Anregungen von außen ausgesetzt sind. Sie leben von Beziehungen und den darin eingelassenen Auseinandersetzungen, die in und zwischen den jeweiligen Lebenswelten stattfinden. Das macht den Erwachsenenalltag aus. Je eintöniger und einförmiger der Alltag ist, desto enger sind die Perspektiven für die Einzelnen.

Im Rahmen des vielseitig entstehenden Angebots Kultureller Erwachsenenbildung können Erwachsene entscheiden, ob sie sich eher mit kulturtheoretischen Fragestellungen auseinandersetzen, zivilgesichtliche oder kunsttheoretische Fragen behandeln oder sich mit den einzelnen künstlerischen Techniken beschäftigen wollen, um sich selbst in diesen Praktiken ausdrücken zu können. Die Kulturelle Bildung wirkt dabei zum einen als komplexere Wissensressource, übernimmt aber zum anderen, wenn es um die Eigenaktivität geht, im weitesten Sinne auch stützende Aufgaben für das Individuum durch

- produktive Eigentätigkeit, Kreativität,
- Interesse an im Produktionsprozess Nicht-Verwertbarem, Nicht-Nützlichem,⁴¹
- Beziehungsfähigkeit mittels kommunikativen Verstehens.

Die eigene Wahrnehmung der Welt, die sich in den Praktiken, den Ausübungen künstlerischer Techniken zeigt, ist sozialisierte, kultivierte Wahrnehmung. Das gilt für das Fühlen, Denken und Handeln jedes Menschen. Im lernenden Vollzug einer künstlerischen Praktik, wie auch bei der rezeptiven Aneignung von Kunstwerken, erweitert sich diese Perspektive jedoch. Das Subjekt lernt genauer, auch anderes und neu zu sehen. Es lernt, sich zu distanzieren.

Was Kultur und Kunst ausmacht, wird von uns in diesem Band, wie schon erwähnt, keineswegs eindimensional gesehen. Vielmehr bedenken wir die im Diskurs präsenten unterschiedlichen Sichtweisen auf Kunst und Kultur, auch die sich überlappenden, oder diejenigen, die lediglich einzelne Felder der Kultur und der Kunst behandeln – auch wenn wir hier nur einige Positionen aus der aktuellen Diskussion andeuten können.

Nach Konersmann (2012) steht Kultur seit der Aufklärung unter der Prämissen, zur Humanisierung der Welt beizutragen. Sie ist Menschenwerk (Scharfe, 2002) und zeigt uns eine stetige Veränderung unserer Lebenswelten an. Dementsprechend gilt für Konersmann: „nicht natürliches Verhalten disponiert den Menschen zur Kultur, Kultur ist Selbstimagination“ (2012, S. 37). Ausgangspunkt dieser Überlegung ist, dass der Mensch, was seine Bedürfnislage betrifft, keine stabile Beziehung zur Umwelt hat, sondern sich gleichsam mit der Welt selbst erschafft. Kunst drückt dann für den Menschen aus, wie er sich befindet. Dabei trennt sich Faktizität von Bedeutung (ebd., S. 43), in der das Sinnstiftende ausgearbeitet wird. Dadurch wird das Menschliche formuliert. In der Kulturellen Bildung erschließt sich das Individuum diese Bedeutung.

Dafür spielt die menschliche Beziehungsfähigkeit eine entscheidende Rolle: Auf Rousseau und Cassirer bezogen arbeitet Konersmann das Du im Unterschied zur Subjekt-Objekt-Relation heraus: „das Du ist sowohl auf sein menschliches Gegenüber, das Ich als auch wie dieses selbst auf das Werk bezogen“ (ebd., S. 111). Bedeutungszusammenhänge werden dabei konstituiert und liegen im Kulturellen selbst begründet. Gleichzeitig tritt es als Werk, als Träger allgemeiner geistiger Bedeutung auf, „sodass sich an ihm unsere Erfahrung als Erfahrung des Anderen zu bewähren hat“ (ebd., S. 112). Wenn eine künstlerische Technik selbsttätig genutzt wird, erarbeitet man sich

41 Diese Dimension halten wir für die Kulturelle Erwachsenenbildung als sehr wichtig. Wir haben es hier allerdings mit einer gewissen Unschärfe des Begriffs des „Nützlichen“ und „Verwertbaren“ zu tun. Sekundär sind alle Aktivitäten, die zur Verschönerung der Wohnung durch eigene, im Kurs hergestellte Artefakte, wie in Gieseke & Robak (2014) beschrieben, dienen; nützlich im Sinne der Ästhetisierung des Alltags. Besonders aktuell sind die sich auflösenden Grenzen zwischen Mode und Kunst (Gürtler & Hausbacher, 2015; Wenrich, 2015). In der Einleitung sprechen wir zudem von einem „weiten Nutzen“, den die Teilnehmenden Kultureller Bildung haben.

neben einem Werk auch eine Vorstellung von der eigenen, individuellen Bedeutung als Subjekt. Man lernt, sich selbst zu verstehen und kommt zu sich selbst. Kulturelle Betätigungen zeigen Wege auf, wie Wirklichkeit gestaltet werden kann (ebd., S. 133).

Wie können diese grundlegenden Bestimmungen zur „Kultur“ nun noch näher auf „Kunst“ bezogen werden? Wir wollen dazu zunächst eine aktuelle Arbeit von Menke (2013) ansprechen, die gegenwärtig in der Kunsttheorie besondere Beachtung findet. Menke operiert mit zwei grundlegenden Begriffen, um Kunst und ihre Wirkungen zu beschreiben: „Freiheit“ und „Kräfte“. Die Kraft ist dabei die Dimension, die Menke – für den Diskurs neu – als eine grundlegende Dimension menschlichen Handelns einführt. Kräfte sind dem Vermögen und dem Können, die durch Üben erworben werden, vorgelagert. Sie bilden, formen und verändern das Vermögen und das Können. Sie sind ohne Ziel und werden bei Menke in einen Zusammenhang mit dem Spiel gestellt. Hier könnte man näher nachfragen, ob Menke damit meint, dass der Selbstausdruck sich einen Weg sucht und durch noch so viel Üben nicht überwältigt werden kann. Meint Menke das Unbewusste, das Intuitive, die Gefühle, das Aktive und das Unabhängige, das Sehen der Welt mit den eigenen Augen, wenn er von Kräften spricht?

Vermögen machen uns zu Subjekten, die erfolgreich an sozialen Praktiken teilnehmen können, indem sie deren allgemeine Form reproduzieren. Im Spiel der Kräfte sind wir vor und übersubjektiv – Agenten, die keine Subjekte sind; aktiv, ohne Selbstbewusstsein; erfindend, ohne Zweck. (...) Ohne Kraft zu haben, können Menschen nicht Körner werden (...) die Einbildungskraft macht das Vernunftvermögen möglich (Menke, 2013, S. 171).

Die Kunst existiert bei Menke als Werk, sie ist der ganzheitliche Ausdruck des Selbst als ganzheitlicher Spiegel einer erlebten, interpretierten Wirklichkeit. Dabei gibt es für ihn keine Kategorie des Gelingens und Wirkens. Nach dieser Auslegung kommen bei der Künstlerin oder dem Künstler die Selbstvergessenheit, die Erfahrung von Schönheit, das Überwältigt-Werden von Glück und die Trauer über ihre bzw. seine Unwirklichkeit zusammen. Das Machen ist dabei Kampf gegen sich selbst in aller Zweideutigkeit und im Widerstreit mit sich als intensivierte Aktivität, die Menke auch einen Rausch nennt.

Kunst gibt es nur, wo Rausch *und* [Herv. d. Autors] Bewußtsein, Spiel der Kräfte *und* Bilden von Formen zusammen und gegeneinander wirken (...). Die Künstler halten Kraft und Vermögen, Rausch und Bewußtsein auseinander und zusammen (ebd., S. 37).

Diesen Rausch erklärt Menke als einen „Rückfall in den präsubjektiven Zustand sinnlichen Tätigseins“. Er beschreibt einen Zustand vor der Bildung, vor dem Subjektstatus, „ein Wesen der Einbildungskraft, der Imagination“ (ebd., S. 35). Zu einem Subjekt werden heißt, die sinnlichen Kräfte zu unterbinden.

Ästhetisches Tun ist ein Tun im und zum Schein: kein wirkliches Tun, keine Praxis, die von Erwartungen, Vorhaben und Vermögen gesteuert ist, sondern ein Tun, indem sich Kräfte spielerisch-selbsttätig entfalten, ohne vom Subjekt der Praxis bestimmt zu sein (ebd., S. 54).

Die Kraft, in der alle Menschen nach Menke gleich sind, kann nun nicht objektiv festgestellt werden, sie erweist sich im Akt des Spiels und der Einbildungskraft. Wir tun dabei etwas, so Menke, was wir nicht tun können, und so kann es auch nicht als Geübtes im Machen erkannt werden. Über diese Vorstellung nimmt Menke den besagten Abstand zum Eingeübten und dem damit verbundenen Können, das im Alltag verlangt wird. Da sinnliche Kräfte von selbst wirken, gibt es auch kein gelingendes Machen.

Es folgt auf dieser Reflexionsstufe nun noch eine weitere interessante Wendung: Nur durch Institutionen, so Menke, kann sich – paradoxerweise – das Experiment Kunst halten. Sie sind „nur dadurch Institutionen der Kunst, dass sie zu ermöglichen versuchen, was sie ihrem Wesen nach nicht sein können und wollen: die Entfaltung des ästhetischen Zustandes der Freiheit“ (ebd., S. 105). Die Institution der Kunst muss eine Institution der Freiheit, eine Institution der Experimente sein. Denn die künstlerischen Freiheiten erweitern die Perspektiven einer Gesellschaft, auch über die darüber mögliche öffentliche Kritik an der Gesellschaft und ihren Institutionen. Die ästhetische Freiheit bleibt demnach nicht bei den Künsten, sondern erfasst die Politik, die Religion und andere, und führt durch die Auflösung der Normativität zu verändertem, neuem Denken, geänderten Einsichten und Begründungen, die als Ästhetisierung sichtbar werden (ebd., S. 119).

Bezogen auf die Kulturelle Erwachsenenbildung ist nun zu fragen: Gelten diese theoretischen Annahmen von Menke, wie er selbst formuliert, für jeden Menschen? Ist oder könnte jeder Mensch eine Künstlerin oder ein Künstler sein? Lassen sich über diese Brücke die Beweggründe für die hohe Partizipation an selbsttätig-creativen Tätigkeit erklären? Ist das Teilnehmen an selbsttätig-creativen Angeboten eine Suchbewegung, um zu dieser subjektiven Kraft zurückzufinden?

In jedem Fall verweist Kunst nach Menke auf ein Dabeisein als ein Erleiden oder ein selbstvergessenes Zuschauen und als Sich-hinreißen-Lassen vom Gegenstand. Hier stehen Sinn und Ordnung gegen Genuss und Sinnlichkeit als Aufforderung im ästhetischen Denken. Ästhetisierung, so wie Menke sie versteht, blendet die in den Eingangskapiteln von uns beschriebenen ökonomischen Bedingungen der Kunstrezeption und der kulturell-künstlerischen, kreativen Eigentätigkeit, ganz aus. Es geht darum, das dem Menschen Innewohnende zu betonen, also das, worin sie gleich sind: in der Kraft, die sich eine Bahn sucht.

Dass der Mensch nur in seiner Produktivität und Weltsicht sichtbar wird, gelte auch für Bestimmungen dessen, was das Individuum ausmache. Gerne werden in diesem Zu-

sammenhang Montaigne und Goethe genannt, die auch vertreten, dass der Mensch das Umwegwesen ist, das über Kultur vor sich hintritt. Wir wollen an dieser Stelle mit der Kulturkritiktheorie der „Müdigkeitsgesellschaft“ von Han (2010, 2013c) und seiner Analyse der Psychopolitik im Neoliberalismus (2014) sowie Grünewalds (2013) Bild der erschöpften Gesellschaft und mit Reckwitz' (2013) Figur des „Kreativitätsdispositivs“ anschließen, um hier eine kritischere Perspektive einnehmen zu können.

Han spricht in seinen Gegenwartsdiagnosen von einem „nicht vorhandenen Innehalten“ des Menschen in der heutigen beschleunigten Gesellschaft und meint damit, dass das Zögern, das Warten oder auch eine sich einstellen können Wut im Zuge der sogenannten „Positivierung“ verschwindet. Dabei verschwindet aber nicht nur das Negative, sondern auch der Andere in seiner Differenz. Grünewald (2013) beklagt darüber hinaus den Verlust des Träumens, auch im Sinne des Tagträumens, des Sich-Verlierens, das aber gerade die Voraussetzung für Kreativität ist. Denn der Mensch als gestaltendes Kulturwesen benötigt Umwege. In neoliberalen Zeiten kann jedoch nichts wiederholt, neu gesehen, neu angekoppelt werden. Optimierung ist das Gebot. Die Kunst und, so Han in seiner Kritik, auch der Mensch an sich, kann dem nur folgen, wenn er bzw. sie sich zum Automaten macht. Wir gehen auf diese Position besonders im Rahmen von Kapitel 8.1 ein.

Bei Reckwitz (2013a) spielt die Sinnlichkeit als Kraft, die die Kreativität trägt, – im Gegensatz zu Menke – keine Rolle. Er argumentiert, auch wenn seine Kritik in eine ähnliche Richtung geht, näher an der Kunst und Kultur als Han und betont dabei als einziger der drei Autoren auch die pädagogische Dimension von Kreativität. Reckwitz empfiehlt in diesem Sinne eine Kreativität ohne Publikum und setzt auf profane Kreativität. Aus einer Skepsis gegenüber dem neoliberalen Mythos des Neuen heraus (Deleuze, 2007; Sennett, 2009) fordert Reckwitz, dass das kreative künstlerische Können auf handwerkliches Können zurückgeführt wird. Kreatives Tun und das Wiederholen und Nachahmen künstlerischer Praktiken gehören zusammen. Auswirkungen auf die Praktiken auch der Lebensführung, und zwar um ihrer selbst willen, werden dabei von ihm unterstellt.

In dem sich gesellschaftlich herausbildenden „Kreativitätsdispositiv“, d.h. dem zu modernen Gesellschaften gehörenden Bevorzugen und der ausschließlichen Förderung des Neuen, sieht Reckwitz (2013a) gegenüber dem gründlichen Erarbeiten und Nachvollziehen eine Überbewertung des Stellenwerts von Kreativität als ständige Forderung. So werden Entwicklungen forciert, in denen Affekte „auf die scheinbar unbeschränkte Positivität des Gestaltens, Erlebens, Bewunderns und Anregens, des Könnens und Dürfens“ (ebd., S. 27) ausgerichtet werden. Er spricht diesbezüglich von einer umfassenden ästhetischen Mobilisierung der Subjekte und des Sozialen. „Das Kreativdispositiv richtet das Ästhetische am Neuen und das Regime des Neuen am Ästhetischen und den sozialen Regimen des Neuen aus“ (ebd., S. 26). Das heißt, nicht nur die Optimierung,

sondern das Neue – als Stufe, Steigerung und Reiz – bestimmen die gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklungen. Danach benötigt man nicht nur in der Kunst, sondern auch in der Produktion, besonders auch im Marketing, Kreativität, also die Kraft, wie Menke sagt, die sich nicht im Können erschöpft.

Reckwitz' Kritik am immer Neuen richtet sich nun keineswegs gegen die moderne Kunst, die immer neue Stile hervorbringt und neue Sichtweisen schafft und damit auch das Umstrittene sichtbar macht. Vielmehr kritisiert er die Novitätsorientierung im Sinne einer vorantreibenden Initiative der Neuerfindung von Produkten, Selbstbildern usw. als überhitzt. Reckwitz' Kritik am „Kreativitätsdispositiv“ richtet sich damit gegen die permanente Transformation und Selbstaktivierung, in welche Menschen sich zwingen, um immer wieder ästhetisch aktiv zu sein. Dabei unterscheidet Reckwitz die Aisthesis als sinnliche Wahrnehmung von der ästhetischen Wahrnehmung als Eigendynamik, wobei Letztere begleitet ist von hohen Affekten. Das emotionale Involviert-Sein der ästhetischen Wahrnehmung wird im Rahmen der Ökonomisierung genutzt und gezielt für die Produktion und Rezeption immer neuer Ereignisse eingesetzt. Dazu sind alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens auf Marktstrukturen umgestellt. Die Waren interessieren als ästhetisierte Objekte, das jeweilige Publikum wird zielgenau angesprochen. Ästhetisierung im Sinne des Kreativitätsdispositivs und der Ökonomisierung des Sozialen stützen sich dann, nach Reckwitz, gegenseitig.

Als besonders wichtig erscheint uns dabei im Rahmen von Reckwitz' Kritik die Interpretation, dass „die Ästhetisierung eine Antwort auf den grundsätzlichen Affektmangel der kapitalistischen Vermarktlichung ist“ (ebd., S. 28), und dass die digitale, mediale Welt dabei eine unterstützende Funktion erbringt. Folgen dieses Kreativitätsdispositivs liegen in dem Kreativleistungzwang, in der Diskrepanz zwischen Leistung und Kreativitätserfolg, in der Aufmerksamkeitszerstreuung und in der Ästhetisierungsüberdehnung, die nicht nur gesellschaftlich und ethisch bedenklich sind, sondern auch die Teilnahmeentscheidungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung allgemein rahmen und die Themenentwicklung speziell auch der Kulturellen Erwachsenenbildung beeinflussen, wie wir in Kapitel 5 näher beschreiben.

Interessant für nähere diesbezügliche Analysen ist auch die Position von Böhme (2001), der Aisthesis als sinnliche Wahrnehmung von der ästhetischen Wahrnehmung als Eigendynamik abgrenzt. Letztere wird inzwischen für die Produktion und Rezeption immer neuer Ereignisse genutzt. Die Waren interessieren dabei als ästhetisierte Objekte, und das Publikum wird gezielt in diesem Sinne angesprochen. Näher gehen wir auf die Position Böhmes im Folgenden und im Kapitel 7.2 ein.

Eine Kulturpolitik hat nun unter diesen Bedingungen aus Sicht von Reckwitz u.a. Gegenkräfte zu stärken und im Speziellen in der kulturellen Sozialisation und Vermittlung anzusetzen, wo es erst einmal um das Erlernen eines Handwerks, um Wiederholungen im Üben geht.

Dabei spricht Reckwitz ausdrücklich – und als einziger der hier aufgerufenen Autoren – auch die Rolle der Erwachsenenbildung an: Ihr kommt ihm zufolge die Aufgabe zu, ein kulturelles Gedächtnis zu pflegen und für eine diesbezügliche Nachhaltigkeit in der Bevölkerung zu sorgen. Kulturelle Bildung ist im Anschluss an diese Position also herausgefordert, zwischen dem Kreativitätsdispositiv und der Sicherung von Können und Vermögen als Zugänge zur Kunst, zu balancieren.

Diese Position wäre im gegenwärtigen, in Kapitel 2 beschriebenen Diskurs zur Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung fruchtbar zu machen. Eine Kulturpolitik – wie im Übrigen auch eine Forschung – zu einer Kulturvermittlung, die nur um Besucherinnen- und Besucherzahlen und um große Ereignisse kreist, arbeitet demgegenüber einer gehaltleeren, nicht-nachhaltigen Kulturbeflissenheit zu. Sie bedienen eher Zerstreuung und Partizipation am aktuellen Erleben. Dieses gilt jedoch nicht für Kunstevents generell, wenn man sich Veranstaltungen bzw. Orte wie die *Documenta* in Kassel und die *Biennale* in Venedig anschaut. Nicht die enge Sicht auf die Vermarktung als Kritik wird hier vorangetrieben, sondern die Sicht auf das Verhältnis von Natur und Kultur in einer sich im Progress befindlichen technisierenden, medialisierenden Welt (siehe dazu näher Kapitel 6.3.4).

4.2 Bildungstheoretische Herausforderungen

Kulturtheorien sehen, wie v.a. bei Han und Reckwitz beschrieben, die gesellschaftlichen Prozesse in ihren Wirkungszusammenhängen auf kulturelle Entwicklungen. *Kunsttheorien* arbeiten dagegen die Vorgehensweisen in der Kunstproduktion heraus. Demgegenüber haben sich allein *bildungstheoretische* Überlegungen, wie Ehrenspeck (2010), im Anschluss an Lenzen, formuliert, damit zu beschäftigen, ob sie Bildung als individuellen Bestand, als individuelles Vermögen, als individuellen Prozess, als individuelle Selbstüberschreitung und Höherbildung der Gattung oder als Aktivität bildender Institutionen oder Personen betrachten. Auf jeden Fall gilt Bildung hier mit Ehrenspeck bzw. ihrem Bezug auf Langwand als „subjektive Aneignung des objektiven Gehalts von Kultur“ (Ehrenspeck 2010, S. 159). Auf diese Wechselwirkung von Welt und Individuum hat bereits Klafki hingewiesen, wobei der Inhalt „das Individuum in seiner Eigenaktivität ansprechen und in ihm einen Rezeptionsvorgang anregen“ (ebd., S. 160) sollte. Die Eigenaktivität ist dabei durch den allgemeinen Gehalt bestimmt, so dass es nicht ausreicht, Bildung als Schlüsselqualifikation, als allgemeine Disposition des Denkens, Handelns und Analysierens auszulegen. In Benners Arbeiten (Benner, 1987, 2012) wird überdies nach den Orten, an denen Bildung ausgeführt wird, gefragt, wobei der Bildungsbegriff nicht affirmativ angelegt ist. Benner fragt also nach einer kritisch reflektierten Bildungstheorie pädagogischer Institutionen.

Für die Kulturelle Bildung legt dies aus erwachsenenpädagogischer Sicht nahe, den Bildungsbegriff auf die Auslegung von Kunst und Kultur als einen individuellen Prozess und als eine Aktivität bildender Institutionen zu konzentrieren. Damit können in der Teildisziplin zum einen die Prozesse der Vermittlung und Aneignung als Detailanalyse sowie zum anderen die Angebote im Programmreich der Kulturellen Bildung erforscht werden, um unter anderem den Einfluss der differenten Träger und ihrer Institutionen auf die Gestaltung der Programme aufzuspüren, wie es im ersten Teil des Bandes bereits angeklungen ist. Dabei ist einer postmodernen Betrachtungsperspektive, die auf die plurale Vielfalt der Anbieter abhebt und ebenso auf die Breite der Angebote, die sich zum einen aus der Nachfrage, aber ebenso aus den Trägerinteressen ergibt, Rechnung zu tragen.

4.3 Anthropologische Annahmen

Für weitere bildungstheoretische Überlegungen und um im Besonderen im Zuge des Lebenslangen Lernens die Kulturelle Bildung für Erwachsene einzuordnen, kommen neurobiologische und phänomenologisch anthropologische Arbeiten sowie lernpsychologische Forschungen über die Lebensspanne zum Tragen, die sich mit den Wechselwirkungen von Körper und Geist über Leiblichkeit, Intersubjektivität, Habitusbildung und der Lernfähigkeit im Laufe der Lebensspanne beschäftigen.

Die Entwicklungs-, d.h. die Lernverläufe des Menschen hängen davon ab, wie er seine Beziehungsfähigkeit nutzt, die ihm als Potenzial zur Verfügung steht, die allerdings auch über ihn verfügt. Emotionale und kognitive Einflüsse wirken zusammen und werden im Besonderen auch in der Kulturellen Bildung aktiviert. Weiterführend sind hierfür die Arbeiten von Fuchs (2008a, b, 2011), der sowohl die radikalkonstruktivistische Position, dass alle Wirklichkeit durch ein abgeschlossenes Gehirn vorgespiegelt werde, ablehnt, als auch die Position ablehnt, dass Geist und Körper getrennt seien und als ontologischer Dualismus gedeutet werden können. Als eine erweiterte Erklärungsgrundlage für die Aneignungs- und Lernprozesse gerade der Kulturellen Bildung – auf die Bedeutung der Leiblichkeit dieser Prozesse sind wir in Kapitel 1.2 im Anschluss an Schmitz (1998) bereits eingegangen – trifft sich diese Position von Fuchs mit den unter 4.1 aufgerufenen neuen Kulturtheorien, auch wenn diese ihrerseits nicht interdisziplinär argumentieren.

Mit Blick auf die Bildungshaltungen und -interessen der Teilnehmenden in der Kulturellen Erwachsenenbildung führt die Betrachtung dieser Zusammenhänge zu der Annahme, dass durch die Kulturelle Bildung Schlüsselqualifikationen für viele Felder erworben werden können. Diese Zusammenhänge sind noch nicht ausreichend erforscht, doch lässt sich bereits aussagen, dass Schlüsselqualifikationen auf die Leiblichkeit und die Emotionen in den Lern- und Aneignungsprozessen verweisen. Fuchs beschreibt die Wechselwirkung zwischen Leib und Lebenszusammenhängen wie folgt:

Es ist der eigene Leib, den wir bewohnen, jedoch nicht wie der Kapitän sein Schiff oder der Fahrer sein Auto, sondern in der Weise, dass wir selbst dieser Leib sind – in der räumlichen Ausdehnung und Meinhafitigkeit der leiblichen Empfindungen, in der Selbstbeweglichkeit der Glieder und in allen leiblichen Fähigkeiten, die sich mit den zuhandenen Dingen und Aufgaben der Umwelt in habitueller Weise verbinden. Der Leib ist das primäre Medium des „In-der-Welt-Seins“, und damit auch das Zentrum unserer Lebenswelt (Fuchs, 2011, S. 348).

Jede Sicht auf die (kulturell geschaffenen) Dinge ist demnach subjektiv. Sie ist zwar eine individuelle perspektivische Sicht und ein individuelles Empfinden, aber wir befinden uns mit anderen, ebenfalls Sehenden, im gleichen Raum und sind in der Lage, das subjektive Wahrnehmungsempfinden zu sensibilisieren. Unser emotionales Rüstzeug, d.h. unsere erworbenen emotionalen Schemata helfen dabei weiter. Fuchs zieht auf der biologischen Ebene die Ergebnisse aus der Spiegelneuronenforschung heran (Bauer, 2004, 2006), die verdeutlichen, dass das kommunizierende Individuum nachvollziehen kann, wie sich etwas für eine Gesprächspartnerin oder einen Gesprächspartner anfühlt und welches Ziel sie oder er in der Kommunikation verfolgt. Fuchs spricht in diesem Zusammenhang von einer impliziten Subjektivität (Fuchs, 2011, S. 351). Gleichzeitig unterschlägt die Neurobiologie für ihn jedoch das Prinzip der Lebensweltlichkeiten, d.h. in unserem Zusammenhang, die Teilnehmendenperspektive. Denn aus einer reinen Beobachtendenperspektive heraus, die keine Bezüge herstellt und sich nicht involviert, können keine individuellen Wahrnehmungen und keine Emotionen aufgenommen werden. Erst durch Emotionen entwickelt sich jedoch eine Brückenfunktion in den Beziehungen zwischen den Menschen, die in den leiblichen Erfahrungen gründet. Alles Fühlen, Wahrnehmen, Vorstellen, Denken und Tun, vollzieht sich, so Fuchs, an anderer Stelle „auf der Basis eines Leiblichen, oder mit anderen Worten: Das Subjekt dieser Tätigkeit ist immer leiblich“ (Fuchs, 2008, S. 17). Demnach ist es nicht nur das Gehirn, das denkt, fühlt, wahrnimmt, sondern der ganze lebendige Organismus.

Die besondere Offenheit und Plastizität des menschlichen Leibes ermöglicht (...) seine Kultivierbarkeit und ist umgekehrt eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung der Kultur (ebd., S. 19).

Menschen sind Beziehungswesen (Fuchs, 2008, 2010; Gieseke, 2007, 2012), deren leibliche Interaktionen auf hohe Affizierbarkeit vom Säuglingsdasein bis zu den leiblich-erotischen Beziehungen und zum identifizierten Bedürfnis nach streichelnden Händen im Alter verweisen, welche sogar im Ratgeber für gutes Leben (Schmid, 2014) eine Rolle spielen. Leiblichkeit widerfährt dem Menschen in einer Reihe von Phänomenen, vom Schmerz bis zum Herzklopfen, und sie verweist auf ein Involviertsein. Die Emotionen sind, wenn man

sie als solche identifiziert, dafür die Signalgeber: Sie stellen die Verbindungen her, sie verweisen im Individuum auf das Begehrten, die Lust, d.h. die Sinnlichkeit, aber auch auf die Angst, den Schmerz. Sie verweisen auf das Erfahrene. Dabei ist der Leib nicht autark, sondern von der Umwelt beeinflusst und mit anderen Lebewesen verbunden. Menschen sind im Sinne ihrer Beziehungsnotwendigkeit von der Umwelt abhängig. Wir inkorporieren die Umwelteinflüsse bis zu den Attitüden der gewünschten Geschlechterrollenschemata (Arnold, 2003, 2005; Gieseke, Nuissl, & Schüßler, 2012; Gieseke, 2009a).

Die Sozialisation des Leibes, die bei Fuchs ausformuliert wird, erfährt durch die umfassende soziologische Forschung Bourdieus mit seinen Habitus- und Feldtheorien (Bourdieu, 1982, 2014, 2015; Welsch, 2012a) – so wie in der bildungswissenschaftlichen Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung durch die Deutungsmusterforschung und die Erfahrungstheorien (Dybowsky & Thommessen 1980; Kejcz et al., 1980; Arnold, 1985, 2015, 2010; Gieseke, 2010, 2012c) – ihre Bestätigung. In der Habitustheorie werden körperlich-biologische und kulturell-soziologische Betrachtungen verschränkt. Es fehlt jedoch die entscheidende Brücke, die im affizierten Leib, im mimetisch-räsonierenden Leib liegt. Erst in der emotionalen Brücke zur Beziehungsfähigkeit und in dem alltäglichen Lernen in den Lebenswelten durch Erfahrungen, indem die beteiligten Emotionsmuster genutzt werden, schreibt sich der Habitus leiblich ein.

Die Umweltoffenheit hinterlässt also Spuren. Diese Einsicht führt für einige Forschende, Politikerinnen und Politiker, aber auch Praktikerinnen und Praktiker implizit zu der Annahme, dass die Bildungsspielräume im Erwachsenenalter wegen der milieuspezifisch eingebetteten Erfahrungen geringer ausgeprägt sind als potenziell möglich; andere kommen zu dem Schluss, dass aus diesem Grund milieعادquate Bildungsangebote besonders in der Kulturellen Bildung angebracht sind. Auf der Basis umfassender Forschungsbefunde ist nicht zu übersehen, dass sich die Partizipation an Kultureller Bildung milieu- oder schichtbezogen deutlich unterscheiden lässt (Bourdieu, 1982; Barz & Tippelt, 2004a, b; Tippelt, Reich, von Hippel, Barz, & Baum, 2008; Vester, 2006; Bremer, 2007) und ebenso, dass sich die hinterlassenen Spuren aus den kulturellen Praktiken, die man im eigenen Milieu erfahren hat, im Laufe des Lebens aufschichten. Diesbezüglich von anthropologischen Festschreibungen zu sprechen, stellt jedoch eine verkürzte Rezeption dieser Arbeiten dar. Dies führt dann weiterhin dazu, dass von geringen Potenzialen in der Veränderung im Erwachsenenalter, ausgelöst durch die Lebensbedingungen, ausgegangen wird. Übersehen wird dabei, dass sich die kulturellen Wirklichkeiten ebenso verändern und dadurch neue Herausforderungen aus dieser sich verändernden Umwelt entstehen, die durch eine entsprechende Konzeption von Bildungsangeboten zu beantworten sind. Als weitere Faktoren wirken eine lebensformende Sinnlichkeit sowie emotionale, auch leiblich sich vermittelnde Aktivitäten, die ebenso in diesen Prozessen immer neue Spielräume suchen, um ein erfülltes Leben zu gestalten.

Im Falle der selbsttätig-kreativen Bildung kann man zumindest mit der Hypothese arbeiten, dass schichtübergreifend die zunehmend prozessgebundenen Automatisierungen des Arbeitshandelns geradezu dazu auffordern, die eigene Lebendigkeit in der Sicht auf die Welt und auf sich selbst zurückzugewinnen. Die „dressierten“, eingeübt-routinier-ten Handlungsmuster werden herausgefordert. Gerade im kreativen Arbeiten bekommt das Selbst, mit der Sensibilisierung der Wahrnehmungsmöglichkeiten, mit den emotionalen und kognitiven Zugängen, wieder eine Bedeutung.

Daraus ergibt sich die Frage, ob es eingeschriebene milieuspezifische Praktiken und Muster des Sehens und Handelns gibt, die Lernprozesse im Lebensverlauf begrenzen, blockieren oder in eine andere Richtung führen. Diesbezüglich sind die Antworten, die aus der Erwachsenenbildungswissenschaft heraus für die Kulturelle Bildung gegeben werden können, noch stärker zu platzieren. Für die allgemeinpädagogische Sicht benennt Liebau (2012), bezogen auf Bilstein, fünf Dimensionen einer pädagogischen Anthropologie: Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität. Liebau erklärt deren Verschränkung aber nicht bildungstheoretisch über die Lebensspanne, was aus der Perspektive Lebenslangen Lernens erwartet werden könnte. Dafür schließt er an Plessner (1982) an, der vom Menschen als einem natürlich-kulturellen Doppelwesen ausgeht. Dabei überspringt Liebau den, seiner Argumentation an sich naheliegenden Gedanken, dass die Plastizität des Leibes mit Körper und Geist über die Lebensspanne bestehen bleibt und dass die veränderte Umwelt und Lernen wiederum neue Perspektiven eröffnen können.

Gerade die, in den bisherigen Betrachtungen zur ästhetischen Bildung als lebenslanges Lernen, wie gezeigt vernachlässigte, weiterführende Bildung über die Lebensspanne, die sich nicht nur auf den engen Kreis der Erfahrungen im Milieu bezieht, wird nun gegenwärtig virulent, da die Lebenswelten sich in der Moderne für die Individuen erweitert haben, wie bereits in den Eingangskapiteln andiskutiert wurde. Wie Welsch (2011) ausführt, kann man in Zukunft nicht mehr ohne Weiteres von sich wechselseitig abschließenden kulturellen Welten ausgehen. Vielmehr entstehen kulturelle Schnittmengen, es bilden sich hybride Strukturen aus, sowohl auf der Makro- als auch der Mikroebene menschlichen Lebens. Sie sind bedingt durch internationale Verkehrs- und Kommunikationsräume, und das sowohl in der alltäglichen Kultur als auch der Hochkultur. Gerade auch in den globalisiert wirkenden Arbeitsplätzen, die durch interkulturelle Anforderungen geprägt sind, stellen sich neue Aufgaben für die Weiterbildung (Robak, 2012; Kapitel 8).

Wir können für die Moderne also eine transkulturelle Entwicklung annehmen (Welsch, 2011), in der die bisherigen habituellen Inkorporationen aufgelöst, erweitert oder neu eingeschrieben werden, um Teilhabe zu ermöglichen. Hier lässt sich abermals auf die Arbeiten von Fuchs (2008a, b; 2011) zurückgreifen. Diesen zufolge sind die spezifischen kognitiven Fähigkeiten des Menschen nicht biologisch-genetisch begrenzt, sondern durch eine kulturelle Evolution bestimmt. Fuchs spricht hier von einer kultu-

rellen Vererbung, die durch Lernen und Nachahmen vollzogen wird, durch den mimetischen Leib. Fuchs erweitert diese Annahmen über das Lernen durch die Figur eines Lernens durch Variationen des Bisherigen und mithilfe von Innovationen. Dabei kann sich nichts ohne bestimmte Kontexte und Institutionen entwickeln.⁴² Auch Welsch (2012a) hat dafür ein schönes Bild: Der Mensch wird im Leben auf die Reise geschickt, um Neues in seine Welt aufzunehmen. Indem er biologisch unterscheidet zwischen „Protokulturalität“ und den „Universalien“, liefert Welsch hier die Begründung dafür, dass wir mit unseren Sinnen überall transkulturelle Zugänge herstellen können. Diese protokulturellen Fähigkeiten sichern unsere Lernfähigkeit und -notwendigkeit. Nach Welsch arbeiten sie der Kulturalität zu. Auf der Basis der Universalien entwickeln sich Kulturalitäten jeweils immer neu. Das heißt, unter den veränderten Umweltbedingungen der Internationalisierung und Globalisierung eignet man sich andere Kulturen an, aber ebenso ergeben sich neue Mischungen, die als Hybride beschrieben werden (Welsch, 2012a, S. 740). Das bedeutet, dass die wirkungsmächtigsten Formen unter den jeweiligen situativen Bedingungen den Ausschlag geben. Die zuschreibenden Bedingungen für/von kulturelle(n) Entwicklungen liegen danach im Kulturellen und in der Auslegung des Kulturellen begründet, welche jeweils situativ vorgenommen wird. Nach Baecker (2003) liegen in dieser Offenheit und der Fähigkeit zur wechselseitigen Bezugs- und Beziehungsfähigkeit die Ursprünge innovativer kreativer Potenziale, welche geschlossene systemische Vorstellungen durchbrechen oder einen Impuls zur neuen Beweglichkeit in einem systemischen Denken erbringen, da das systemische Denken die Sinnlichkeit und die emotionale Dimension menschlichen Lebens nicht in den Blick nimmt.

Neben den anthropologischen Annahmen kann die Lernfähigkeitsforschung Auskunft darüber geben, inwieweit Potenziale über die Lebensspanne erhalten bleiben oder sich erst entwickeln.

4.4 Lernfähigkeit über die Lebensspanne

Die Bedeutung der Lernfähigkeit über die ganze Lebensspanne ist gesamtgesellschaftlich immer noch ein kontroverses Thema. Aber gerade die Kulturelle Bildung, ob als selbsttätig-kreative, als rezeptiv-systematische oder verstehend-kommunikative Bildung, wird sehr häufig von Älteren als Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung besucht und lässt selbst für die Lernfähigkeit durch eine erweiterte Weltsicht neue oder verfeinerte Perspektiven zu unterschiedlichen Bildungszugängen entstehen.

42 Die Erwachsenenbildung will verengte kulturelle Sichten überwinden und die Lernkulturen (Fleige, 2011; Gieseke, Robak, & Wu, 2009) immer wieder neu erweitern, um den Menschen Lernräume zur Entwicklung durch Wissen, Wahrnehmung und Interpretation zu gestalten und zu geben.

Schon seit den 1970er Jahren liegen Befunde zur Lernfähigkeit von Erwachsenen bis ins hohe Lebensalter vor. Hier ist zu verweisen auf Studien von Löwe (1970), Thomae und Lehr (1973), Verres-Muckel (1974) und Oerter und Montada (2002). Neurobiologische Untersuchungen belegen darüber hinaus, das neu aufgenommene Lernprozesse und auch körperliche Aktivitäten, wie z.B. das Tanzen, als Teilbereich Kultureller Bildung, zur Bildung neuer Synapsen führen (Kattenstroh, Kalisch, Tegenthoff, & Dinse, 2014). Diese Befunde legen nahe, dass Kulturelle Bildung nicht nur den Erwerb von Techniken – etwa des Tanzes – an sich, sondern ebenso die Lernfähigkeit im Gesamten stärkt (Dittmann-Kohli, 1983, 1988). Allerdings dürfen die den Lernprozess bedingenden Faktoren *Zeit* und *Intensität* dabei nicht übersehen werden (ebd.).

Durch Baltes (1999) wurde auf Lernfähigkeit als ein multidimensionales Geschehen verwiesen. Mit dieser Figur beschreibt er, dass man bestimmte Fähigkeiten über die Lebensspanne weiterentwickelt, während andere „einschlafen“, weil mangelndes Training, eine mangelnde Aneignung weitergehenden Wissens und eine mangelnde Nutzung der Fähigkeiten zu einem verlangsamten Neubeginn bei Lernprozessen im späteren Lebensalter führen. Auch verweist Baltes darauf, dass es Verlangsamungseffekte hinsichtlich physiologischer Prozesse gibt. Festzuhalten bleibt dabei, dass dieses Verlangsamten als Prozess des „Alterns“ betrachtet werden kann. Allerdings werden die Differenzen, die diesbezüglich zwischen den Lernprozessen bei jüngeren und älteren Erwachsenen bestehen, bei den Älteren durch ein breiteres Wissen und eine große Fülle von Erfahrungen kompensiert sowie durch eine größere Fähigkeit, um Einzelereignisse einzuordnen (Kruse & Rudinger, 1997). Die Lernleistungen in den früheren Lebensjahren, und damit ist auch das mittlere Erwachsenenalter gemeint, bilden die Stimulanzien auch im höheren Alter aus. Dabei spielen im höheren Alter Motive eine Rolle, die nicht auf die aktuelle Lebensphase und eine biografische Aufarbeitung an sich bezogen sind. Vielmehr sind Motive wie das Bedürfnis nach Information, das Bedürfnis nach Kommunikation, das Bedürfnis nach Kompensation und das Bedürfnis nach Identifikation (Maier, 2010, S. 685) maßgeblich.⁴³ Die Erfahrungen im Lebenslauf können also sowohl eine Einschränkung als auch ein Vorteil für Beurteilungsprozesse (Schlutz, 1982; Negt, 1971; Negt & Kluge, 1993; Bollnow, 1968; 1990; Gieseke & Siebers, 1995; Gieseke, 1981, 1995, 2010b) sein. Für die Erwachsenenbildung ist der Stellenwert von Erfahrungen für Lehr-Lernprozesse ein besonderes Spezifikum des Lernens im Erwachsenenalter. Es hängt nun von der Beweglichkeit der Individuen ab, wie Erfahrungen genutzt werden, ob sie als Wissensressource verfügbar sind oder sich so verselbstständigen, dass das Individuum sie nicht mehr distanziert als Erfahrungen betrachten kann und dadurch seine Lernfähigkeit einschränkt.

43 Als Beispiel dafür können die Seniorenuniversität in Frankfurt a.M. und die Akademie für Ältere in Berlin angeführt werden.

Mit Bezug auf die Kulturelle Erwachsenenbildung ist hier zu fragen: Wie wird die Aneignung von Kunst, die besonders beliebt bei älteren Bürgerinnen und Bürgern ist, eingeschätzt? Wir können diesbezüglich einen Blick auf eine für diese Frage interessante Arbeit von Liebau und Zirfas (2008) werfen. Diese sprechen von der Zweckfreiheit der Kunst: Man lässt sich zwar auf die Kunst ein, weiß aber – gerade im Erwachsenenalter, so möchte man im Anschluss an Liebau und Zirfas formulieren – gleichzeitig um seine Distanzfähigkeit, da man durch nichts als durch sich selbst genötigt ist, sich darauf einzulassen, abgehoben vom Weltbezug.

In diesem Sinne sind Kunstwerke ein besonderer Ausdruck der Erfahrungsfähigkeit des Menschen, die mit einer modellhaften Intensität eine besondere Relevanz für das Subjekt besitzen (...). Kunstwerke verdichten Wahrnehmungen und erzeugen somit Erfahrungen der Offenheit, Mehrdeutigkeit, Differenzierung und Kontingenz (ebd., S. 13).

Ästhetische Wahrnehmungen lassen sich deshalb nach Sicht dieser Autoren auch an Gebrauchsgegenständen (im weitesten Sinne, z.B. Geschirr und Parkanlagen) festmachen, aber kunstförmige Gegenstände haben eine höhere bildungstheoretische Bedeutsamkeit, weil „sie in der Lage sind, ein verdichtetes Spiel von Erscheinungen und Bedeutsamkeit zu evozieren“ (ebd.). Kunst verlangt, dass man die Sinne differenziert nutzt, im Erspüren, Erkennen und beim Gestalten im unmittelbaren Zugang. Was wir wahrnehmen ist davon abhängig, wie wir wahrnehmen, und dieser Verweis auf uns selbst gibt den Weg frei, über unsere Selbst- und Weltsicht reflexive Potenziale zu entwickeln. Aber vor allem im Austausch mit Anderen differenzieren sich Wissen und Wahrnehmungsfähigkeit aus. Die Beziehung zu den Werken kann sich neu entfalten oder überhaupt erst entwickeln.

Beide Autoren haben nach 2008 ihre Bezüge zu Wirkungszusammenhängen der Sinnlichkeit und, indirekt, der Emotionen verstärkt. Die Folgewirkungen dieser Möglichkeiten und die Abwehr gegen aktuelle moderne Kunst sind nicht nur eine Geschmacksangelegenheit (Liebau & Zirfas, 2011), sondern verlangen andere Herangehensweisen und Erklärungen, die eingehen auf die Bedingungen der Lernfähigkeit unter den Aspekten ihrer Zeitgebundenheit (Schmidt-Lauff & Hösel, 2015) und der ihnen vorgelagerten Erfahrungen.

4.5 Nutzung und Bildung der Sinne

Sehen, Hören, Schmecken, Riechen, Fühlen und das Sich-körperlich-Erleben – mit dieser Aufzählung der Sinne sind die Wahrnehmungsbezüge des Individuums zur Welt beschrieben und auch in der bis heute in der Literatur eingeschätzten Hierarchie dargestellt. Sie benötigen in der Kulturellen Bildung Aufmerksamkeit, um den Teilneh-

menden mithilfe von Themen und didaktischen Zugängen Möglichkeiten zu eröffnen, die Welt neu, vor allem reicher zu erleben und dadurch zu erschließen. Dieser Vorgang der Neuerschließung, als Verbindung von Wahrnehmung und Reflexion, ist im Diskurs zur Kulturellen Bildung das, was „ästhetische Erfahrung“ genannt wird.⁴⁴ Diese Sinne sind nicht nur da, sie lassen sich ausbilden, sie können sich konzentrieren, verweilen und mit Alternativen spielen. Sie können aber auch Fantasien freisetzen und helfen, neue Bilder zu entwerfen. Auch ein Transfer geschieht dann von selbst, weil unvernutzt eine Konzentration erfolgt. Aber auf dem Wege dahin gibt es keinen Abschluss, es schalten sich nur Helfende des Lernens ein, wie die zuvor beschriebene Mimesis und Beziehungsaufnahme, bereits erworbene Können und Wissen sowie Offenheit und Aufnahmefähigkeit für Neues. Das Erleben und Erschließen der Welt gelingt dabei jedoch nicht nur durch das reine Sehen oder Hören etc., sondern zusätzlich durch z.B. den Austausch über das Gehörte und das Erkennen und Einordnen von Differenzen im Gehörten. In weiteren Prozessen entwickeln sich Techniken, um z.B. neue Töne, die das Hören betreffen (Kapitel 6.3.3), zu entwickeln, die zu neuen Ergebnissen, zum Können und im höchsten Falle zur Kreativität und auch zu Werken führen. Die Vielfalt dieser Aktivitäten sehen wir in den Handlungsfeldern der Kulturellen Bildung, die sich alle in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung erhalten haben und auch in aktuellen Programmheften nachzuschlagen sind.

Lichau und Wulf verweisen darauf, dass das Sehen der vorherrschend genutzte Sinn ist, der zwischen Macht, Kontrolle, Begehren, Anschaulichkeit und Aisthesis in den Betrachtungen beschrieben wird, aber inzwischen auch die bei ihnen so benannte „Hyperästhetik“ und „Hypertrophie“ des Sehens einschließt (Lichau & Wulf, 2012, S. 45). Dieser Befund wäre für die Kulturelle Erwachsenenbildung und ihre Programme noch näher auszuwerten. Ist dieser Zusammenhang der Grund dafür, dass die Angebote zur Kunstgeschichte im rezeptiv-systematischen Bereich die Angebote zu den anderen Kunstformen im Umfang übersteigen?

Festzuhalten bleibt: Nicht der Disziplinstreit und die Abgrenzungssinteressen zwischen wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen spielen eine Rolle, sondern die unabhängi-

44 Fischer-Lichte definiert den Terminus „Ästhetische Erfahrung“ als einen spezifischen Modus von Erfahrung, „der sich im Umgang mit Kunst, aber auch mit anderen ästhetischen Phänomenen realisieren kann. Er gründet in einer besonderen Art der Wahrnehmung: der ästhetischen Wahrnehmung, die die Dinge in ihrer momentanen und simultanen Bestimmung wahrnimmt. Die Bestimmung der Begriffes folgt aus der je spezifischen Entgegenseitung von lebensweltlicher und ästhetischer Erfahrung“ (Fischer-Lichte, 2014a, S. 98). Nach Fischer-Lichte, bezugnehmend auf Buber, beschreibt ästhetische Erfahrung den Bezug zwischen objektiver Erkenntnis und subjektivem Urteil. Sie ist Subjekt- und Objekterfahrung. Ästhetische Erfahrungen lassen sich nicht nur an Kunstwerken, sondern an Gegenständen der Natur, der Mode und anderen Ereignissen festmachen. Von Seel und Fischer-Lichte wird die ästhetische Erfahrung als ein anthropologisches Vermögen betrachtet (Seel, 2000, S. 9; Fischer-Lichte, 2014a, S. 104). Ästhetische Erfahrung ist eine Anschauung und eine Aufmerksamkeit auf die Phänomenalität des Wahrgenommenen. Sie ist aber nicht gleichzusetzen mit der alltäglichen lebensweltlichen Wahrnehmung, die zu Handlungsimpulsen anhält. Brandstätter (2012) verweist zusätzlich auf die Leiblichkeit der ästhetischen Erfahrung.

gen sensiblen Sichten auf die Kunst und das Leben in einer bestimmten Zeit, in der sich eine bestimmte kulturelle Entwicklung ausdrückt.

Bildungstheoretisch hilfreich scheint die Beschreibung zu sein, das „unter der Vorgabe einer Synthese von Kunst und Leben Sinnenschulung als die allein mögliche (und nötige) ästhetische Bildung“ (Bernhard, 2008, S. 31) wirksam ist, um der Hochkultur, gerade auch in der Erwachsenenbildung, eine Anschlussperspektive zu geben, ohne die Bedürfnisse und Bildungsinteressen zu vernachlässigen. Die in Abschnitt 4.1 angedeutete Unterscheidung zwischen Aisthesis und Ästhetik soll hier noch einmal aufgegriffen werden. „Aisthesis“ meint einerseits Sinn und Sinnesorgane, andererseits soll der Begriff nach Bernhard nicht auf das sinnliche Erfassen beschränkt sein, „sondern kann jegliches Gewahrwerden (auch in der Bedeutung von innerem Empfinden) bezeichnen“ (ebd., S. 19). Entscheidend ist aber, dass erst das Sich-in-Bezug-Setzen zu etwas (Plessner, 1982) einen Widerhalt gibt.

Auch der in Abschnitt 4.1 bereits angesprochene Böhme (2001) thematisiert die Beziehung zwischen Körperlichkeit und Empfinden als Wahrnehmungsverbindung, die sich atmosphärisch nicht nur in Gemälden vermittelt, sondern auch in Parkanlagen und in der Architektur. Sich-in-Bezug-Setzen heißt auch, sich Zeit zu nehmen und sich auf ein Werk zu konzentrieren und sich über verschiedene Perspektiven z.B. ein Gemälde, eine Installation, einen Roman, Musik zu erschließen. Es kommt darauf an, Übergänge herzustellen, Schnittstellen kennenzulernen, um Erwachsenen Türen für ihre Lernprozesse zu öffnen, und zwar in jedem Lebensalter. Gerade diese Bildungsarbeit ist sinnvoll, wenn es ein Interesse an Familie mit Blick auf die Kinder gibt.

4.6 Fazit

Bildungstheoretische Ansätze zur Kulturellen Erwachsenenbildung vergewissern sich philosophischer und anthropologischer Ansätze, bedürfen aber zudem der Theoriebildung wie auch der empirischen Forschung in den Bildungsfeldern selbst (Liebau, Klepaki, & Jörissen, 2014). Um die Bezüge und die Komplexität der Kulturellen Bildung deutlich zu machen, sind demnach auch kunst- und kulturwissenschaftliche Ansätze einzubeziehen, wenngleich die Kunst und die Länderkulturen vor allem aus der Vermittlungs- und Aneignungsperspektive interessieren. Bedeutsam ist dabei, dass der Gegenstand der Kulturellen Erwachsenenbildung selbst eine hohe Affinität zu sich leiblich-emotional ausgestaltenden Prozessen des Lernens und der Aneignung im Erwachsenenalter hat, da Wahrnehmungen, ästhetische Erfahrungen, der Gebrauch der Sinne, die Verfeinerung von Techniken und Praktiken und dazugehörige Bewegungsabläufe, die Kern von Lern- und Aneignungsprozessen in der Kulturellen Bildung sind, in besonderer Weise an Leiblichkeit und Emotionen gekoppelt sind.

In der Erwachsenenbildung geht es nun, wie erwähnt, immer darum, diese komplexe Problematik und die zugehörige Programmentwicklung, eingebettet in die Nachfrage- und Angebotsperspektive, in die Frage nach den Bildungsbedarfen und -bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten sowie die Perspektive der tatsächlichen Teilnehmenden, aber auch in die Frage nach Theorie und Forschungsentwicklung sowie den Trägerinteressen zu sehen. Denn im Unterschied zur Schule haben wir es in der Erwachsenenbildung mit einer relativen Autonomie des Planungshandelns zu tun. Dies ist nicht nur für theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen, sondern auch für das praktische Planungshandeln notwendig, um eine Anschlussfähigkeit der Angebote und Programme an Nachfrage, Bedarfs- und Bedürfnislagen und an Theorieentwicklung zu sichern. Nur so können neue Anregungen zu Nachfrage führen und dadurch die Bildungsentwicklung im Bereich der Kulturellen Bildung stärken. Besonders die Ankündigungstexte übernehmen dabei eine Brückenfunktion. Wie sich unter diesen Bedingungen Themen und Konzepte der Kulturellen Erwachsenenbildung entwickeln, wird abschließend zu den Teilen I und II des vorliegenden Bandes, im Rahmen des nachfolgenden fünften Kapitels, nun noch einmal eigens betrachtet.

5. Themen und Konzepte bei unterschiedlichen Institutionen Kultureller Erwachsenenbildung – zur aktuellen Entwicklung des Feldes und seiner Erforschung

Die in Kapitel 1 vorgestellten Programm- und Angebotsstrukturen Kultureller Bildung sind im Wandel. Zehn Jahre nach der umfassenden Programmanalyse von Gieseke und Opelt (2005) zu allen drei Portalen Kultureller Erwachsenenbildung ist von einer bildungspolitisch und gesellschaftlich-kulturell stark veränderten Ausgangslage für Kulturelle Erwachsenenbildung auszugehen, die in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurde. Unsere aktuelle explorative Untersuchung (Robak et al., 2015a, b), die vom Rat für Kulturelle Bildung bei uns angefragt wurde, bildet eine Grundlage für die folgenden Ausführungen, da sie auf den aktuellsten verfügbaren Daten basiert und exemplarisch wichtige Institutionen und Träger der Kulturellen Erwachsenenbildung betrachtet. Sie bietet also Erkenntnisse über die aktuelle Entwicklung der Themen- und Institutionalformen im Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung und bildet für uns einen Auftakt, um aktuelle Ansätze für die Forschung in diesem Bereich zu konzipieren. Diese sollten zu einem späteren Zeitpunkt noch um Ansätze zur Untersuchung von Aneignungsprozessen und Lehr-Lernformen sowie -prozessen erweitert werden.⁴⁵

Unser *Analyseraster* für die Themen und Zugänge bewegte sich in erster Ebene entlang der drei Portale Kultureller Bildung – systematisch-rezeptiv, selbsttätig-creativ und verstehend-kommunikativ (Gieseke et al., 2005) – und dem in unseren Voruntersuchungen sich neu zeigenden „Mischportal“, bestehend aus beiden erstgenannten Portalen. Die Portale deckten, wie schon beschrieben, in unserer Untersuchung, wie auch bei Gieseke und anderen (2005), die Spannbreite der Themenbereiche ab, die identisch mit den Kunst- und Kulturformen sind, welche in der Kulturellen Erwachsenenbildung offeriert werden. Innerhalb dieser Struktur konnten Angebote zu Einzelthemen zugeordnet werden, wodurch auch Themenstrukturen und -schwerpunkte ermittelt wurden. Darüber hinaus wurden Veranstaltungsformen (z.B. Einzelveranstaltung, Veranstaltungsreihe), Sozialformen (z.B. Vortrag, Workshop, Tagung) sowie Adressatinnen und Adressaten identifiziert.

In die Kategorienbildung floss über Einsichten aus aktuellen Programmheften hinzu auch die Rezeption der aktuellen Diskurse und Theorien zu Kultur, Kunst und Bildung ein, wie sie in Kapitel 4 vorgestellt worden sind. Vor diesem Hintergrund sind als

45 Die Untersuchung wurde veröffentlicht am 08.10.2015 im Rahmen der Denkschrift 2015 des Rates für Kulturelle Bildung sowie online als Einzelveröffentlichung auf der Homepage des Rates. Die folgenden Ausführungen basieren auf dieser Veröffentlichung, gehen aber auch noch über diese hinaus. Sie fassen die Befunde zusammen und erweitern die eingebrachten Interpretationen.

Ergebnis der Studie folgende Schlüsselbegriffe für die Charakterisierung der Bildungsziele und aktuellen Funktionen Kultureller Erwachsenenbildung entstanden:

- *Kreativität*: Entsprechende Angebote offerieren eine freie, nicht-zweckgebundene Entfaltung von Kreativität und der eigenen künstlerischen Anlagen ohne weitergehende Verwertung.
- *Selbstoptimierung*: Entsprechende Angebote versprechen einen (im Zeitgeist ange strebten) bestimmten Verwertungszweck/Nutzen von kultureller und künstlerischer Bildung für Anpassung und Leistungssteigerung (häufig im Rahmen von Kreativitätsentwicklung).
- *Semiprofessionalisierung*: Entsprechende Angebote zielen auf quasi- oder nebenberufliche Entwicklungsmöglichkeiten und Qualifizierungen für Hobby-Künstler und -Künstlerinnen, z.B. in den Bereichen Literarisches Schaffen, Fotografie, Design, und sie können in eine Ausstellung/Präsentation münden.
- *Professionalisierung*: Entsprechende Angebote zielen auf die Verbesserung beruflicher Fähigkeiten und Qualifikationen im künstlerischen oder kulturellen Bereich und können in eine Ausstellung/Präsentation münden.
- *Freiräume schaffen/persönliche Entwicklung*: entsprechende offene Angebote, die der individuellen Entfaltung und Entwicklung, der biografischen und beruflichen Reflexion und Kontemplation dienen.
- *Freiräume schaffen/Erfahrungen machen*: entsprechende offene Angebote, die der individuellen Entfaltung und Entwicklung, der biografischen und beruflichen Reflexion und Kontemplation dienen, und bei denen, im Gegensatz zur vorangegangenen Kategorie, eine persönliche Entlastung und Entspannung und/oder ein Probeman deln für Selbsterfahrung im kulturell-künstlerischen Bereich im Vordergrund stehen.
- *Praktiken*: Entsprechende Angebote zielen darauf, kulturelle und/oder künstlerische Praktiken anzueignen, einzuüben, oder zu verbessern.
- *Kommunikation*: Entsprechende Angebote zielen auf Dialog, Verständigung, Austausch und Interaktion, bis hin zur Initiierung von Netzwerken.
- *Wissen*: entsprechende Angebote zielen auf die Aneignung von (historischem, gegenwarts- und zukunftsbezogenem) Wissen, auf Vertiefung von Wissen und auf die Erschließung neuer Wissensressourcen in kulturellen und künstlerischen Bereichen.
- *ästhetische Wahrnehmung*: Entsprechende Angebote zielen auf den Austausch über und/oder Erfahrungen von (Kunst-/Bild-)Werken, von ästhetischen Phänomenen/Artefakten, auf das Erkennen von Anästhetik, auf die Analyse gesellschaftlicher (an)ästhetischer Ausdrucksformen, auf Inszenierungen von Schönheit und Hässlichkeit, auf die Analyse von Phänomenen der Reizüberflutung, aber auch auf die im Zeitgeist angestrebte Steigerung von Wahrnehmung und Genuss.
- *ästhetische Gestaltung*: entsprechende offene Angebote, die auf das Herstellen und Ausgestalten von (Kunst-, Bild-)Werken ohne Publikum zielen.

Unsere *Analysen* ergaben dabei für die von uns untersuchten fünf überregionalen Institutionen und Verbände Kultureller (Erwachsenen-)Bildung den folgenden Stand der Entwicklung der Angebote und Konzeptionen im Jahr 2015:

Die öffentliche Erwachsenenbildung platziert einen breiten, nicht-normativen Begriff von Bildung und Kreativität und möchte kulturelle und kulturell-gesellschaftliche Teilhabe erweitern. Dies geschieht nunmehr verstärkt auch mit Bezug zum Erwerb von Wissen und Techniken für zum einen berufliche und semiprofessionelle Kontexte und zum anderen mit Blick auf die Anhebung des Niveaus beim privaten Gebrauch kreativer (künstlerischer und handwerklicher) Techniken. Angestrebt ist eine ausdifferenzierte Vermittlung von Wissen (systematisch-rezeptives Portal) und Techniken (selbsttätig-kreatives Portal), wie sie bis heute über Jahrzehnte intensiv in diesem Bereich in Angebote übersetzt wurde (Gieseke & Opelt, 2003). Die zurückgemeldete Nachfrage aus den Einrichtungen wird in Schriften der Verbände zur Kulturellen Erwachsenenbildung im Rahmen ihrer professionspolitischen Aufgaben bildungskonzeptionell reflektiert und eine entsprechende Angebotsentwicklung vorangetrieben, wobei, wie oben geschildert, keine direkten Einflüsse auf die Programmplanung in den Einrichtungen anzunehmen sind oder beschrieben werden könnten.

Die Übernahme von Aufgaben in der Professionalisierung von Kunst- und Kulturschaffenden (neben der Fortbildung der eigenen Kursleiterinnen und Kursleiter) und der Semiprofessionalisierung sowie der Entwicklung von Angeboten für Teilnehmende mit besonderen Entwicklungsaspirationen im Bereich kreativer Techniken ist Ausdruck von Angebotsinnovationen. Dasselbe gilt aber auch für die vielfältigen selbsttätig-kreativen Angebote zur Erweiterung von Erfahrungen, zur Rekreation sowie zur Erweiterung von eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Praktiken, insbesondere im Bereich des Tanzes mit interkulturellem Bezug.

In quantitativer Hinsicht hat sich das kreativ-selbsttätige Portal in der öffentlichen Erwachsenenbildung dominant entwickelt, wie schon die Analyse von Gieseke und Opelt (2005) gezeigt hat. Das systematisch-rezeptive Portal könnte im Vergleich dazu noch weiter ausgebaut werden, leistet aber, indem es Kulturgeschichte und vielfältige Kunstformen platziert, einen Beitrag zur Ausdifferenzierung des Wissens über Kunst und Kultur und der Schulung von Wahrnehmung.

Bemerkenswert gegenüber den Befunden von Gieseke und Opelt (2005) ist gerade für die *Volkshochschulen*, dass der Umfang an Angeboten für professionelle und semiprofessionelle Teilnehmende und für das Anheben des Niveaus kreativ-selbsttätiger Aktivität im selbsttätig-kreativen Bereich auch für Laien, steigt.

Das Entstehen von An- und Tochter-Instituten der Volkshochschulen, wie dem Institut für Schauspiel-, Film- und Fernsehberufe (iSFF) der VHS Berlin-Mitte, das Angebote, noch neben dem in der VHS Berlin-Mitte selbst offerierten Fortbildungsangebot, macht, verdeutlicht dabei eigene Strukturbildungen mit spezialisierten Inhalten

und Konzepten, zu denen die Volkshochschulen in besonderer Weise in der Lage sind (Gieseke & Opelt, 2003; Kapitel 2). Doch auch das Machen von Erfahrungen und die Schaffung von Freiräumen bleiben wichtige Zielstellungen, die in Angebote umgesetzt werden (Abbildung 5). Insbesondere hierüber wird dem über Jahrzehnte gewachsenen breiten, demokratischen Bildungsverständnis gefolgt, das in den Kapiteln 1.1 und 2 beschrieben wurde. Neu ist, dass Angebote für Kinder und Jugendliche im Rahmen des Bundesprogramms „Kultur macht stark“ gemacht werden. Die dafür herausgebildete Angebotsform ist der „Talentcampus“.⁴⁶

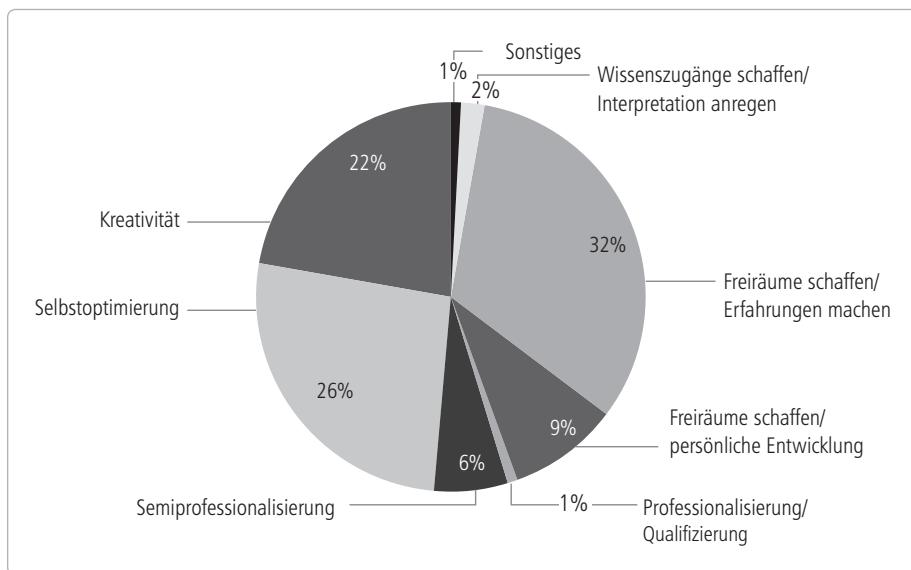


Abbildung 5: Kulturverständnisse und Bildungsziele in Angeboten von Volkshochschulen, exemplarisch für eine Beispielinstitution (Befunde im Rahmen des Auftrags für den Rat für kulturelle Bildung, Robak et al., 2015a, b)

Die Einrichtungen der *Evangelischen Erwachsenenbildung* folgen dem breiten Auftrag und Begriff öffentlicher Kultureller Erwachsenenbildung äquivalent zu den Volkshochschulen. Gleichzeitig sind sie heute – anders als bis in die 1990er Jahre hinein – im Vergleich zu den Volkshochschulen etwas stärker an den Vermittlungsinteressen und auch den nicht-bildungsbezogenen Organisationszielen der Träger ausgerichtet. Abzulesen ist dies unter anderem an einer hybriden thematischen Fokussierung auf Religions- und Kirchengeschichte, verbunden mit der Erkundung und Begehung von

46 Nähtere Informationen dazu finden sich auf der folgenden Homepage: www.talentcampus.de/foerderung/bildungskonzept.html.

Kulturoren, aber auch in der Kopplung von Interkulturalität und Interreligiosität sowie von Kulturgeschichtswissen und dessen Vermittlung mit einem Bezug zur Förderung von Gemeinwesen, wie bereits frühere exemplarische Analysen von Robak und Fleige (Fleige & Robak, 2011; Robak & Fleige, 2012) ergaben. Hier ist allerdings mit den Befunden von Fleige (2011) auch besonders darauf hinzuweisen, dass erst eine quantitative Verschiebung in den Schwerpunktsetzungen nach Angebotsumfang auf eine Indienstnahme durch Trägerinteressen hinweist. Diese ist mit Blick auf Verschiebungen zugunsten des Themenbereichs Religion/Theologie und mit Blick auf das Ansteigen von Fortbildungen für Ehrenamtliche in unterschiedlichen kirchlichen Diensten nicht nur mit Bezug auf Kirchenführungen seit Mitte der 1990er Jahre festzustellen.

Unter den für diese Angebotsentwicklungen zugeordneten Bildungszielen sind bei der Evangelischen Erwachsenenbildung gleichwohl in den von uns untersuchten Falleinrichtungen die Schaffung von Wissenszugängen und die Ermöglichung von Erfahrungen etwa gleichberechtigt. Damit kann eine weiterhin an den Interessen und Bildungsbedürfnissen orientierte Angebotsentwicklung zwischen Erfahrung und Diskurs, die für die Evangelische Erwachsenenbildung, unseren Voruntersuchungen zufolge, besonders wichtig ist, auch weiterhin angenommen werden.

Eine projektförmige Initiative für Angebotsentwicklungen, die Trägerinteressen profiliert, allerdings dabei auch interessante neue Angebote gerade im Bereich der Wissensvermittlung hervorbringt, sind die überregionalen, von der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegebenen, Programmhefte zur „Reformationsdekade“ (im Jahr 2015 zum Themenschwerpunkt „Bild und Bibel“, zuvor unter anderem zum Thema „Toleranz“ (Fleige & Lorenz, 2013)). Von dieser Initiative gehen Entwicklungsimpulse, besonders für das systematisch-rezeptive Portal wie auch für das verstehend-kommunikative Portal, aus, wobei der Grundzug auch der verstehend-kommunikativen Angebote, systematisch-rezeptiv ist.

Weitere Projekte, die anhand der Selbstdarstellungen bzw. Positionsbestimmungen (Schriften) nachzuvoollziehen sind (beispielsweise „Keywork4“; Kapitel 1, 3, 6, 8), beziehen sich auf die Demokratisierung von Wissensstrukturen, nicht nur im Bereich von Führungen und anderen Formen der Kulturvermittlung, sondern auch im Bereich der Vermittlung von Techniken bildender Kunst auf unterschiedlichen Niveaus, eingebettet in ein gemeinsames künstlerisch-handwerkliches Arbeiten. Insgesamt zeigt sich gerade auch in den Schriften der DEAE zur Kulturellen Bildung eine relative Balance der Portale – mindestens des systematisch-rezeptiven und des selbsttätig-creativen Portals – wie auch der Bildungsziele und der Funktionszuweisungen (Abbildung 6).

Die beiden *Bundeskademien für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel und Remscheid* sichern über systematische Fortbildungsangebote – die, wie in Kapitel 1.1 beschrieben, ihre Aufgabe sind und ihre Existenz legitimieren – Wissensstrukturen und Standards ab und bringen sie in den Diskurs. Die Fortbildungen offerieren systematische Wissensvermittlung gekoppelt mit Formen und Techniken der ästhetisch-künstlerischen Praxis sowie der kreativen und ästhetischen Gestaltung. Sie differenzieren diese auch weiter aus und erlauben dabei sowohl ästhetische Erlebnisse als auch Reflexionen in den unterschiedlichen Teilbereichen der Kultur bzw. Kunst und damit auch der Kulturellen Bildung. Dabei finden sich Kooperationen und damit auch Schnittmengen und Synergien zwischen den Akademien und den Verbänden der außerschulischen Jugendbildung sowie mit dem schulischen Bildungsbereich, beispielsweise im Rahmen des bereits erwähnten Bundesförderprogramms „Kultur macht stark“. Für diese Kooperationen haben Projekte einen besonderen Stellenwert.

In der *Akademie Remscheid* für Kulturelle Bildung umfassen die Angebotsstrukturen etwa zur Hälfte systematisch-rezeptive und dem Mischportal zugehörige Veranstaltungen. Letzteres resultiert vor allem aus dem Fortbildungsangebot. Veranstaltungen in diesem Bereich sind zwar grundlegend systematisch-rezeptiv angelegt, integrieren aber selbsttätig-kreative Lernformen und Praktiken als Aneignungsformen. Als für die thematische Profilbildung besonders relevant erscheinen fachbereichsübergreifende Angebote, wie sich am Beispiel des Projekts „Laborwoche Erzählen“ oder auch in einem internationalen Rhythmusfestival ablesen lässt. Insgesamt ist zu erkennen, dass die Akademie Schwerpunkte in den Bereichen Musik, Rhythmus, Tanz und Spiel setzt, aber auch in den Bereichen Literatur und Sprache ein breites Angebot bereithält, und dass sie neue Impulse in der Bildenden Kunst setzt. Das Thema Diversität und Interkulturelle Bildung wird nicht sehr stark platziert, findet sich aber immerhin in einem Fortbildungskonzept zur diversitätsbewussten Kulturellen Bildung.

Die Projekte der Akademie entwickeln vor allem ästhetisch-gestaltende Formen wie etwa ein choreografisches Atelier weiter. Öffentlichkeitswirksam werden diese Projekte einem breiten Publikum vorgestellt, mit Formen wie Puppenspielen oder Werkstattkonzerten. Es werden also vielfältige kulturelle Event- und Inszenierungsformen genutzt. *Kreativität* wird dabei als Schlüssel für eine gelingende Lebensgestaltung gesehen. Bildungsziele wie die Selbstoptimierung und das Schaffen von Freiräumen im individuellen Lebenszusammenhang, die besonders für das Erwachsenenalter eine hohe Bedeutung haben, sind entsprechend unterrepräsentiert (Abbildung 7).

Die Perspektive der Akademie Remscheid richtet sich dabei vor allem auf Kinder und Jugendliche. Doch wird über das An-Institut „Kubia“ („Kompetenzzentrum für Kultur und Bildung im Alter“) auch eine Öffnung zum Lebenslangen Lernen eingebracht. Der hier entwickelte Bildungsbegriff führt im Rahmen eines freien Angebots und eines Fortbildungsangebots in der Perspektive des Lernens Älterer Zielvorstellun-

gen wie die Entwicklung von Lebensqualität und Zufriedenheit, die Förderung kreativen Selbstausdrucks und sozialer Teilhabe, auch unter den Bedingungen von Diversität in einer Migrationsgesellschaft, zusammen.

Die Programme der *Bundeskunstakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel* weisen wegen ihres Fortbildungsauftrages einen Schwerpunkt im systematisch-rezeptiven Portal auf (Abbildung 8). Dabei sind die Angebote für Kunst- und Kulturvermittelnde (auch aus Einrichtungen der Erwachsenenbildung) sowie für Künstlerinnen und Künstler und freie Teilnehmende geöffnet. In diesem Rahmen scheinen in Wolfenbüttel, ähnlich wie in der öffentlichen Erwachsenenbildung, Bildungsbedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten aufgegriffen zu werden. Doch werden zugleich auch, analog zu Remscheid, schulische Themen berücksichtigt, die in der aktuellen Bildungspolitik verhandelt werden. Die Wissensvermittlung umfasst hier, gleichfalls ähnlich zu Remscheid, das Erlernen neuer Praktiken und Techniken. Neben einem durchgängigen Programm und offenen Angeboten werden Projekte durchgeführt. Im Rahmen dieser Projekte werden insbesondere selbsttätig-kreative Zugänge offeriert, die zugleich soziokulturelle Aneignungsformen eröffnen. Auch Zugänge zu hochkulturellen Themen werden vermittelt, etwa im Rahmen der Projekte „TOUCH: MUSIC“ und „Musik.Stimme.Sprache“ (Kapitel 8.3.4). Innovative Akzente gehen dabei auch von Kursen aus, die Handwerkliches mit experimentellen Formen, z.B. Werkstätten, verbinden. Die Förderung von Diversität und von Interkultureller Bildung wird von der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel vor allem im Rahmen von Fachtagungen aufgegriffen.

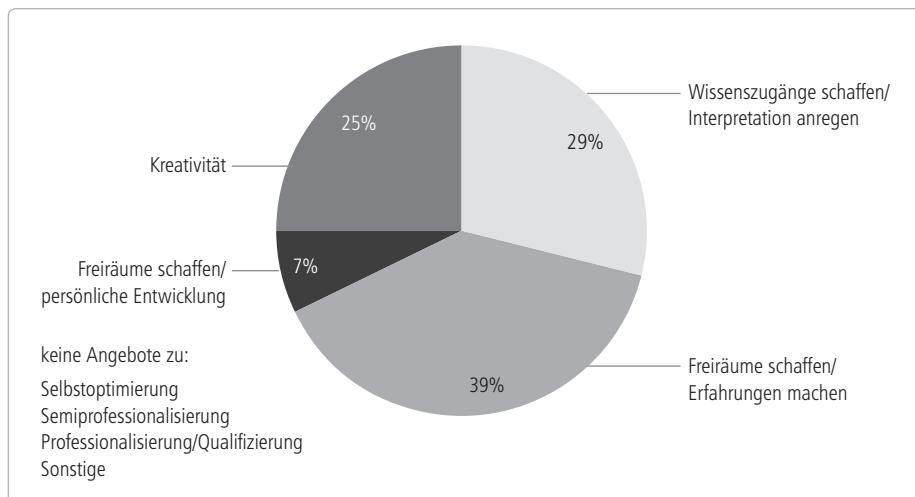


Abbildung 6: Kulturverständnisse und Bildungsziele in Angeboten der Evangelischen Erwachsenenbildung, exemplarisch für eine Beispielinstitution (Befunde im Rahmen des Auftrags für den Rat für Kulturelle Bildung, Robak et al., 2015a, b)

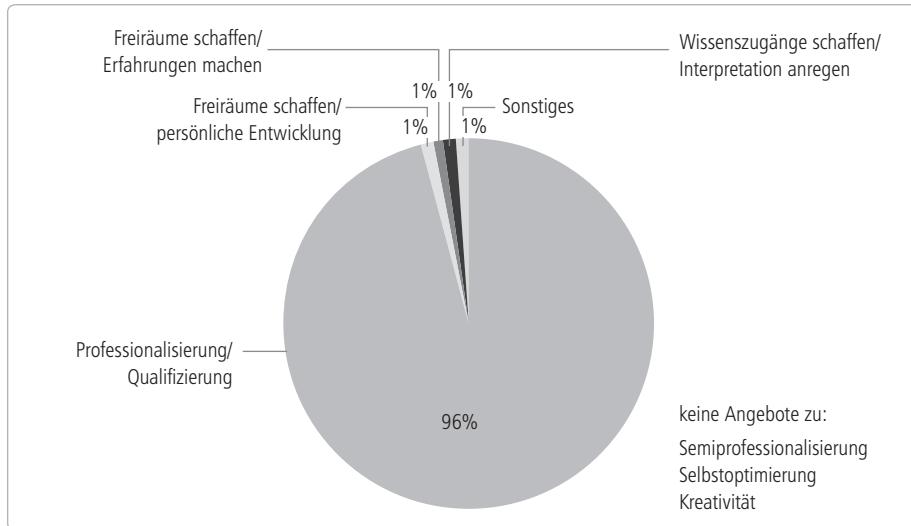


Abbildung 7: Kulturverständnisse und Bildungsziele in Angeboten der Akademie Remscheid
(Befunde im Rahmen des Auftrags für den Rat für kulturelle Bildung, Robak et al., 2015a, b)

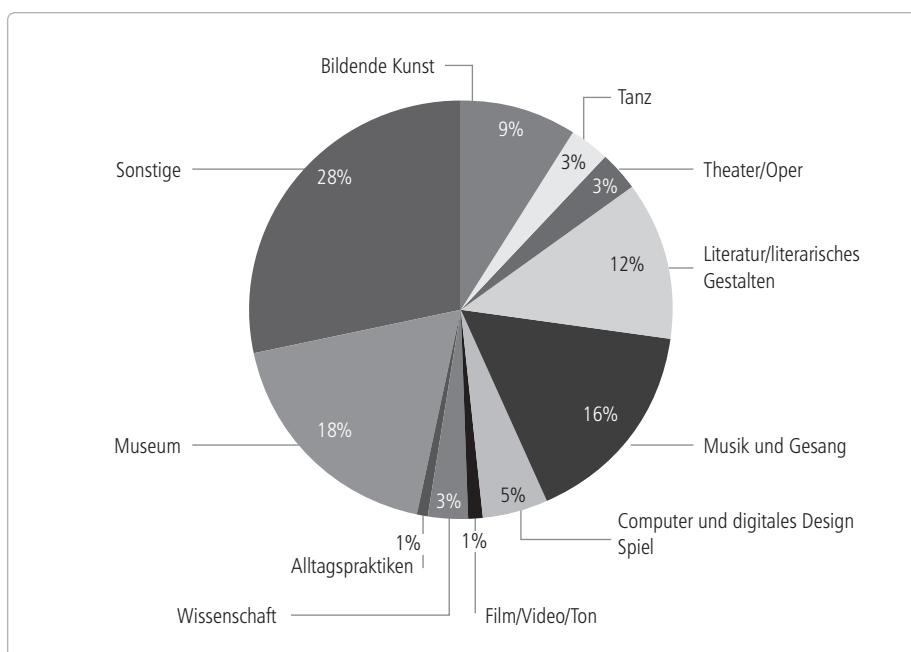


Abbildung 8: Systematisch-rezeptives Portal in Angeboten der Bundesakademie Wolfenbüttel im Jahr 2015
(Befunde im Rahmen des Auftrags für den Rat für kulturelle Bildung, Robak et al., 2015a, b)

Die Befunde zu den Einzelinstitutionen und -verbänden lassen sich auch noch einmal gebündelt für die Portale Kultureller Bildung spiegeln:

Das *systematisch-rezeptive Portal* entwickelt sich bei den untersuchten Institutionen insgesamt unterschiedlich. In den Akademien Wolfenbüttel und Remscheid wird es durch die systematische Entwicklung von Fortbildungsstrukturen aufgewertet. Gleichzeitig wird sichtbar, dass die Inhalte der untersuchten Angebote auch den selbstdidaktischen Bildungszielen folgen und dabei künstlerische Techniken und Gestaltungsformen ausdifferenzieren. Im öffentlichen, offenen Erwachsenenbildungsbereich sinken die systematisch-rezeptiven Angebote seit den 1990er Jahren zunehmend ab, wie ersichtlich wird, wenn man auch die Befunde von Gieseke et al. (2005) und Gieseke und Opelt (2005) heranzieht. Der Umfang hochkultureller, d.h. auf das Wissen über die Kunstformen und Kulturgeschichte bezogene Inhalte ist rückläufig. Diese Tendenz spiegelt sich auch im gegenwärtigen Diskurs zur Hochkultur.⁴⁷ Nichtsdestotrotz kann das systematisch-rezeptive Portal in den untersuchten Verbänden und Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung als weitreichend entwickelt beschrieben werden. Die *selbstdidaktischen Angebotsformen* werden im Vergleich dazu allerdings noch stärker ausdifferenziert und nehmen auch stärker an Umfang zu. Dies gilt übergreifend für alle untersuchten Institutionen. Dabei werden einzelne Kunstformen und zugehörige Kompetenzen für ihre Ausübung markant profiliert.

Das *Mischportal (systematisch-rezeptiv/selbstdidaktisch-kreativ)* entwickelt sich besonders im Bereich der Fortbildungsangebote, da hier, wie beschrieben, selbstdidaktische Handlungsformen in systematisch entwickelten Kursverläufen und unter Einbezug auch rezeptiver Wissensformen bearbeitet und eingeübt werden. Fortbildungen, die in der Grundstruktur systematisch-rezeptiv sind, können also auch kreativ-selbstdidaktische Anteile haben und sind entsprechend zu beschreiben.

Das *kommunikativ-verstehende bzw. interkulturelle Portal* weitet sich im Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung mit Blick auf den Umfang und die innere Differenzierung über die Jahre allmählich aus. Während die Ergebnisse bei Gieseke und Opelt (2005) für die 2000er Jahre ein überraschend geringes Angebotsvolumen belegten, zeigte die Untersuchung von Robak und Petter (2014) eine aufsteigende Tendenz. Die Befunde verdeutlichten dabei allerdings auch, dass sich interkulturelle Themen in den vergangenen Jahren vor allem mit Bezug zu sozialräumlichen Angeboten (Robak & Fleige, 2012)⁴⁸ und in selbstdidaktischen Formen (Tanz, Kochen, Musik) entwickeln

47 Mögen diese Inhalte auch in den Diskursen zur Kulturellen Bildung wie auch in den Schriften der Verbände, vor allem der DEAE, andere Schwerpunkte setzen, so sprechen doch die Programme eine eigene Sprache.

48 Angebote im Sozialraum werden als kombinierte Bildungsformate entwickelt, die Veranstaltungsformen wie z.B. Gesprächskreise in wohnortnahmen Einrichtungen mit einer projektorientierten Gestaltung des öffentlichen Raumes verbinden. Dieser Zugang ist niedrigschwellig, spricht verschiedene Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund an und kann mit künstlerischen Praktiken verbunden sein, etwa mit der Kunstproduktion im öffentlichen Raum oder mit der künstlerischen Gestaltung von Plätzen.

und ausdifferenzieren und zudem in angrenzende Fachbereiche, wie die berufliche und die politische Bildung, hineinreichen (ebd.; Kapitel 8). Gesamtgesellschaftliche politische Diskurse sind dabei nicht ohne Wirkung geblieben. Zudem können wir auch feststellen, dass Angebotsstrukturen sich zum Teil zunächst in Richtung interkultureller Begegnungen entwickeln, um der, in der heterogenen Gesellschaft unumgänglich gewordenen, interkulturellen Verständigung die Schwere zu nehmen und spielerische Zugänge zu etablieren (Fleige et al., 2014).

Die Angebotsentwicklung in diesem Portal müsste also in den nächsten Jahren noch stärker und weitergehender bildungskonzeptionell fundiert werden. Hier ist gerade auch angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlich-kulturellen Herausforderungen in den nächsten Jahren noch mehr zu erwarten.

Teil III

Theorie Kultureller Erwachsenenbildung im Spiegel von Partizipationsformen und Domänen

6. Wahrnehmen – Deuten – Sich-in-der-Welt-Platzieren: systematisch-rezeptive Zugänge

6.1 Ausgangslage

Unabhängig von der jeweiligen Kunstform eröffnen sich den Teilnehmenden, wenn sie Angebote Kultureller Erwachsenenbildung nutzen und damit verbundene ästhetische Erfahrungen machen, so unsere These, Möglichkeiten erweiterter oder alternativer Deutungen, erweiterter Wahrnehmungen, und eines alternativen Sich-Platzierens in der Welt. Die sinnliche Wahrnehmung und Betrachtung von Kunstwerken, aber auch von Artefakten des menschlichen Zusammenlebens wie beispielsweise Gebrauchsgegenständen und Textilien aus Haushalten unterschiedlicher Epochen und Kulturreihen, sind dafür das Medium. Wissen auf diesen Gebieten kann in unterschiedlichen Niveau- und Expertisestufen vorkommen, wobei das Ziel der Kulturellen Bildung in diesem Bereich ist, auch Möglichkeiten anzubieten, um Wissen zu erweitern.

Wir haben den systemisch-rezeptiven Zugang in den bisherigen Kapiteln als dasjenige Portal beschrieben, in dem sich Wissen über beispielsweise bildende Kunst im Rahmen einer kunsthistorischen Vorlesung oder Wissen über Musik im Rahmen eines Werkanalysekurses oder eines Werkeinführungsseminars angeeignet werden kann. Ästhetische Erfahrungen sind dabei auf allen Ebenen der Expertise möglich. Eine Frage, die hier nicht geklärt werden kann, ist, inwieweit die Erweiterung von Wissen auch die ästhetischen Erfahrungen, etwa von Hörerfahrungen beim Zuhören in einem Konzert, erweitert. Im Rahmen des begrenzten Raumes dieses Bandes wollen wir aber eine andere, sehr wichtige Frage zumindest andiskutieren, nämlich die Frage nach dem gesellschafts-, kultur- und geschichtskritischen Potenzial Kultureller Bildung jenseits von Milieustabilisierung und im Dienste einer Milieuüberschreitung durch die Rezipientinnen und Rezipienten. Damit erweitern sich die eigenen Spielräume zur Betrachtung von Welt und für das eigene Handeln. Insofern ist auch danach zu fragen, wie die Nutzungs- und Aneignungsformen im Bereich systematisch-rezeptiver Kultureller Bildung selbst eine kulturelle und reflexive Praxis sein können, und wie sich, zumindest ansatzweise betrachtet, Verläufe der Aneignung darstellen können.

Anhaltspunkte für diese Betrachtung liegen in der Differenzierung für die unterschiedlichen Kunstformen bzw. Domänen wie auch für die – in Kapitel 1 beschriebenen – unterschiedlichen Orte, an denen Angebote in diesen Domänen gemacht werden. Ebenso wagen wir einen Seitenblick auf räumliche und atmosphärische Aspekte, die wichtig sind, auch für erschütternde Erfahrungen, die die Kunst bereithält.

6.2 Grundlegungen

Die in Kapitel 4 thematisierten ästhetischen Erfahrungen werden dadurch möglich, dass die Sinne durch die Rezeption von Kunst und durch die Befassung mit kulturellen Praktiken geschult werden. Sie sind besonders für die systematisch-reflexiven Angebote der Kulturellen Bildung anschlussfähig. In seiner Monografie „Kunst als menschliche Praxis“ arbeitet Bertram (2014) die Interpretationsbedürftigkeit von Kunst und die Herausforderung für die menschliche Praxis heraus. Grundlegend ist Kunst für ihn eine Praxis der Freiheit und Selbstbestimmung (ebd., S. 151). Sie ist an ihrem eigenem Gelingen orientiert, „ohne dieses Gelingen garantieren zu können“ (ebd., S. 154). Sie löst Reflexionen und Diskussionen aus, wobei die Rezipierenden ästhetische Erfahrungen machen. Auf diese Weise funktioniert Kunst nach Bertram nicht definitorisch und klassifikatorisch, sondern normativ-evaluativ. Die bzw. der Rezipierende sondiert durch die Art und Weise, wie sie oder er etwas einordnet, nutzt und bewertet, ob etwas Kunst ist oder nicht, ob sie misslingt oder nicht. Dieses setzt ein komplexes Urteilsvermögen über Dispute, wie Bertram meint, voraus (ebd., S. 202):

(Normativ-evaluative Auseinandersetzungen mit Kunstwerken und ästhetische Selbstbestimmung) [Herv. d. Verf.] Die Praxisform der Kunst ist konstitutiv mit normativ-evaluativen Urteilsaktivitäten im Rahmen umfassender Dispute verbunden, in denen die von Kunstwerken ausgehenden Herausforderungen diskutiert werden. Als kritische Sondierungen und Evaluationen tragen entsprechende Urteilsaktivitäten wesentlich zur Entwicklung des Aushandlungsgeschehens von Bestimmungen der menschlichen Praxis als eines selbstbestimmten Geschehens bei (ebd., S. 203).

Gerade aus dieser Auseinandersetzung heraus entwickelt sich auch der kritische Beitrag der Kunst zur Praxis und „zur menschlichen Selbstbestimmung“ (ebd., S. 201), eine Überlegung, die die Arbeit Bertrams anschlussfähig für unsere Reflexionen zur Kulturellen Erwachsenenbildung macht.⁴⁹ Die Auseinandersetzung findet in den Augen der und des Einzelnen statt, vollzieht sich aber auch intersubjektiv. Dabei klären ästhetische Urteile „die unterschiedlichen Formationen individueller und intersubjektiver Perspektiven im Rahmen dieser Aushandlungen“ (ebd., S. 203).⁵⁰ Bertram spricht in diesem Zusammenhang von einer Doppelgesichtigkeit der Kunst: Sie gibt kritische Anstöße und wird gleichzeitig evaluiert. Die Evaluationen sondieren diese kritischen Anstöße,

49 Ähnlich verhält es sich auch mit den Positionen von Seel (2014), der ebenfalls die Wechselwirkungen von Wahrnehmung und Reflexion in den Künsten beschreibt.

50 Der öffentliche Diskurs entwickelt dabei differente Perspektiven darauf, was Kunst ist und ordnet neue Ausrichtungen ein. Manches wird ausgeschlossen, was später als „Kunst“ entdeckt wird. Die Evaluation ist also nie endgültig.

die aber, so Bertram, auf normativ-evaluative Selbstvergewisserung verwiesen sind. Die realisierte Freiheit der Kunst ist „an Gegenstände gebunden, die eine Selbstbestimmung von Praktiken leiten“ (ebd., S. 217). Hierin liegt die Freiheit der Kunst.⁵¹

Mit Blick auf dieses Aushandeln wird nun aber die Kulturelle Bildung von Bertram gar nicht ins Gespräch gebracht.⁵² Für die systematisch-rezeptiven Zugänge der Kulturellen Erwachsenenbildung kann man jedoch im Anschluss an Bertram folgern, dass Bildung Prozesse des Verstehens als Erschließungsprozesse ermöglichen muss, um solche evaluativen Prozesse überhaupt einzuleiten. Denn neue Praktiken als Innovationen gesellschaftlichen Lebens vollziehen sich nur, wenn Zugänge in der Breite ermöglicht werden und wenn die Diskurse in einer breiten kulturellen Öffentlichkeit vorhanden sind. Wenn keine Anschlussmöglichkeiten zur nachvollziehenden Beschäftigung angeboten werden, verlieren sich die Impulse für die unterlegten Ziele und verbleiben in einem „*closed shop*“, im Rahmen von speziellen, exklusiven Kulturangeboten.

Die moderne Kunst kommt gegenwärtig überdies nicht mehr ohne Vermittlung aus. Deshalb ist Bertrams Position, ohne dass er dieses selbst explizieren würde, als auf den rezeptiven Aneignungsprozess bezogen zu verstehen. Dies gilt besonders, wenn Kunst selbst als Kunstkritik und -vermittlung sich neu formiert und die traditionelle Ästhetik nicht mehr ausreicht, wenn es um das Begreifen der Ästhetisierung der Lebenswelten, der Natur und der Produkte als Waren geht.

Die gegenwärtigen Entwicklungen drehen das Verhältnis von Gegenstand und Ästhetisierung um: Die Ästhetisierung selbst wird zur neuen Wirklichkeit und passt sich damit den ökonomischen Prozessen an. Wir sprechen von ökonomischer Ästhetisierung. Hier unterliegen die Waren nicht nur als Tauschwert einem Ästhetisierungsprozess, sondern inzwischen ist der Gebrauchswert der Waren zu einem Nebenwert geworden, wobei der Inszenierungswert überwiegt. Dieser steht für einen bestimmten Lebensstil. Bedürfnisse werden nicht mehr befriedigt als grundlegende Anforderungen, sondern als Begierden oder Sichtbarkeit nach Status und Ruhm, und sie orientieren sich an den Schönheitskriterien der jeweiligen Zeit. Daran arbeiten Designerinnen und Designer. In der ökonomischen Ästhetik spielt Design in allen Bereichen der Lebenswelt, wie Wohnen, Kosmetik, Werbung, Architektur etc. genau in diesem Sinne eine Rolle. Auf diesen engen Zusammenhang von heutigem Design nach diesem Verständnis und Marketing im Spiegel der Ökonomisierung haben wir in Kapitel 4.1 bereits mit Bezug zu Reckwitz (2013a) verwiesen. Die Frage ist, welche Auslegungen des Nicht-Nütz-

51 „(Spezifik-These) [Herv. d. Autors] Kunstwerke sind Teil dynamischer Interaktionen, mittels deren Praktiken wertvoll sind. Der Wert dieses Geschehens ist konstitutiv damit verbunden, dass dieses Geschehen zu scheitern vermag“ (Bertram, 2014, S. 218).

52 Bei Bertram selbst geht es unserer Lesart nach vor allem um die Expertin, den Experten oder die bzw. den sehr Gebildeten. Aber es kann auch sein, dass er diejenigen, die generell interessiert sind und ihr eigenes Urteil verbalisieren, mit einbezieht. In jedem Fall sind Bertrams Positionen diesbezüglich selbst auslegungsbedürftig.

lichen und gleichwohl Schönen, des Sozialen und Politischen die systematisch-rezeptive Kulturelle Erwachsenenbildung hier bereithält, wie es ihr dabei gelingt, die Sinne für die Wahrnehmung dieser feinen Spielarten zu schulen, und welche Rolle die Rezeption von Kunst und ihre Co-Produktion durch die Rezipientinnen und Rezipienten dabei spielt. Wir wollen diese Frage für die verschiedenen Kunstformen bzw. Domänen aufnehmen.

6.3 Themenbereiche/Domänen

6.3.1 Theater

Theater – sowie Tanztheater und Ballett – gibt es in Deutschland in allen Regionen und in fast jeder Stadt – sicher bei einer Einwohnerzahl über 100.000, hier wird dann von einem Stadttheater gesprochen. Generell erweisen sich die Zugänge zur Kultur in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern als groß und verhältnismäßig niedrig-schwellig. Das Theater fordert heraus, mit der künstlerisch-creativen Sprache dieser Kunstform, die Welt mit anderen Augen zu sehen. Es knüpft anthropologisch an den Darstellungs- und Spieltrieb des Menschen an (Balme, 2014, S. 359). Gerne wird dabei immer wieder auf Schiller Bezug genommen.

Veränderte gesellschaftliche Bedingungen erfordern einen neuen Spiegel, auch mit neuen Themen, neuen Wahrnehmungen, neuer Sprache und neuer sinnlicher Wahrnehmung. Dass das Theater sich nicht entsprechend bewegt und sich nicht zu sich verändernden Wirklichkeiten in Bezug gesetzt hätte, kann wohl kaum beklagt werden. Hierauf kommen wir im Folgenden noch zurück.

In vielen Kulturen sind nach Balme (ebd.) performative Phänomene wie Hochzeiten, Beerdigungen, Riten, Tänze und Zeremonien Ausgangspunkte für die je spezifische Entwicklung des Theaters. Das Theaterstück wird dabei zu einer dichten Beschreibung in Form einer Aufführung. Turner, nach Balme, bietet eine andere Interpretation an. Bei ihm ist das Theater ein Ort zur Initiierung „sozialer Dramen, Prozesse gesellschaftlicher Destabilisierungen und Auseinandersetzungen“ (ebd., S. 360). In diesem Sinne definiert auch Korte das Theater als orts-, zeit- und gewohnheitsabhängig, als spezifische Beziehung zwischen Akteuren und Schauenden. Die Theatersituation ist für ihn, bezugnehmend auf Rapp, „die kleinste und kompakteste, verstehbare Einheit menschlicher Handlungszusammenhänge überhaupt“ (Korte, 2014, S. 363). Und weiter heißt es bei Korte:

Fasst man alles, was jemals unter dem Namen „Theater“ firmierte, modellhaft im Bild einer Kugel zusammen, so wird die gemeinsame Funktion der Theaterbegriffe deutlich: Sie gleichen Spots, gerichtet auf diese Kugel, je einen Sektor erhellend. Keiner der Theaterbegriffe erfasst Theater in seiner Gesamtheit (Korte, 2014, S. 361).

Aufgrund dieser angedeuteten Aspekte ist es schwierig, Arbeiten im Sinne einer umfassenden Systematik zu finden.

Der Forderung nach einem adäquaten Spiegel der Zeit wird heute nicht mehr nur mithilfe des Regietheaters – welches nicht nur bei Kehlmann⁵³ eine kritische Betrachtung erfahren hat – nachgegangen, sondern seit einiger Zeit auch mit dem neuen Autorentheater und dem zeitgenössischen Tanztheater. Viele dieser Entwicklungen seit den späten 1960er Jahren fasste Lehmann (1999) unter dem breit rezipierten Begriff des „postdramatischen Theaters“ zusammen. Mit den verschiedenen entwickelten Theaterformen scheint sich ein neuer Resonanzboden entwickelt zu haben, der für alle Generationen anschlussfähig ist. Man findet in diesem Rahmen u.a.:

- ein eher dokumentarisches Vorgehen (z.B. „Das Kongo Tribunal“ von Milo Rau),
- kritisch-politische Ansätze mit der Interpretation einer Geschichte (z.B. „Olgas Raum“ von Dea Loher; „Volksfeind“ von Henrik Ibsen),
- herausfordernde Konzepte mit alternativen Modellen zum Leben (z.B. „Der Russe ist einer, der Birken liebt“ am Maxim-Gorki-Theater),
- aktuelle Sprachspiele, die den Zeitgeist und die Widersprüchlichkeiten wiedergeben und Paradoxien nachzeichnen (z.B. die Stücke von Rainald Goetz oder Yasmina Reza).

Seit den 1990er Jahren hat das Theater, ganz im Abgleich mit dem Neoliberalismus, eine Wende genommen, zu der Stegemann (2013) eine kritische Analyse über die Folgen der Postmoderne vorlegt.⁵⁴ Beachtung findet dabei eine neue, nicht mehr ziel- oder alltagsdokumentarisch arbeitende Richtung, die in der vermeintlichen Unauflösbarkeit von Paradoxien verharrt. Im Zuge einer gesteigerten Performance, bei der der Zuschauer Teil der Aufführung wird,⁵⁵ spielt die Körperarbeit eine zunehmende Rolle (Fischer-Lichte, 2014b, S. 255f.). Weiterhin sieht diese Entwicklung gegenwärtig sogenannte neue Politiken des Ästhetischen vor, die auf Freiheiten jenseits des Institutionellen setzen. Fischer-Lichte meint, man ziele dabei auf Teilhabe und Gleichheit, die gegebene Verhältnisse übersteige (ebd., S. 262). Die Ausführungen von Czirak (2014) machen eher die Instrumente des dekonstruierenden Theaters deutlich, und sie machen den hohen Wissensvorlauf nachvollziehbar, der in den aktuellen Inszenierungen notwendig ist, da diese unter anderem zitieren, Persönlichkeiten benennen, Ironie benutzen und Hoch- und Popkultur vermischen. Für Erwachsenenbildung liegen in diesem Feld noch viele Möglichkeiten, wenn neue Zugänge zum Theater geschaffen werden sollen.

53 In seinem Eröffnungsvortrag auf den Salzburger Festspielen hat Kehlmann einen in der öffentlichen Diskussion beachtenswerten Beitrag zu diesem Thema eingebracht: www.fr-online.de/spezials/kehlmann-rede-im-wortlaut-die-lichtprobe,1473358,2725516.html.

54 Diese Kritik unterscheidet sich in den wesentlichen Richtungen nicht von Han und anderen.

55 „Es ist die leibliche Ko-Präsenz von Akteuren und Zuschauern, welche eine Aufführung allererst ermöglicht, welche die Aufführung konstituiert“ (Fischer-Lichte, 2004, S. 47).

Aus unserem Interesse heraus ist zu fragen, was aus der im engeren Sinne gesellschaftlichen, politischen Dimension des Theaters wird. Wie Schößler (2008) zeigt, hat das sogenannte „politische Theater“ in den beiden deutschen Staaten nach 1945 Veränderungen herausgebildet. Ein politisches Theater, so Bertolt Brecht und Heiner Müller, „irritiert eingespielte, automatisierte Rezeptionsformen, bricht mit Erwartungen und stellt Normalitäten in Frage“ (Schößler, 2008, S. 16). Wie Schößler dann zusammenfasst, geht es darum, „das Unmögliche als utopischen Horizont aufscheinen zu lassen, das könnte als Programm eines politischen Theaters nach 1945 gelten“ (ebd.).

Die Revolution auf den Bühnen begann, sowohl was die Theaterstücke als auch was die Theateraufführungen betrifft, in den 1960er Jahren. Die Inszenierungen klassischer Stücke wurden popularisiert, neue Bühneninszenierungen, neue Stücke (z.B. Rolf Hochhuths „Der Stellvertreter“ und „Wessis in Weimar“ sowie Peter Weiss’ „Die Ermittlung“), neue Felder der Wirklichkeit, wie prekäre Lebenssituationen (z.B. Franz Kroetz’ „Heimarbeit“) und neue Formen der kommunikativen Beziehung zum Publikum (z.B. Peter Handkes „Publikumsbeschimpfung“) und der Demokratisierung der Zusammenarbeit am Theater (z.B. Peter Stein, Peter Palitzsch) etabliert.

Für die DDR übernehmen Bertolt Brecht und Heiner Müller das Stilmittel der Unterbrechung (u.a. Bertolt Brechts „Der Dreigroschenprozeß“, Heiner Müllers „Der Bau“). Obwohl die Kunst in der DDR gepflegt wurde, da man erhoffte, von dieser Seite politische Unterstützung zu erhalten, mussten die Künstlerinnen und Künstler um Spielräume der Interpretation kämpfen, mit Folgen für die eigene Arbeits- und Lebenssituation, so bei Frank Castorf und Heiner Müller.

Im vereinten Deutschland übernahmen Aktionskünstler wie Christoph Schlingensief (gegenwärtig auch Milo Rau) die Aufgabe, die Themen der Zeit, wie Arbeitslosigkeit, Fluchtmigration etc., zu bearbeiten. Die Aktion, ohne eindeutig ausgerichtete politische Ziele, steht dabei häufig im Mittelpunkt. Dabei bleibt eine Pluralität möglicher Positionen erhalten. Es folgte eine Zeit der Dokumentation von Abläufen, der Inszenierung der ausgearbeiteten unübersichtlichen Sinnlosigkeit, der modernen Partnerbeziehungen (wie beispielsweise in aktuellen Stücken von Yasmina Reza). Sinnfragen und schnelle Ideen und Antworten einer solidarischen Gesellschaft traten demgegenüber zurück. Die Inszenierung und die Brechung von Tabus, nach wie vor besonders mit Blick auf Genderbezüge und die öffentliche Entblößung der Leiblichkeit, nutzen gesellschaftlich zugelassene Freiheiten, die in der Öffentlichkeit keinen Anstoß mehr erregen. Die politischen Themen als Inhalte treten dagegen eher zurück. Das gilt natürlich nicht für Avantgarde-Theater.

Das Individuum hat gerade bei Theateraufführungen, auch beim Tanztheater, einen unmittelbaren Zugang. Theater ermöglicht das leiblich-atmosphärische Miterleben (Kapitel 4), das für alle menschlichen Rezeptionsprozesse eine besondere Rolle spielt, und zu dem durch Kunst und Kultur ein Zugang geschaffen werden kann.

Landweer (2015) nennt dies mit Bezug zum Miterleben im Theater eine leibliche *Resonanz*. In Übernahme und geringer begrifflicher Modifizierung der – von uns in Kapitel 1.2 angesprochenen – Arbeiten von Schmitz (1998) spricht sie von einem Mitschwingen des Publikums in Begleitung der Aufführung. In Gesten, in Mimiken, in der Sprache, im Ausdruck und durch die Körperhaltung werden Atmosphären geschaffen. Gleichzeitig geht auch eine Wirkung vom Publikum aus, die jede Aufführung zu einem einmaligen Ereignis mit spezifischer Atmosphäre macht. In anderen Worten: Wenn man sagt, eine Künstlerin oder ein Künstler habe eine gute Resonanz bei ihrer/seinem Aufführung gehabt, so beschreibt das mit den Worten der Physik treffend ihre bzw. seine Rolle als „Erregende/r“ und die des Publikums als „Resonator“. In solchen Fällen liegt die erbrachte Leistung bei der Künstlerin bzw. dem Künstler. Wenn wiederum die Künstlerin oder der Künstler auf das Publikum reagiert, so wäre dies als ein zweiter Schritt im Gesamtprozess anzusehen und ließe sich ebenfalls als Resonanz beschreiben, wobei in diesem Fall dann das Publikum als „Erreger“ fungiert. Im Verhältnis von Künstlerin oder Künstler und Publikum ist der Begriff der Resonanz also durchaus angemessen und sicherlich auch in allen anderen Fällen, in denen zwischen „Erreger“ und „Resonator“ eindeutig unterschieden werden kann (Landweer, 2015, S. 275).

Am Beispiel des Tanzens dokumentiert nun die Autorin bedeutsam für die Erwachsenenbildung, wie Kenntnisse oder vorhandenes Wissen bei der oder dem Zuschauenden ein deutlicheres und differenzierteres Verständnis der jeweiligen Aufführung möglich machen. Nicht ohne Grund gibt es in zunehmendem Maße in den jeweiligen Kulturinstitutionen Einführungen in die zur Aufführung gebrachten Werke, begleitende Texte zum besseren Verständnis, Nachgespräche mit an der jeweiligen Inszenierung Beteiligten – „beigeordnete Bildung“ wie in Kapitel 1.1 eingeführt – und manchmal auch Kooperationen der Kulturinstitutionen mit Erwachsenenbildungseinrichtungen, um Inszenierungen und das Verständnis vor- oder nachzubereiten. Besonders die Nachbereitung hat aber bisher zu wenig Aufmerksamkeit in der Erwachsenenbildung gefunden. Erst dadurch kann eine reflektierte Einordnung des Gesehenen und Erlebten in eine größere historische und/oder ästhetische Praktik gelingen. Jede künstlerische Inszenierung ist absichtsvoll und auch das Publikum hat sich selbst dazu entschieden, daran teilzunehmen. Es lässt sich in den Bann ziehen, kann aber beim „Angezogenwerden“ auch aussteigen und kritische Distanz üben. In einigen Inszenierungen ist es zum Mittun, zumindest zur Reflexion über die Inszenierung, herausgefordert.

Für einen systematisch-rezeptiven Zugang im Bereich Tanz und Theater können an dieser Stelle nur einige wenige Beispiele von Angeboten aus der Erwachsenenbildung im Berliner Raum angeführt werden:

Wir gehen ins Theater

Mit intensiver Vor- und Nachbereitung der Stücke [Herv. d. Verf.]

Die herausfordernden und neuen Inszenierungen der Spielzeit werden gemeinsam besucht. Dabei sollen auch Freie Theater und ungewöhnliche Spielorte berücksichtigt werden. Die Theaterbesuche werden vorbereitet und dabei das Wissen über die Theatergeschichte vertieft. Nach dem Besuch werden die Aufführungen jeweils im Hinblick auf die Regie und ihre Umsetzung durch die Schauspieler/innen diskutiert und kritisch beleuchtet. Kosten pro Theaterbesuch ca. 10–30 € (VHS Charlottenburg-Wilmersdorf, Jahresprogramm 2011/2012, S. 31).

Theater in Berlin – Neue Inszenierungen an Berliner Bühnen [Herv. d. Verf.]

Vorbesprechung der Stücke – Theatergeschichte – Kritik der Inszenierung – Theater und Film im Vergleich – etwa 7 gemeinsame Theaterbesuche – es entstehen zusätzliche Kosten für Theaterkarten und Begleitmaterial von ca. 150 € (VHS Charlottenburg-Wilmersdorf, Jahresprogramm 2011/2012, S. 31).

Wie verhält es sich diesbezüglich in den anderen Bildungsbereichen, und wie schließt die Erwachsenenbildung an diese an? In den Schulen ist es in den 1960er, auch noch z.T. in den 1970er Jahren üblich gewesen, ab der 8. und 9. Klasse regelmäßig das Theater zu besuchen. Inzwischen gibt es Vorschläge, diese Tradition mit neuen Ansprüchen für die Lehreraus- und -fortbildung zu beleben. Die besonderen Zugänge, um Theaterstücke einzuordnen und zu verstehen, werden im Unterricht ausgearbeitet. Als Teil von ästhetischer Bildung geht es dabei um die Förderung der Kreativität sowie der emotionalen und ästhetischen Fähigkeiten. Dabei wird hervorgehoben, dass die Lektüre von Texten wichtig ist, ebenso wie die Beschäftigung mit der Inszenierung. Doch werden in einer Untersuchung von Eberhardt (2010) für die heutige Situation an den Schulen selbst bei Lehrerinnen und Lehrern ein Befremden/eine Distanz gegenüber dem Theater und eine fehlende Rezeptionsfähigkeit festgestellt. Eberhardt nennt dieses eine fehlende Enkulturation in die kulturelle Praxis, sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Lehrerinnen und Lehrern, durch welche ein kulturelles Gedächtnis verloren gehe:

Die Forderung nach mehr kultureller Bildung und kultureller Praxis in der Schule zielt somit nicht darauf ab, ein bildungsbürgerliches Klischee wieder- bzw. weiterzubeleben. (...) Man mag eine bestimmte Art von Kunst als elitäre Kultur einer bestimmten Schicht abtun, als bildungsbürgerliches Mittel der Distinktion, sollte aber nicht übersehen, dass Kunst damit ihren Distinktionsanspruch behält und einem Großteil der Menschen diese Art von kultureller Bildung nach wie vor vorenthalten wird. Ästhetische Bildung umfasst jedenfalls mehr als handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsmethoden oder das Anbieten einer Theater-AG (ebd., S. 320).

Am Beispiel ihres eigenen Universitätsseminars „Ins Theater gehen“, in welches auch das Tanztheater eingeschlossen war, zeichnet Eberhardt durch eine empirische Auswertung nach, wie durch gezielte Reflexion in Verbindung mit fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit verschiedenen Stücken ein neuer Zugang zum Theater und zu den im Theater inszenierten Sichten auf die Gesellschaft und die Lebenswelten erschlossen wird (Eberhardt, 2010). Hier liegt eine offenkundige Lücke in der Lehrerausbildung, die auch durch Weiterbildung für Lehrer und Lehrerinnen, vielleicht in Kooperation mit der Volkshochschule, behoben werden könnte. Gute Erfahrungen in dieser Hinsicht hat man bereits bei einer entsprechenden Computerfortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Volkshochschulen gemacht.

6.3.2 Literatur

Betrachtet man Angebote in der Erwachsenenbildung für systematisch-rezeptive Zugänge, ist besonders auffällig, dass die Auseinandersetzung mit Literatur in Form von Kursen rückläufig ist. So sank beispielsweise in Berlin die Anzahl der Literaturkurse von 1996 bis 2001. Gab es 1996 noch 320 Angebote, so waren es 2001 nur noch 260, wie die Programmanalyse von Gieseke und Opelt (2005, S. 59–60) zeigt (Kapitel 1, 3, 5). Leider gibt es keine Nachuntersuchungen, und auch die Volkshochschul-Statistik kann keinen Vergleich erbringen. Doch beim Durchblättern von Programmheften erhält man schnell den Eindruck, nach entsprechenden Angeboten suchen zu müssen. Erklärungen für diese Entwicklung sind schwer zu finden. Vielleicht ersetzen bestimmte Literaturfernsehsendungen, wie vormals das „Literarische Quartett“ diese Bedarfe. Aber auch derartige Angebote sind rückläufig. Die Kultur der Lesezirkel oder der Lesegesellschaften, die vor geraumer Zeit die Anfänge der Kulturellen Erwachsenenbildung markierten (Olbrich, 2001, S. 40ff.), lebt heute im privaten Kreis wieder auf und wird in Lesebühnen u.Ä. mit einem Eventcharakter präsentiert.

Für den Bereich der Literaturangebote in der Erwachsenenbildung seien einige aktuelle Beispiele aus Berlin angeführt:

Literaturprogramm über Mut und Übermut

Genazino, Lermontow, Szczypiorsk, Hesse [Herv. d. Verf.]

Leidenschaft und Verzagen – Armut und Wohlstand – konservativ und progressiv – Vor- denken und Nachdenken. Lektüre und Diskussion von: W. Genazino: „Abschaffel“; M. Lermontow: „Ein Held unserer Zeit“; A. Szczypiorski: „Eine Messe für die Stadt Arras“; H. Hesse: „Klein und Wagner“ (jeweils als Taschenbuch erhältlich) (VHS Charlottenburg-Wilmersdorf, Jahresprogramm 2012/2013, S. 32).

Literaturprogramm über Realität und Utopie

Zweig, McCullers, Lessing, Munro [Herv. d. Verf.]

Tradition und Moderne – Vergessen und Erinnern – Komödie und Tragödie – Fassen und Unterlassen. Lektüre und Diskussion von: S. Zweig: „Rausch und Verwandlung“; C. McCullers: „Das Herz ist ein einsamer Jäger“; D. Lessing: „Das fünfte Kind“; A. Munro: „Zuviel Glück“ (jeweils als Taschenbuch erhältlich) (VHS Charlottenburg-Wilmersdorf, Jahresprogramm 2012/2013, S. 32)

Literaturprogramm im Frühjahr über Skepsis und Optimismus

Bassani, Reinerova [Herv. d. Verf.]

Resignation und Mut – Widerstand und Anpassung – Glaube und Unglaube – Reisen und Stillstand. Lektüre und Diskussion von: G. Bassani: „Die Gärten der Finzi-Contini“; L. Reinerova: „Das Traumcafé der Pragerin“ (jeweils als Taschenbuch erhältlich) (VHS Charlottenburg-Wilmersdorf, Jahresprogramm 2012/2013, S. 32).

Liest man diese Ankündigungen, erhält man den Eindruck, dass sie bereits eine Kenntnis der benannten Autorinnen und Autoren, oder zumindest einiger ihrer Werke, voraussetzen. Dadurch wird eine wohlinformierte Zielgruppe angesprochen, die sich differenzierter mit speziellen Autorinnen und Autoren beschäftigen möchte. Die Arbeitsweisen werden dabei in den Ankündigungstexten nicht benannt.

Im folgenden Ankündigungstext wird demgegenüber eine breitere Klientel angesprochen, die für das Lesen auch noch gewonnen werden will. Auch gesellschaftspolitische Hintergründe werden dabei mit der Auseinandersetzung mit Literatur verbunden.

Gesprächskreis Literatur [Herv. d. Verf.]

Der Kurs ist Treffpunkt für alle, die gerne lesen, aber oft ratlos vor dem Riesenangebot der jährlichen Neuerscheinungen stehen. Wir besprechen gemeinsam neue, interessante oder einfach nur „schöne“ Bücher deutscher und internationaler Autoren. Dabei werden persönliche Erfahrungen ausgetauscht, die Bücher inhaltlich, sprachlich und auch problemorientiert diskutiert. Die Treffen finden 1x pro Monat statt, damit genügend Zeit zum Lesen der verabredeten Bücher bleibt (VHS Charlottenburg-Wilmersdorf, Jahresprogramm 2012/2013, S. 32).

Drei Nobelpreisträgerinnen – Frauen der Kulturgeschichte

Drei Nobel-Preis-Trägerinnen – drei Botschaften! [Herv. d. Verf.]

In seinem Testament legte Alfred Nobel fest, dass der Preis denen zuteil werden sollte, die der Menschheit einen großen Nutzen gestiftet hätten. Auch Frauen wurden mit diesem Preis bedacht. So: 1906 Berta von Suttner, die als erste Frau mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet wurde. Etwa 100 Jahre später, d.h. 2007, erhielt Doris Lessing (die

übrigens mit Gregor Gysi verwandt ist) den Nobelpreis für Literatur. Und schon zwei Jahre später, also 2009, war es Herta Müller, eine Preisträgerin zum Anfassen, denn sie lebt in Berlin. Alle drei Frauen haben eine klare Botschaft, die der Menschheit nutzen könnte. Doch warum wurde diese in der Welt bisher nicht vernommen? (VHS Spandau, Jahresprogramm August 2014–Juli 2015, S. 30).

Ein Leben im Exil – ein Leben im zweiten Paradies

Stefan Zweig und viele andere [Herv. d. Verf.]

Krieg, Diktatur und Zensur zerstören Familien und Existenzen, besonders wenn es sich um Schriftsteller handelt, die ja von, mit und in ihrer Muttersprache leben! Heute sind mehr als neun Millionen Syrer auf der Flucht. Und wieder stellt sich die Frage, welche Chancen erhalten sie in unserem Land? Eine ähnliche Situation erlebten viele deutsche Schriftsteller während der NS-Zeit, als sie ihre Heimat verlassen mussten und auf freundliche Aufnahme in einem anderen Land angewiesen waren. Stellt der Aufenthalt in diesem neuen Land ein zweites Paradies auf Erden dar oder eher eine Warterei mit ungewissem Ausgang? Werk und Leben des Österreicher Stefan Zweig (sein Roman: *Ungeduld des Herzens* hat den Film *Grand Hotel Budapest* inspiriert!) und des Deutsch-Syrers Rafik Schami sollen diese Frage beantworten (VHS Spandau, Jahresprogramm August 2014–Juli 2015, S. 30)

Leselust [Herv. d. Verf.]

Nach einer zu Beginn des Semesters gemeinsam beschlossenen Leseliste diskutieren, schwärmen, streiten und lachen wir über Literatur aller Art. Subjektive Leseerfahrungen spielen in den Gesprächen eine ebenso große Rolle wie die Analyse literarischer Techniken. Literaturgeschichtliche Zusammenhänge, sowie biographische Daten werden nach Bedarf ergänzt. Außer der Freude am Lesen und dem Vergnügen am kontroversen Gespräch sind keinerlei Voraussetzungen erforderlich (VHS Spandau, Jahresprogramm August 2014–Juli 2015, S. 31).

25. Berliner Märchentage – Märchen für alle [Herv. d. Verf.]

Dieses Jahr steht im Zeichen des englischen Löwen, Peter Pan und der Alice im Wunderland. Hören Sie eine Kostprobe aus dem reichen Fundus der „fairy tales“ aus Großbritannien. Aktiv erleben Sie, wie mittels Märchen und Geschichten die „Märchen-Anne“ Alt und Jung alljährlich im November unterhaltsam Wissen vermittelt. Der Eintritt ist frei (VHS Lichtenberg, Jahresprogramm 2014/2015, S. 27).

Exemplarisch für ein sehr gelungenes Angebot Kultureller Erwachsenenbildung in einem systematisch-rezeptiven Zugang zu Literatur, die viele Bedürfnisse von interessierten Erwachsenen verbindet, gleichzeitig Autorinnen und Autoren vorstellt und

eine Werkinterpretation vornimmt (und den gestiegenen Ansprüchen an die Ästhetik des Lernortes nachkommt), ist der Literaturkurs „Literatur an Ort und Stelle“ aus der Evangelischen Erwachsenenbildung in Bremen.⁵⁶ Bei diesem, seit zehn Jahren fortlaufend durchgeführten Angebot werden unter anderem die jeweiligen Orte aufgesucht, an denen Werke entstanden sind, die dann vor Ort in einer mehrtägigen Veranstaltung gemeinsam rezipiert werden.

Insgesamt werden Literaturkurse in der öffentlichen Erwachsenenbildung gegenwärtig in Form von Gesprächskreisen oder Themen- oder zielgruppenbezogenen Angeboten konzipiert. Literaturzirkel bilden sich, um gemeinsam zu lesen oder zu bestimmten Themen oder aus Arbeiten von einer Autorin oder einem Autor etwas vorzutragen. Daneben behalten auch Lesungen in den verschiedenen Vereinen eine Bedeutung. Zudem betätigen sich auch andere Medien und Formate in diesem Feld.

Die systematische Aufarbeitung von Literatur für erwachsenenpädagogische Fragen ist im Rahmen der Analysen und Materialien aus der PAS-DVV von Nolda und Tietgens zuletzt 1989 vorgenommen worden.⁵⁷ Tietgens (1989) möchte in seiner Darstellung zwischen Werkstruktur und individueller Aufnahme- und Verarbeitungsstruktur vermitteln. Danach sollte die Mehrdimensionalität in der Literaturverarbeitung gestärkt werden. Lebensweltbezug und Teilnehmerorientierung suchen dabei nach An schlüssen (Tietgens, 1989, S. 22ff.). In den Ankündigungstexten geht es darum, An schlüsse an die Interessen potenzieller Teilnehmender zu finden. Es kommt dabei, so Tietgens, am Anfang der Veranstaltung auf die allgemeine Wirkung an. Die Wirkung dieser Ankündigungen setzt Tietgens dabei allerdings nicht gleich mit dem dahinter stehenden Bildungsanspruch (ebd., S. 24).

Nun mag mancher einwenden, es sei eine gerade in der Erwachsenenbildung deplatzierte formalistische Betrachtungsweise, sich auf das ästhetische Beobachten von Gestaltungsprozessen zu kaprizieren. Indes ist dies eine zu enge Auslegung des hier angedeuteten Ansatzes. Interpretationen, die auf Biographisches und Gesellschaftliches führen, sind dabei keineswegs ausgeklammert (Tietgens, 1989, S. 25).

Tietgens spricht von Gestaltungsmitteln, die in der Literatur im Lernprozess zu erarbeiten sind, um die Zugänge zur Literatur zu erleichtern, ohne individuelle biografische Bezüge dabei infrage zu stellen.

56 Ein Angebot, das hohe Ansprüche an die Literaturbearbeitung stellt und gleichzeitig ein Erlebnisbedürfnis (nah beim/bei der Autor/in zu sein) befriedigt und sich über sehr lange Zeit bereits hält, konnte in Bremen realisiert werden: www.kirche-bremen.de/orte/bildungswerk/bildungswerk_profil.php.

57 In der zeitlich danach liegenden Dokumentation einer Fachkonferenz aus dem Jahr 1993 beschäftigt man sich nicht mit Literatur, greift zwar unmittelbar aktuelle neue Zugangsweisen zur Kultur auf, weniger geht es jedoch um die einzelnen Domänen.

Gegenüber dieser Frage aber führt es an der Aussagekraft eines literarischen Werks vorbei, wenn nur die Inhalte oder direkten Aussagen der Personen interessieren. Dies zu tun ist zwar als aus dem Leben übertragene Gewohnheitsreaktion naheliegend. Wenn sich aber aufgrund eines Veranstaltungsangebots eine Gruppe zusammenfindet, die über literarische Werke sprechen will und in der zur Sprache kommen kann, woran der einzelne nicht denken würde, dann kann eine Bereitschaft zu einem Sich-Einlassen auf die Eigenart des Literarischen erwartet werden (ebd.).

In gleicher Weise reflektiert geht Tietgens auch auf die Teilnehmerorientierung im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Literatur ein:

Eine problemadäquate Zielsetzung will nicht nur zu der einzig richtigen Interpretation gelangen, sondern erkennen, warum verschiedene Auslegungen möglich sind und wie sie einander zugeordnet werden können. Daran wäre auch das zu orientieren, was man gemeinhin den roten Faden nennt, für den die Kursleitung bei der Gesprächsführung sorgen sollte. Ob das von vornherein auch im Sinne der Teilnehmer ist, mag aufgrund mancher Erfahrungen bezweifelt werden. Die ersten Erwartungen kommen aus dem Bedürfnis des Genauer-wissen-Wollens. Ein langsames Herantasten an die Mehrdimensionalität ist deshalb ratsam. Indes gelingt es bei kommunikativem Vorgehen, doch einige Aha-Erlebnisse zu schaffen, die den Vorteil einer mehrperspektivischen Betrachtung verdeutlichen und die Achtsamkeit am ehesten erweitern. So kann nach erstem Befremden doch das für die Erwachsenenbildungsbeteiligung so wichtige Gefühl des Sich-Lohnens im mentalen Bereich entstehen. Zu den Erwartungen, die mit dem Kursbesuch verbunden werden, gehört schließlich nicht selten auch, etwas Befremdliches dem Verstehen nähergebracht zu bekommen (ebd., S. 26).

Wir haben es hier mit einer speziell kursleiterorientierten Darstellung zu tun. Tietgens geht es darum, die lesenden und diskutierenden Teilnehmenden zu sensibilisieren. Ohne Zweifel ist dieser Text heute noch relevant, er füllt eine aktuelle Lücke.

Nolda (1989) verweist bezüglich der rezeptiven Literaturarbeit dagegen auf die Einzelveranstaltungen, die in dieser Domäne damals zunehmend eine Rolle spielten, in der Regel Autorenlesungen oder die Vorstellung eines Autors bzw. einer Autorin zu einem speziellen Anlass. Bezogen auf die Zeit werden auch themenspezifische Interessen bei der literaturtheoretischen Arbeit betont wie Frauen/Gender, Zweierbeziehungen, NS-Zeit und Elterngenerationen. Literaturwissenschaftliche Arbeiten ordnen die Entwicklungen ein, so z.B. beim Frauen- oder Genderthema (Abraham, 1992; Nagelschmidt, Müller-Dannhausen, & Feldbacher, 2006; Petrovic-Ziemer, 2011). Hier fließt ein genderspezifisches, gesellschaftliches Bearbeitungsinteresse mit der ästhetischen Verarbeitungsform zusammen. Wir sind dann bei der „persönlichkeitsbildenden“ Erwachsenenbildung.

Da Literatur in der Regel Krisen und andere Auseinandersetzungen im Erwachsenenalter anspricht, kann sie in diesen Lebensphasen auch offener und interessanter verarbeitet werden. Dieses scheint, sieht man sich die wenigen Angebote in diesem Bereich an, derzeit nicht der Fall zu sein. Dominierte in den 1970er Jahren eher das Interesse an Autoren (ebd., S. 91), spielten in den 1980er Jahren überdies noch literaturgeschichtliche Themen mit Überblickscharakter eine Rolle (Nolda, 1989, S. 88). Auch diese Bearbeitungsperspektiven fehlen im heutigen Angebot der Erwachsenenbildung. Allenfalls die Form des Events erhält noch einen Zulauf (z.B. „Lesen durch die Nacht“) um z.B. einen neuen Autor/eine neue Autorin, aber besonders auch Klassiker der Literatur, wo jede oder jeder den Namen kennt, aber bisher keine Zeile davon gelesen hat, kennenzulernen.

6.3.3 Musik

Die Bedarfe und Bedürfnisse musikalischer Erwachsenenbildung zu beurteilen, stellt Forschende und Planende der Erwachsenenbildung vor eine Vielzahl von Herausforderungen,⁵⁸ da das Musiklernen für Erwachsene durch eine Reihe von Lernwiderständen und Barrieren gekennzeichnet ist und auch eine umfangreiche Angebotsentwicklung noch vermisst wird, wie in den Kapiteln 1.1 und 3 beschrieben wurde.⁵⁹

Laut der Volkshochschul-Statistik beträgt der Anteil systematisch-rezeptiver Angebote zur Musik am Gesamtangebot der derzeit jährlich über 90.000 Angebote Kultureller Bildung in Volkshochschulen gerade einmal knappe zwei Prozent. Anders die selbsttätig-kreativen Angebote zur Musik, die bei knapp 14 Prozent liegen. Allerdings wird der systematisch-rezeptive Angebotsbereich seit ca. zehn Jahren verstärkt auch von Konzert- und Opernhäusern bedient, nicht zuletzt als Bestandteil von *Audience Development* (Mertens, 2012), von dem in diesem Band bereits mehrfach die Rede war. Dies lässt sich auch mit einem Bezug zur regionalen Entwicklung durchführen, denkt man etwa an Projekte, die beispielsweise im Rahmen der Ruhrtriennale stattfinden, oder im Interesse der Erhöhung der Zugänge zu den Konzerten, wie sich etwa an Werkstattkonzepten einzelner größerer (staatlicher) und kleinerer (freier) Orchester und Chöre wie dem Rundfunkchor Berlin und dem Ensemble Resonanz in Hamburg ablesen lässt.

Füllen die Konzert- und Opernhäuser mit ihren Angeboten im Rahmen des *Audience Development* eine Lücke? Diesen Angeboten liegt jedenfalls über die institutspolitischen Gründe hinaus auch die Absicht zugrunde, dass etwa nicht nur in das jeweilige Konzert eingeführt wird, sondern überdies das individuelle Wissen über Musik insgesamt gesteigert wird. Festzustellen ist dabei sowohl für die sogenannte „ernste“ Musik (sowohl ältere Musik als auch zeitgenössische Musik) als auch für die Popular-

⁵⁸ Vgl. allgemein zum Verhältnis von Musik und Kultureller Bildung Höppner (2012).

⁵⁹ Die Ausführungen in diesem Kapitel sind angelehnt an die gemeinsame Arbeit von Fleige und Sprick (2014), aber gegenüber diesen erweitert.

musik (Pop, Rock, Jazz, Hip-Hop usw.)⁶⁰ eine Diskrepanz zwischen dem Hören, dem „Musikkonsum“ (Konzertbesuche, Erwerb von Tonträgern, Musik als Untermalung im öffentlichen und privaten Raum etc.) und dem Wissen über Musik (Stile, Komponisten und Komponistinnen, Interpreten und Interpretinnen, aktuelle Hitlisten etc.). Hierauf verweist auch die Literatur zur Musikpublikumsforschung als diejenige Forschungsrichtung, die in dem genannten Zusammenhang zu nennen ist (Rhein, 2011). Die breit rezipierte Studie von Wimmer (2010), in deren Rahmen Musikvermittlerinnen und -vermittler an den Häusern befragt worden sind, weist darauf hin, dass sich in diesem Bereich mittlerweile die Konzepte für Jugendliche und Erwachsene stark ausdifferenzieren.⁶¹ Über das Wissen Erwachsener im Bereich der Musik und über hilfreiche Zugangswege erfährt man jedoch wenig.

Kritisch ist auch danach zu fragen, wen diese Angebote erreichen. Es gibt eine auffällige Diskrepanz zwischen dem Umfang, in dem Menschen Musik hören und in dem sie über das Gehörte reflektieren oder auch selbst in der Öffentlichkeit musizieren oder singen. Gerade die „ernste“ Musik scheint immer noch, mehr als jede andere Kunstsparte, mit kanonisierten Wissensbeständen und (nachfolgend) auch mit sozialen Distinktionen belegt zu sein. Die dabei im Hintergrund mitwirkende paradoxe latente Abwertung von Hochkultur in der bundesdeutschen Gesellschaft und Politik seit den 1970er Jahren war bereits im zweiten Kapitel Thema. Diese Entwicklung wird ihre Wirkung auf die Beurteilung von Musik durch die Bevölkerung nicht verfehlt haben – auch wenn es nicht so schlecht um die musikalische Betätigung, auch in einem öffentlichen Raum, bestellt zu sein scheint. Einen Eindruck davon, wie stark die Bevölkerung musikalischen Aktivitäten, gerade in Gruppen, und hierbei auch im Bereich der „ernsten“ Musik, zugetan ist, vermittelt die große Zahl an Kirchenchören, nicht-kirchlich gebundenen Chören, Gesangsvereinen und anderen Möglichkeiten, sich aktiv auf unterschiedlichen Einstiegs- und Verbleibniveaus musikalisch zu betätigen (Schmitz, 2012).

Doch lässt sich für den Bereich der Chöre auch anführen, dass auch hier in den allermeisten Fällen für die Teilnahme ein gewisses Maß an musikalischer Sozialisierung erforderlich ist. Der überwiegende Teil der Bevölkerung jedenfalls beteiligt sich hier nicht. Es bleibt also dabei, dass von einem weit verbreiteten Unbehagen, gerade mit „ernster“ Musik, auszugehen ist. Und auch, dass die „populäre“ Musik mit ihren zugeordneten Wissensformen und mit ihren kulturellen Codierungen ebenfalls, wenn es um eine vertiefte Beschäftigung über die mitlaufende Rezeption hinausgeht, Ausschlüsse schafft.

60 Diese Unterscheidung wird hier holzschnittartig verwendet und lässt sich insbesondere auf zeitgenössische Musikformen nicht ohne Schwierigkeiten anwenden.

61 Zu den Projekten der Musikvermittlung an Konzert- und Opernhäusern hat aber mittlerweile auch bereits ein kritischer Diskurs eingesetzt, der die Fokussierung dieser Richtung auf das Audience Development und andere Aspekte einer Funktionalisierung kritisiert.

Dies betrifft zuvorderst die systematisch-rezeptive Auseinandersetzung mit Musik, das reflektierte Musikhören und das Besuchen von Konzerten und Opernaufführungen. Im Vergleich zu anderen Kunstformen zeigen sich aber auch für den selbsttätig-creativen Bereich der musikalischen Erwachsenenbildung Zugangshemmnisse in besonderer Weise (Wucher, 1999). Denn die selbsttätig-kreative musikalische Sozialisierung wie auch das Erlernen eines Instruments und die dafür nötigen Techniken scheinen im Erwachsenenalter ungleich schwerer zu fallen als im Jugendalter. Und möglicherweise zeigt sich diese Diskrepanz bei der Musik stärker als bei allen anderen Kunstformen. Dies gilt zuvorderst für die erstmalige Aufnahme musikalischer Lernprozesse. Doch selbst Erwachsene, die vielleicht als Kinder oder Jugendliche ein Instrument gespielt haben, greifen dies häufig zu einem späteren Zeitpunkt ihres Lebens nicht wieder auf. Es sei denn, sie haben hierfür eine direkte berufliche Verwendung (Kapitel 4.5, 7.4).

Grundlegend spielen für die Zugangshemmnisse dabei nicht nur motorische Schwierigkeiten im fortschreitenden Alter eine Rolle, sondern auch die fehlende Kompetenz, Noten lesen zu können. Im Hinblick auf selbsttätig-kreative Zugänge führt außerdem besonders die Tatsache, dass das Spielen eines Instruments oder das Singen immer vor dem Hintergrund professioneller Maßstäbe musikalischer Aufführung beurteilt wird, zu Hemmschwellen.⁶² Wie diesbezüglich demokratische Zugänge in beiden Portalen ausgestaltet werden können, kann in diesem Teilkapitel aus Platzgründen nicht diskutiert werden. Wir verweisen auf die entsprechende Beleuchtung dieser Frage im Teilkapitel zu den verstehend-kommunikativen Zugängen zur Musik (Kapitel 8.3.4).

Trotz des geschilderten, offenkundigen Lernbedarfs und vieler erwachsenenpädagogischer Herausforderungen beschäftigen sich die gegenwärtigen Diskurse zur musikalischen Bildung im Rahmen von Musikpolitik und Audience Development vor allem mit dem Kultурpublikum, und zwar mit dem Kulturbürgertum von morgen, das heißt mit Kindern und Jugendlichen.⁶³ Relevante Akzente für die Erwachsenenbildung werden nur vereinzelt gesetzt, etwa durch die bereits in Kapitel 5 behandelte Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, die auf einer Tagung zum Thema Musikpolitik den Münchener Ansatz des „Milieumarketings“ behandelte und so einen Zusammenhang zwischen Teilnehmendenmilieus und Musikgeschmack herstellte (Barz, 2009), womit das eingangs genannte Thema der sozialen Distinktion mit und über Musik angesprochen ist. Die spezifischen Schwierigkeiten, die das Musiklernen Erwachsener

62 Eine breite Diskussion über Zugänge zu einer musikalischen Erwachsenenbildung stößt auch das Themenheft „Musik und Erwachsenenbildung“ der Hessischen Blätter für Volksbildung (03/2015) an, das nach Erstellung unseres Manuskripts erschienen ist.

63 Insbesondere die zahlreichen Angebote der „beigeordneten Anbieter“ (Orchester, Opernhäuser u.a.) wenden sich in erster Linie an Kinder und Jugendliche, aber auch die Musikschulen verlegen ihren öffentlichen Bildungsauftrag vor allem auf die jungen Altersgruppen. Das Interesse der musikpädagogischen Forschung richtet sich auf die Schule, und hier vielfach auf Fragen des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen (Bastian, 2000).

kennzeichnen, werden dabei aber auch in den entsprechenden Fachdiskursen und programmatischen Grundsatzpapieren noch kaum berücksichtigt.

Hier haben die Trägerinstitutionen der öffentlichen Erwachsenenbildung eine besondere Verantwortung,⁶⁴ um endlich die Entwicklung eines breiten Angebots, das attraktiv für musikalische Laien ist und eine entsprechende Nachfrage auch stimuliert, anzustoßen. Doch wo Angebote zur musikalischen Erwachsenenbildung offeriert werden, setzen diese offenkundig, trotz der geschilderten Probleme auch mit dem selbsttätig-creativen Zugang, zum großen Teil einen Schwerpunkt in eben diesem Portal. Themen, die auf das Hören und Verstehen von Musik ausgerichtet sind, finden sich in nur sehr geringem Umfang.

Die Programmanalyse von Gieseke und Opelt (2005) weist für das Jahr 2001 für die öffentliche Erwachsenenbildung Berlins 64 systematisch-rezeptive Angebote zur Musik und 51 Angebote zu Oper/Theater aus, zudem 195 selbsttätig-creative Angebote zu Musik/Gesang, für die öffentliche Erwachsenenbildung im Land Brandenburg 62 systematisch-rezeptive Angebote zur Musik, 18 Angebote zu Oper/Theater und 124 selbsttätig-creative Angebote zu Musik/Gesang.⁶⁵ Wenngleich die Befunde der beiden Autorinnen belegen, dass die Angebote zur Musik im Spektrum der Themen in beiden Ländern unterrepräsentiert sind, weisen sie doch auf einige interessante Angebotsbeispiele hin.

Die Detailanalyse zeigt, dass für die vergleichsweise hohe Angebotszahl im Land Brandenburg insgesamt vor allem die *EEB Fürstenwalde im Landkreis Oder-Spree* verantwortlich ist und ein an Breite und Differenziertheit auffälliges Programmkonzept aufweist. Die Aufzählung der Themen, die über das ganze Jahr hinweg in Zusammenarbeit mit Fachleuten aus dem kirchenmusikalischen Bereich (Kantoren, Kirchenmusiker und Kirchenmusikerinnen) angeboten werden, umfasst „die Epochen der Musik, die Geschichte einzelner Instrumente, (...) Kirchenmusik (...) am Beispiel von J.S. Bach“ und weiterer Komponisten (ebd., S. 73). So setzt die EEB Fürstenwalde auf ein Spektrum von musikwissenschaftlich-biografischen und musiktheoretischen Zugängen. Die Breite und Offenheit dieser Angebote legen nahe, dass es offenbar durchaus möglich ist, musikalischen Laien auf einem differenzierten Wissensniveau Musik zu vermitteln.

Ein aktuelles Beispiel für systematisch-rezeptive Angebote im Bereich Musik, das uns ebenfalls als interessant erscheint, ist der „Opernworkshop“ der *EEB München* anlässlich der Neuinszenierung von Donizettis „Lucia di Lammermoor“ an der Bayrischen Staatsoper im Dezember 2014. Der Ankündigungstext (auffindbar auf der

64 Betrachtet man etwa die Diskurse der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) im Handlungsfeld der musikalischen Erwachsenenbildung, so fällt auf, dass auch hier keine dezidiert erwachsenenpädagogischen Akzente zu finden sind.

65 Zum Vergleich: 1.107 (Berlin) bzw. 748 (Brandenburg) Angebote zur Kulturgeschichte, 897 (Berlin) und 394 (Brandenburg) zum Malen/Zeichnen und 282 (Berlin) bzw. 244 (Brandenburg) zum Textilen Gestalten (ebd., S. 70, 81).

Homepage des Evangelischen Bildungswerks München e.V.)⁶⁶ informiert zunächst über das Werk selbst und weckt Interessen auf einer inhaltsbezogenen Wissensebene. Innerhalb des Formats werden dann folgende Zugänge ausgewiesen: „In die Oper und deren Handlung werden wir Sie mit kurzen Theorieeinheiten, Musikbeispielen und kreativen Methoden einführen.“ Interessant ist hier, dass auch in einem eigentlich systematisch-rezeptiven Angebot ausdrücklich auf „kreative Methoden“ zurückgegriffen wird, um eine einseitige – und die sinnlich-emotionale Seite der Musik ausblendende – Fokussierung auf Theorie zu vermeiden. An diesem Beispiel ist neben der wiederum erkennbaren Breite der Zugänge abzulesen, dass das Bildungswerk ein Angebot für die Großstadt macht und auf diese Weise versucht, aktiv in sie hineinzuwirken. Parallel dazu nutzt die *VHS München* – die selbst ein sehr differenziertes Angebot zur musikalischen Erwachsenenbildung vom Notenlesen über Harmonielehre und Werkverstehen bis hin zu Konzerteinführungen macht, wie das Programmheft der VHS München vom Herbst und Winter 2014 zeigt – auch ihrerseits die Nähe zu den Kulturinstitutionen der Stadt.

Insgesamt weist das Programm der VHS München ein verhältnismäßig breites Angebot zur Musiktheorie, Musikwissenschaft und Musikästhetik auf. Unter den dreizehn Angeboten des ersten Halbjahres 2015, die im engeren Sinne der Musiktheorie zugeordnet werden können, und die auf unterschiedlichen Niveaustufen einen Zugang zum Verstehen und Hören von Musik bilden, finden sich Angebote zur Instrumentenkunde („Die Instrumente des Orchesters“), zur Höranalyse und zu Rezeptionshaltungen im Konzert und in der Oper („Klassische Musik – bewusst hören“, „Das klinget so herrlich und so schön. Eine Schule des Hörens“, „Jazztreff: Das Jazzquintett“), zur Werkanalyse („Ehre sei Dir Gott gesungen“, Johann Sebastian Bachs Kirchenkantaten“) und zur kritischen Bewertung musikalischer Aufführungen („,Buh!“ oder „Bravo!“ Wann ist ein Sänger wirklich gut?“).⁶⁷

Die Schulung der eigenen Urteilsbildung anhand von ästhetischen, handwerklich-technischen und künstlerischen Parametern – hier: Ausdruck, Schönheit der Stimme, Musikalität –, ist ein gutes Beispiel für eine reflexive Bezugnahme auf die Kriterien von Kunst, wie sie Bertram (2014; Kapitel 6.2) beschreibt. Nur dass hier eben, anders als bei Bertram, konsequent an ein Laienwissen appelliert wird, das den Laien Zugänge zu den Kulturinstitutionen erlaubt und Hemmnisse für den Erwerb von Grundlagenwissen abbaut und eine Einführung in diskutierte ästhetische Kategorien und „Geschmack“ eröffnet. Dies regt die für die Kunstrezeption notwenigen diskursiven Evaluationsprozesse an und eröffnet eine Chance, sich ihnen auf einem gewissen Expertenniveau zu

66 Das Angebot ist nachvollziehbar unter: <http://ebw-muenchen.de/kalender/2099/lucia-di-lammermoer-opernworkshop>.

67 Das Angebot kann eingesehen werden unter: www.mvhs.de/programm/kultur-kunst-kreativitaet/Category/show/grundlagenwissen-musik-669/11469c852f6c931735d34e84031d9dbf.

nähern und an ihnen zu partizipieren, weil begriffliches Repertoire und ästhetische Kategorien erworben wurden und auf diese Weise musikalische Phänomene benannt werden können. Darüber hinaus wird das Individuum durch gemachte Hörerfahrungen direkt in diesen Prozess der Bewertung mit hineingenommen. Dies gilt ähnlich auch für andere Angebote, die hier beschrieben wurden. Für einige der aufgerufenen Beispiele folgen Ankündigungstexte, die unter dem genannten Link der VHS München abgerufen werden können:

Klassische Musik – bewusst hören [Herv. d. Verf.]

Warum klingt Monteverdi anders als Mozart und Bach anders als Strawinsky? Lernen Sie, Musik bewusster zu hören! Sei es Harmonik, Melodik, Rhythmus oder Instrumentation – wir untersuchen die Frage, „warum klingt das so?“ und begeben uns auf die Reise quer durch alle Epochen. Das Wichtigste, was Sie dabei lernen können: Musik noch mehr zu lieben und Konzerte noch mehr zu genießen. Vorkenntnisse sind nicht erforderlich.

Die Welt der Harmonien – Einführung [Herv. d. Verf.]

Wie ist eine Tonleiter aufgebaut? Was ist der Unterschied zwischen Dur und Moll? Was heißt Kadenz und Quintenzirkel? Diese Grundlagen der allgemeinen Musiklehre werden hier klar und verständlich zusammengefasst. So entdecken wir die Logik, die hinter unserem Tonsystem steckt. Notenkenntnisse sind erforderlich.

Die Welt der Harmonien – Vertiefungskurs [Herv. d. Verf.]

Wie finde ich eine Begleitung zu einer Melodie, einem Lied? Die Kenntnis der Funktionen von Dreiklängen und ihren Umkehrungen soll verstärkt zur eigenen „Komposition“ genutzt werden. Die genaue Betrachtung von Choralsätzen (z.B. von J.S. Bach) zeigt die Vielfalt der Möglichkeiten auf, hierzu gehört auch ein erster Einblick in Formen des Wechsels von Tonart zu Tonart (Modulation).

Es werden Grundkenntnisse der Harmonielehre (A270107 und A270109) vorausgesetzt.

Die Instrumente des Orchesters – Die Blechblasinstrumente [Herv. d. Verf.]

Blasinstrumente gab es schon in den ältesten Kulturen. Aus der Fülle verschiedenster Formen haben sich die Blechblasinstrumente im heutigen Symphonieorchester entwickelt, von der Tuba bis zur Trompete. Die Beschreibung ihres Klangs reicht von majestatisch, dumpf, samtig, metallisch bis prunkvoll, strahlend und festlich. So bereichern sie den Tuttiklang des Orchesters, treten aber auch immer wieder eindrucksvoll solistisch hervor. Das Horn, das von Ulrich Haider, dem stellvertretenden Solohornisten der Münchner Philharmoniker vorgestellt wird, dient darüber hinaus als Bindeglied zwischen Holz- und Blechbläsern und ist in nahezu allen Epochen vertreten. Diese Beson-

derheit erfordert großen Klangreichtum und Flexibilität. Neben diesen Aspekten wird Ulrich Haider die Entwicklung der Instrumente erläutern, welche die Anforderungen an die Musiker im Orchester kontinuierlich steigen ließ.⁶⁸

Beispiele zum Werkverstehen finden sich auch noch in anderen Volkshochschulen, und zwar durchaus auch in kleineren Orten. Genannt sei hier das entsprechende, kontinuierliche Angebot der VHS *Laboe* bei Plön, das die Werkanalyse und Werkrezeption mit Hörerfahrungen von kleinen Aufführungen, die in den Kurs selbst verlegt werden, verbindet. Durch das direkte Er- und Durchleben der Hörbeispiele vor Ort sollen besonders intensive Lernerlebnisse gestiftet werden. Eine Besonderheit ist dabei noch, dass Schülerinnen und Schülern der Musikschulen im Umkreis eine Möglichkeit zur Aufführung gegeben wird, was nebenbei zudem noch eine Begegnungsmöglichkeit für Laien unterschiedlicher Expertisestufen ermöglicht und eine Brücke zum selbsttätig-kreativen Portal schlägt. Das jüngste Beispiel hier ist der Vortrag „Leben und Werk Tschaikowskys“ mit Klaviermusik, gespielt von Schülerinnen und Schülern der Jugendmusikschule Kiel.⁶⁹

Der für die Musik verantwortliche Fachbereich an der VHS München macht, über die Zugänge zur Musik für Laien hinaus, auch Fortbildungsangebote in Form von Fachtagungen. Ähnliches gilt für das Programm der Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel. Unterstützung auf dem Weg der Öffnung von Angeboten zur Musik für Laien bzw. eine Beteiligung an der Diskussion über die didaktischen Möglichkeiten dazu bieten – über die mit dem Audience Development verbundenen, eher nach innen gerichteten Entwicklungsbestrebungen hinaus – auch die Konzert- und Opernhäuser⁷⁰ und die Musikhochschulen. Ferner entwickelt sich für den Fortbildungsbereich, u.a. in Evangelischen Akademien offenbar ein Angebot, das nach der Qualität von ästhetischen Erfahrungen, unter anderem im Bereich für Musik, nach Entlastung im Alltag und alternativen Lebensformen fragt und dabei auch die in diesem Band (Kapitel 1.2) diskutierte Bedeutung von Räumen aufgreift („Wunsch_T/Räume Anders zu leben diesseits bloßen Konsums“, Evangelische Akademie Tutzing, Angebotsflyer, 2014).

-
- 68 Das Angebot kann eingesehen werden unter: www.mvhs.de/programm/kultur-kunst-kreativitaet/Category/show/grundlagenwissen-musik-669/11469c852f6c931735d34e84031d9dbf.
- 69 Dies ist nachzulesen unter: www.kvhs-ploen.de/kursprogramme/kursprogramme.html?tx_kvhskurse_pi1%5Bmode%5D=detail&tx_kvhskurse_pi1%5BKNr%5D=EE+2.07.15&tx_kvhskurse_pi1%5Bvh%5D=LABOE&tx_kvhskurse_pi1%5Bquery_cached_no%5D=0.
- 70 Beispielhaft hinzuweisen ist hier etwa auf eine Podiumsdiskussion an der Komischen Oper Berlin vom 30.03.2014, hier in der Perspektive der Ansprache auch migrantischer Bevölkerungsgruppen (vgl. dazu näher Kapitel 8). Für den Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung ist in diesem Zusammenhang noch Folgendes anzumerken: Für die Volkshochschulen etwa gibt es derzeit noch wenige Ansätze einer bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit Fragen der Partizipation an Musik und musikalischer Erwachsenenbildung. Zu den interessierenden Beispielen gehört aber eine Betrachtung von Ganglbauer (2004) für die österreichischen Volkshochschulen.

Aus den erläuterten exemplarischen Analysen und Beobachtungen lassen sich Anhaltpunkte für zukünftige Anforderungen an das Angebot musikalischer Bildung in der öffentlichen Erwachsenenbildung ableiten. Was die Adressaten und Adressatinnen betrifft, so müssen gerade im Bereich der Musik wohl oft erst die skizzierten individuellen Berührungsängste mit Musik überwunden werden. Mehr noch als es in den bisherigen Angeboten der Fall zu sein scheint, könnte man sich aber wünschen, das kritische Potenzial der Musik bzw. ihrer Werke auch in der Erwachsenenbildung zu reflektieren. Zu betrachten wären dabei, neben den Hörerfahrungen und ihren in der Struktur der Musik zu suchenden Ursachen, auch die Inhalte von Opern und Liedern, etwa die Geschlechterrollen und ihre Hinterfragung, wie sie beispielsweise in einer Mozartoper oder in bestimmten Liedern von Schubert und Schumann thematisiert werden.⁷¹

Diesbezüglich könnte eine Auswertung der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussionen in der Musikphilosophie (Grüny, 2014; Hindrichs, 2014) weiterführende Hinweise geben. In diesem Bereich wird in jüngerer Zeit etwa verstärkt zur Rolle des Musikhörens, sowohl in historischer als auch in systematischer (Clarke, 2005) Perspektive, geforscht. So grenzt beispielsweise Butt (2010) „Hearing“ und „Listening“ voneinander ab. Erstes steht dabei für ein Hören, das sich eher beiläufig ereignet, Letzteres für einen bewussteren Hörvorgang.⁷² Gerade für die Ausbildung der Kompetenzen, die ein bewussteres Musikhören auch für Laien ermöglichen, gibt es große Potenziale für die Erwachsenenbildung.⁷³ Wenn man Musik als ein klangliches Ereignis in den Fokus nimmt, korrespondiert dies auch mit Diskussionen über den Werkbegriff. Dieser verlagert sich auch angesichts aktueller Entwicklungen in der neuen Musik oder der Populärmusik zunehmend von Musik als (Noten-)Text auf die Ebene des Klangs und der Aufführung. Hier lägen, würde man den angesprochenen Druck der damit verbundenen professionellen Maßstäbe reduzieren und das Aufführungsverständnis stärker für Laien auslegen, Chancen für eine Demokratisierung der Zugänge zur Musik.⁷⁴

Zusätzlich sollte die Frage von Lernorten und Räumen für musikalische Erwachsenenbildung differenziert gestellt werden, auch für die Frage der Kooperation mit Kul-

71 Hierzu gibt es auch einen mittlerweile fortschreitenden feministischen Diskurs in der Musikwissenschaft, z.B. McClary (1991) und viele nachfolgende Publikationen. Weiterhin wäre auch danach zu fragen, welche Rolle dem Mittel der Ironie zukommt, und wie dieses in den Texten und in den musikalischen Strukturen erkannt und interpretiert werden kann.

72 Zur Leiblichkeit der Hörerfahrung: Westphal (2002).

73 Vgl. hierzu auch das internationale Symposium „The Art of Listening – Trends und Perspektiven einer Geschichte des Musikhörens“ 2012 in Berlin.

74 In diesem Interesse wäre auch der Beitrag der – vor allem auf den schulischen Kontext bezogenen – Musikpädagogik (und Musikpsychologie) zur musikalischen Erwachsenenbildung und zur Vermittlung musiktheoretischer und musikhistorischer Inhalte zu klären. Für die Vermittlung im Bereich der Schule liegen hier Beiträge vor (Jünger, 2015). Für den Bereich der Erwachsenenbildung wäre dieses noch nachzuholen. Musikpädagogische Auslegungen musikalischen Erwachsenenlernens sind ohnehin eine Seltenheit. Zu nennen sind hier derzeit vor allem Arbeiten von Christoph Richter von der Universität der Künste in Berlin.

turinstitutionen. In diesem Sinne wäre auch zu beschreiben, in welcher Weise „beigeordnete“ Musikangebote – rezeptive Angebote, die auch hier begleitend zu Konzerten stattfinden, Angebote zum Notenlesen, offene Chorwochenenden – zum Spektrum von Angeboten des musikalischen Lernens Erwachsener beitragen.⁷⁵ Im Rahmen systematischer Programm- und Ankündigungstextanalysen könnten diese Annahmen weitergeführt bzw. weiterverfolgt werden (Nolda, 2004). Eine angemessene Finanzierung der Angebote ist – wie in allen Themenbereichen – allerdings eine notwendige Voraussetzung dafür, dass sie sich weiterentwickeln.

6.3.4 Kunstgeschichte, Bildrezeption

Das Bild scheint für Bildungsprozesse einen besonderen Stellenwert zu haben, wie auch beispielsweise das Themenheft 04/2014 der Hessischen Blätter für Volksbildung, „Bildung und Bilder“, verdeutlicht. Für Wulf (2014) ist ein Bild etwas, das der Mensch von sich selbst entwirft. Es hat Bedeutung für seine Wahrnehmung der Welt und der anderen Menschen, für Erinnerungen und Zukunftsprojektionen. Bilder des Menschen – hier sind sowohl visuelle Wahrnehmungsprozesse, innere Bilder, Erinnerungsbilder, Bildentwürfe zukünftiger Situationen, Visionen als auch ästhetische Produkte angesprochen – werden durch soziale und kulturelle Praktiken des alltäglichen Lebens und durch die Künste erzeugt. Sie werden Teil des kollektiven und individuellen sozialen und kulturellen Imaginären und wirken dadurch an der Gestaltung des menschlichen Handelns mit (ebd., S. 9). Bilder verwandeln die Welt der Gegenstände und der Handlungen, sie wirken mit, wenn die Außenwelt gestaltet wird. Sie werden mithilfe der Imagination eingebildet und sind Teil des individuellen und kollektiven Imaginären. Viele der Prozesse sind mimetisch und führen zu einer Anähnlichung an andere Menschen (ebd., S. 10). „Da diese Bilder performativ sind, tragen sie zur Emergenz von Handlungen und zur Inszenierung und Aufführung unseres Verhältnisses zu anderen Menschen und zur uns umgebenden Welt bei“ (ebd.). Imagination erhält einen zentralen Stellenwert für die Konstruktion kultureller Diversität. Bilder bilden, historisch und in Kulturen unterschiedlich, Zugänge des Menschen zur Welt in der Kunst ab. Bilder geben also Auskunft über andere Kulturen und wie Individuen sich darin verorten, diese Kulturen erleben und bewohnen. Diese Qualität des Bildes ist sowohl für systematisch-rezeptive wie auch für verstehend-kommunikative Prozesse (siehe auch Kapitel 8) Kultureller Bildung sehr bedeutsam. Bilder können aber zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen häufig auch zu Konflikten führen, wie Bredekamp (1975) bereits vor etwa vierzig Jahren herausgearbeitet hat.

75 Anzunehmen ist nach unseren Beobachtungen auch, dass auch diese Angebote noch weiter ausgebaut werden könnten, aber auch, dass im Handlungsfeld Diskurse über die Anerkennung dieser Angebote als Angebote beispielsweise der EEB geführt werden. Davon noch einmal zu unterscheiden ist das Angebot an Orgelunterricht für professionelle und ehrenamtliche Organistinnen und Organisten (sowie, äquivalent für Chorleiter/innen), das auch in den Gemeinden lokalisiert ist.

Im engeren Sinne interessieren Bilder in der Rezeption von bildender Kunst in ihrer Spannbreite vom Gemälde und der Zeichnung über die Skulptur bis hin zur Fotografie (Herbold & Kirschenmann, 2012). Dabei wollen wir hier nicht grundlegend in Ansätze der Bildbetrachtung im Rahmen Kultureller Erwachsenenbildung und in die dazu erforderlichen handwerklichen, ästhetischen und ausdrucksbezogenen Kriterien oder in die horionterweiternden und perspektivverschiebenden Wirkungen der Bildbetrachtung einsteigen. Dieses ist in jüngster Zeit im Rahmen des zuvor genannten Themenheftes der Hessischen Blätter für Volksbildung geschehen. Besonders hervorzuheben sind hier die Auslegungen und theorieentwickelnden Beiträge von Faulstich (2014) und Haberzeth (2014).⁷⁶ Ebenso wären hier frühere Arbeiten der PAS-DVV zu nennen. Auch die transformierende Kraft der bildenden Kunst an sich ist in diesem Band und auch in diesem Kapitel bereits mehrfach angesprochen worden. Auf die Verbindung einer Unterstützung ästhetischer Erfahrungen mit einer Entwicklung visueller Kompetenzen und biografisch-lebensweltlichen Rückbezügen ist unter anderem Peez (2012) eingegangen. Die Bedeutung des Sehens als primärer Sinn wird in Kapitel 4.5 angesprochen.

Thesenhaft hinweisen möchten wir an dieser Stelle nur auf vier Aspekte im Bereich der Entwicklung von Nutzungsverhalten von Themen und Konzepten:

- *Die Bedeutung von kunsthistorischen Führungen und Vorlesungen in Museen als ein vielgenutzter Zugang Erwachsener zur rezeptiven Auseinandersetzung mit bildender Kunst nimmt zu.*

Hierauf wies erstmals die Studie von Gieseke und anderen (2005) hin und zeigte dabei auch auf, dass mittlerweile sogar ganze eigene Akademien für die rezeptiven Angebote in Museen entstanden sind. Diese, wie die Akademie der Staatlichen Museen zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz, werden intensiv von verschiedenen Personengruppen genutzt, die gemeinsam mit anderen Interessierten partizipieren möchten (Fleige, 2012). Dabei interessiert sie auch der Bezug zu den Werken, die in den Museen tatsächlich zu sehen sind. Die genannten Befunde, wie auch unsere Beobachtungen zu den aktuellen Entwicklungen, haben uns veranlasst, eine explorative Programmanalyse der Programme der fünf großen museumspädagogischen Zentren in Deutschland vorzunehmen (Specht & Fleige, 2015). Die Ergebnisse zeigen, dass die Führung die dominante Angebotsform ist, aber auch andere Angebotsformen, etwa im selbstdidaktischen Bereich hinzukommen. Dieses hatten auch bereits die Analysen von Fleige (2012) für die Kunstsammlungen Chemnitz belegt, in deren Angebot unter anderem das Malen in den Galerieräumen und damit die sinnlich-ästhetisch-leibliche Erfahrung mit dem rezeptiven Zugang verbunden ist. Unsere Analyse (Specht & Fleige, 2015) legt allerdings auch eine fortschreitende Differenzierung der Sozialformen für die Führungen offen, aktuell besonders

76 Für die allgemeine und schulische Pädagogik siehe etwa schon Mollenhauer (1986) und die zahlreichen Beiträge in den in der Einleitung genannten Sammelwerken.

mit Blick auf Kurz-Formate, mit denen besonders Berufstätige angesprochen werden sollen.⁷⁷ Hier sind sicherlich in den nächsten Jahren weitere Kooperationen zwischen Erwachsenenbildung und Museumspädagogik nötig (aktuell schon die Arbeiten von Noschka-Roos und Lewalter (2011)), aber auch die Frage danach, welche Beziehungen zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Museen bestehen, und wie sie im Sinne einer innovativen Angebotsentwicklung zusammenarbeiten können. Beispiele dafür sind nicht nur im Programm der VHS München, sondern etwa auch im Angebot der VHS Bonn⁷⁸ und den begleitenden Arbeiten von Tillmanns (2015), der dortigen Fachbereichsleiterin, dokumentiert. Entsprechende Ansätze liegen auch vonseiten der Katholischen Erwachsenenbildung in Bonn vor (Goretzki, 2015).⁷⁹

Mit zu bedenken ist im Zusammenhang der Angebote an Museen immer die schon mehrfach aufgeworfene Frage, inwiefern es sich bei den Angeboten um pädagogische Initiativen oder um Strategien des Marketings und des Audience Development handelt.

- *Die Bedeutung der Rolle der digitalen Medien für die Rezeption von Kunst und die Möglichkeit des Einbezugs eigener Bild- und Textproduktion dabei nimmt zu.* Ein Beispiel dafür ist das, beim DIE-Forum Weiterbildung 2014 mit dem Innovationspreis für Erwachsenenbildung ausgezeichnete, Projekt „Hörfade“ von Bayrischem Volkshochschulverband, Bayerischem Rundfunk und Stiftung Zuhören,⁸⁰ bei dem die Bürgerinnen und Bürger einer Region selbst Audioguides über ihre Region und deren Wegmarken produzieren und hierüber rezeptive Wege in die Region für sich und andere eröffnen. Dabei kommen die Bürgerinnen und Bürger in kurzen Interviews selbst zu Wort. Reale Orte wie die örtliche Musikschule werden vorgestellt, aber auch Sagen und Skurriles aus der Region werden erzählt. Dabei beeindruckt auch, wie visuelle, auditive und mediale Zugänge verbunden werden. Auch Museen, wie etwa das Kunsthistorische Museum in Basel oder das Frankfurter Städel haben hier Anteile an der Angebotsentwicklung einer medialen Rezeption der Exponate und eines E-Learnings, bei dem die Rezipientinnen und Rezipienten das Museum nicht zwangsläufig betreten müssen. Gerade das Städel-Museum weist dabei jenes ausdifferenzierte Angebot für das Erwachsenenlernen aus, das in der

77 Die filmische Aufarbeitung der Differenzierungen von Angeboten in Museen liegt mittlerweile mit dem Dokumentarfilm „National Gallery“ von Frederick Wiseman aus dem Jahr 2014 vor (www.kino.de/kino-film/national-gallery/154501). Hier wird auch für die Führungen eine enorme Spannbreite der Stile und der Schwerpunktsetzungen bei der Wissensvermittlung sichtbar, die den unterschiedlichen Persönlichkeiten des museumspädagogischen Personals zu verdanken ist.

78 Dies ist nachvollziehbar unter: www.vhs-bonn.de/programm-anmeldung/the-world-of-tim-burton-das-ausstellungshighlight-ab-august-im-max-ernst-museum-q6310?sKategorie=460098.

79 Zudem liegen bereichsspezifische Analysen für das Lernen Erwachsener am Kulturort Museum vor, die das Detailwissen zu den Angeboten, Themen und Zugangsformen erhöhen (Helmig, 2015).

80 Dazu vgl.: www.die-bonn.de/Institut/die-forum/2014/Hoerpfade.pdf.

bereits genannten Analyse von Specht und Fleige (2015) für die Spannbreite der Museen beschrieben wird.⁸¹

- *Die Bedeutung des Transfers der Kunstbetrachtung für die Fragen der Lebensführung nimmt zu, und im gleichen Zuge verändern sich auch Themen in der Kunst.* Eine besondere Bedeutung erhalten hier seit einigen Jahren ökologische Fragen, wie sich eindrücklich bei der letzten „Documenta“ – im vorliegenden Buch bereits mehrfach aufgerufen – in Kassel zeigte (Documenta (13), 2012). Die an die Traditionen einer arte povera angelehnten Verbildlichungen von Fragen der alternativen und ökologischen Lebensführung, aber auch der politischen Auseinandersetzung mit den Folgen der Umweltkatastrophe(n), spiegeln, wie vielleicht keine andere aktuelle Kunstströmung, das Lebensgefühl der Zeit, in dem sich auch unterschiedliche Milieus der jüngeren Generation sammeln können. In einer losen Verbindung stehen damit auch Bewegungen der partizipativen Entwicklung von städtischen Räumen als urbane Kunst- und auch Gartenräume, die unter anderem in Kapitel 1.2 benannt wurden. Die Erwachsenenbildung in öffentlichen Einrichtungen und Kulturinstitutionen entdeckt diese Themen allmählich, wie im vorangegangenen Kapitel zur musikalischen Erwachsenenbildung deutlich wurde. Hier wären in den nächsten Jahren weitere Beobachtungen und Analysen nötig, auch im Übergang zum selbsttätig-kreativen und zum verstehend-kommunikativen Portal.
- *Es bestehen Übergänge von systematisch-rezeptiven Angeboten der Kulturellen Bildung im Bereich der Kunst- und Bildbetrachtung zur religiösen und theologischen Bildung.*

Diese liegen besonders begründet in der Rezeption von Themen der Religions- und Kirchengeschichte im Bild, aber auch in der Begehung und Betreuung von Kirchen als Kulturdenkmäler und dem Pilgern (Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg e.V., 2012). Die Nutzungsformen können dabei, auch leiblich erfahrbare, Übergänge zwischen ästhetischen und spirituellen Erfahrungen umfassen (Fleige, 2013d), wobei die Angebote zur Bild- und Kirchenraumbetrachtung, die etwa die EEB in dieser Hinsicht macht, auch als säkulare Angebote genutzt werden können und auch werden.

Im Rahmen der Ausführungen zur bildenden Kunst wäre vorauszuverweisen auf eine entsprechende Diskussion auch für das selbsttätig-kreative Portal (Kapitel 7). Wir verzichten jedoch hier auf eine eigene Darstellung dieses Teilbereichs, der insgesamt, allen statistischen Daten und Programmanalysen zufolge, einer der größten im Bereich der öffentlichen Kulturellen Erwachsenenbildung ist, und verweisen stattdessen auf die umfassende Dokumentation von Stang und anderen (2003). Hinzuweisen ist hier aber auf die aktuelle Verbindung dieses Teilbereichs mit Formen hohen ästhetischen Erlebnisses

81 Das Angebot ist beschrieben unter: www.staedelmuseum.de/de/angebote/art-talks.

und der Geselligkeit, wie sie sich beispielsweise an den Angeboten zum „Kultursommer“ des Sächsischen Volkshochschulverbandes beobachten lässt.

6.4 Fazit

Systematisch-rezeptive Kulturelle Erwachsenenbildung in allen Domänen arbeitet an

- der Verbindung von Wissen und sinnlicher Wahrnehmung und
 - der Eröffnung neuer künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen,
- um Teilhabe, Rekonstruktion und kritische Reflexion von Kunst und Kultur zu erreichen.

In diesem derzeit unterrepräsentierten, doch gleichwohl ausdifferenzierten Bereich Kultureller Erwachsenenbildung (Kapitel 1.1, 5) sollte in Zukunft, auch durch ein Zusammenspiel der verschiedenen Akteure (Erwachsenenbildungseinrichtungen, Kunst- und Kulturinstitutionen aller Domänen), eine sowohl inhaltlich fundierte als auch erwachsenenpädagogisch konzipierte Angebotsbreite erreicht werden. In diesem Zusammenhang gilt es, Lernwiderstände und Teilnahmebarrieren, die sich auf Inhalte, aber auch auf Zugänge beziehen, abzubauen.

Eine intensivere Beschäftigung, vor allem auch mit den Übergängen zwischen Popkultur und Hochkultur und das Interesse daran, die Hochkultur in neuer Sprache nicht nur zu erleben, sondern sich mit ihr zu beschäftigen, erfordert neue konzeptionelle Anstrengungen, die vor allem im didaktischen Bereich liegen und weniger im Marketing. Das gilt besonders auch für die beigeordnete Bildung in den Kulturinstitutionen. Hilfreich dazu war es schon in der Vergangenheit, und ist es fortlaufend in der Gegenwart, wenn sich Volkshochschulen und Kulturinstitutionen zur Erarbeitung neuer Konzepte vernetzen.

Allerdings müssen wir auch davon ausgehen, dass die Geschmacksbildung sich milieuspezifisch ausdifferenziert und eine Kultur für alle hier neue Wege zu suchen hat. In diesem Zusammenhang wären Wege der Angebotsentwicklung zu erarbeiten, die es ermöglichen, dass die Beschäftigung, gerade mit Kunst, nicht nur eine milieustabilisierende, sondern auch eine milieuüberschreitende Wirkung hat. Das kritische Potenzial der Kunst ist darüber hinaus in der Bildungsarbeit auch mit Blick auf Fragen der Gesellschaft und Politik sowie der Ökonomisierung und Ästhetisierung von Kunst und Kultur selbst immer neu herauszuarbeiten.

7. Sich ausdrücken mit Leib und Werk – Können – Ermüden und neue Kraft schöpfen – Träumen: kreativ-selbsttätige Zugänge

7.1 Ausgangslage

Wie bereits in den Kapiteln 1, 2, 3 und 5 beschrieben, handelt es sich bei der Kulturellen Bildung im selbsttätig-creativen Portal, der Annäherung an Kultur und Kunst durch Eigentätigkeit, um denjenigen Zugang, der sich seit den 1970er Jahren am weitesten ausgedehnt hat. Am bekanntesten und wirkungsvollsten im damaligen Diskurs scheint aus heutiger Sicht die Beuysche Formel, „Jeder Mensch ist ein Künstler“ (Beuys, 1983, S. 5f.), gewesen zu sein. Sie besagt: Jede und jeder kann ihre und seine kreativen Potenziale entfalten. Das Diktum „Kultur für alle“, von Kulturpolitikern wie Glaser und Hoffmann in den 1970er Jahren vertreten (Glaser, 2007), war dabei die Hintergrundmusik für einen gesamtgesellschaftlichen kulturellen Umwälzungsprozess im Zuge und in der Nachfolge der Studentenbewegung in Europa und Nordamerika, wie in Kapitel 2 bereits kurz angedeutet. Als herausragender Akteur, anfangs für das Ruhrgebiet, später in der Stadt Frankfurt a.M., wirkte Hilmar Hoffmann als ein Institutionen, Organisationen und Netzwerke gründender Kulturpolitiker (Hoffmann, 2006; Scheytt & Sievers, 2010).

Aktuell lebt diese Entwicklung, bezogen auf den Kunstbereich und den Bereich sozialer Fragen, in der – in diesem Band bereits mehrfach aufgerufenen – *Keyworkarbeit* weiter. Ihr geht es um Partizipation, gemeinsames Lernen, Planen und Gestalten und um die Erschließung neuer Räume (Nell & Knopp, 2014). Die dabei auch beabsichtigte politische Dimension ist in der Begriffswahl bereits angelegt: Kreative Selbsttätigkeit ist der Schlüssel zu verschiedenen Kompetenzen. Das Keyworkformat zeigt, dass die Kunst selbst eigenwillige Wege geht und nicht durch die alleinige Wahrnehmungsauslegung instrumentalisiert werden kann. Mit diesem Format wird nachvollzogen, dass künstlerische Aktivitäten sich auf soziale, regionale, urbane und gesellschaftspolitische historische Phänomene beziehen.

7.2 Grundlegungen

Für die Kunstphilosophie kann zum selbsttätig-creativen Zugang wiederum auf Menke (2014) Bezug genommen werden, dessen Position den Praktiken der Kunst eine Richtung gibt, im Sinne eines Ausstiegs aus den gewohnten Praktiken des Alltags mit seinen Gewohnheiten und Routinen, und der dabei auch eine Praxis des Nicht-Könnens pos-

tuliert, wie in Kapitel 4 erläutert wurde. Damit öffnet künstlerisches Tun sich neu der vorhandenen menschlichen Lebendigkeit. Die Dinge, die Beziehungen, die Situationen, die Welt neu zu sehen, indem sie durch selbsttätig-kreatives Tun nachgestaltet, neu ausgelegt, nachzeichnend oder neu ausgedrückt, leiblich nachempfunden wird – um all das geht es in diesen Angeboten der kulturellen Erwachsenenbildung. Bertram (2014) grenzt sich von dieser These ab, da er die Lebendigkeit des Menschen im Individuum durch seine Zweckorientierung ausgelegt sieht. Sein Blick ist die Perspektive der Vermittlung, die Erkenntnis. Er betont die Besonderheit ästhetischer Erfahrung am Kunstwerk und hat deshalb die Perspektive der Rezeption im Blick. Klepacki und Zirfas (2012) formulieren unter anderem für die ästhetische Bildung, dass nur die- und derjenige etwas von Kunst und Kultur versteht, die und der sie „zu lesen versteht; und nur derjenige kann sie zum Ausdruck bringen, der eine Form für seine sinnlichen Impressionen und Imaginationen (er-)findet“ (Klepacki & Zirfas, 2012, S. 76).

Welsch (1987) spricht von einer ästhetischen Rationalität, von einer ästhetischen Wende in der Ästhetik (Reckwitz nimmt diese Position allerdings trotz seines eigenen Begriffs von Aisthetik, wie in Kapitel 4 beschrieben, nicht auf). Damit wird ein erweiterter Ästhetikbegriff eingeführt, der sich nicht auf die Kunst als Werkästhetik im engeren Sinne beschränkt. Bezug genommen wird auf Kant (1984/1798), der keine Beziehung zwischen Schönheit/Vollkommenheit herstellen will, da das Geschmacksurteil unabhängig vom Begriff der „Vollkommenheit“ sei.

Liebau und Zirfas gehen davon aus, dass Geschmack gebildet wird (2011, S. 12ff.). Sie unterscheiden fünf Modelle der Geschmackbildung: Das *objektive Modell* orientiert sich an festgelegten Kriterien und Vorstellungen von Harmonie und Symmetrie außerhalb der Sinne. Das *subjektive Modell* definiert Geschmack über individuelle Präferenzen; Liebau und Zirfas sehen dieses Modell innerhalb des sinnlichen Bezugs. Den *kantischen Ansatz* sehen sie als subjektiv-objektiven Ansatz, als interessenloses Wohlgefallen möglichst aller Menschen. Im *sozialen Modell* wird der Geschmack rückgebunden an Milieus; Bezugspunkt ist aber der Geschmack der Herrschenden. Das *phänomenologische Modell* arbeitet eine Vielfalt von Einlassungen heraus; Geschmack ist danach abhängig vom Sich-Einlassen und der Möglichkeit zu reflektieren. Da es den sogenannten guten Geschmack heute nicht mehr in dieser allgemeingültigen Form gibt, lohnt es sich nicht, darüber zu streiten. Stattdessen sollten in Bildungsprozessen Differenzen und Unterschiede von Formen des Geschmacks markiert werden. Die Autoren betonen, dass es eher darum geht, „für einen Geschmack einzutreten“ (ebd., S. 14). Daraus kann man schließen, gerade auch was die Prozesse in der kreativen Selbsttätigkeit betrifft: Man arbeitet am eigenen Stil, verfeinert und korrigiert ihn, lässt ihn von Anderen diskutieren, zum Beispiel in der Kursarbeit, um wieder neu anzusetzen. Dieser Prozess der Arbeit am eigenen Stil und seiner Wahrnehmungsausdrucksform ist besonders bei Peez (1993) sehr gut empirisch nachzuvollziehen.

Betrachtet man die Anforderungen an kreativ-selbsttätiges Arbeiten, kann man drei Kategorien/Elemente unterscheiden, die im Folgenden beschrieben werden:

- Schärfung der individuellen sinnlichen Wahrnehmung von Welt im Prozess des eigenen Tuns,
- Erarbeitung der Techniken, die in einer Domäne genutzt werden,
- den eigenen kreativen Ausdruck finden im Zusammenspiel von Technik und Wahrnehmung.

7.2.1 Schärfung der individuellen und sinnlichen Wahrnehmung von Welt im Prozess des eigenen Tuns

Wenn es darum geht, Kunst zu begreifen, aber ebenso darum, dass Lebenswelten, die Natur und die Produkte ästhetisiert werden, bedarf es in der Erwachsenenbildung der Arbeit an einer erweiterten Wahrnehmungsfähigkeit.

In der Interpretation von Böhme (2001) geht es dabei um die Vollkommenheit der sinnlichen Erkenntnis als solche, vor dem Hintergrund individueller differenter Wahrnehmungsschlüssel, die auf Bildung, Lebens- und Arbeitsbedingungen etc. verweisen. Dieser Wahrnehmungsschlüssel liegt in der ästhetischen Betrachtung. Deshalb hält Böhme Neu-begründungen der Ästhetik nur über eine *Aisthetik*, also eine neue Einordnung der Wahrnehmungsfähigkeit für ästhetische Betrachtungen, für möglich. Diese eröffnen für die selbsttätig-kreative Bildungsarbeit einen erweiterten Einstieg über die Wahrnehmungsfähigkeit und ermöglichen eine, der Gegenwart nähtere, Betrachtung. Alles, was das Individuum unter der gegenwärtigen Entwicklung einer ökonomischen Ästhetik wahrnimmt, hat dabei Einfluss auf die eigene Gestaltungsabsicht. Ganz in diesem Sinne ist Kulturelle Bildung nicht auf die Künste beschränkt, sondern sie folgt auch den Ästhetisierungsprozessen bis in die Produkte der Wirtschaft, in die Gesellschaft und in die Landschaften und Städte hinein. In den Kursen der selbsttätig-kreativen Bildung wird nun daran gearbeitet, während die Werke erstellt werden, zu lernen, genau und speziell zu sehen und zu beobachten und dabei sowohl das Wahrnehmen als auch den Umsetzungsprozess zu verfeinern. Diese Prozesse und diese Wahrnehmungsfähigkeit vollziehen sich auch durch die Beobachtung und die Verarbeitung der Eindrücke, die z.B. Landschaften erzeugen.

Die Betrachtung von Natur und die neueren Entwicklungen in der Kunst, d.h. die ästhetische Gestaltung im Zuge industrieller Entwicklungen, sind für Böhme (2001) Träger eines gegenwärtigen Ästhetikbegriffs, bisher jedoch unterbewertete Bereiche für den bildungswissenschaftlichen Ästhetikdiskurs (Börjesson, 2005). Die Vollkommenheit der sinnlichen Erkenntnis, die der Ästhetik dient, besteht also nicht darin, dass die sinnliche Erkenntnis distinguiert abgegrenzt wird. Sinnliche Erkenntnis hat ihre eigene Form von Vollkommenheit. „Sie besteht nicht in analytischer Vollkommenheit – ihr Name ist *Schönheit* [Herv. d. Verf.]“ (Böhme, 2001, S. 15). Kunst wird als spezielle eigene Wissensform, als Zugang zur Welt und zum Selbst ausgelegt.

An der Böhmeschen Auslegung ist nun interessant, dass darin die sinnliche Erkenntnisfähigkeit, die eine intuitive, d.h. auch affektive Basis hat, eingeführt wird. Aber die Kunst selbst hat diese Veränderungen vorangetrieben. Sie kommt gegenwärtig nicht mehr ohne Vermittlung aus. Deshalb ist Bertrams (2014) Position, bezogen auf den rezeptiven Aneignungsprozess, der ebenso neu auszulegen ist, für uns ein Pendant zur Position Böhmes.⁸² Für Bildungsprozesse, die als Einstieg in die selbsttätig-kreative Arbeit die sinnliche Wahrnehmung fördern, stellt sich die Herausforderung, sich mit der gesellschaftlichen, d.h. besonders der ökonomischen Macht zu befassen, die von Erscheinungen und Ästhetisierungen aller Lebensbereiche ausgeht. Wie die gegenwärtigen Ästhetisierungsprozesse allerdings im selbsttätig-kreativen Bereich wirken, ist noch nicht ausreichend erforscht.

7.2.2 Erarbeitung der Techniken, die in einer Domäne genutzt werden

Gemeint sind hier die Arbeitsformen und -techniken der selbsttätig-kreativen Bildung, bei denen sinnliche Wahrnehmung eine Rolle spielt. Eine Herausforderung in diesem Zusammenhang ist, dass die Kunstbetrachtung heute neue Wege gehen muss, da der Bildbegriff sich auflöst – nicht im bildungstheoretischen Sinne, wie in Kapitel 6.3.4 mit Wulf und anderen Theoretikern beschrieben, sondern in einem werkgegenständlichen Sinn. Bilder, die „nichts mehr darstellen“, d.h. minimalistisch, geometrisch arbeiten und spezielle Farben als Ausdruck wählen, erzeugen Farbwirklichkeiten und Raumaufteilungen. In diesem Zusammenhang sind auch die Entwicklungen des informellen Malens und des *Bad Paintings* (Kippenberger, 2007) oder die neuesten Entwicklungen bei der Documenta 13, wie in Kapitel 6.3.4 dargestellt, zu sehen. Zeichen sind wahrzunehmen. Installationen muss man neu auf sich wirken lassen. Werden sich diese neuen Entwicklungen auf die Laienarbeiten auswirken? Wie sind ihre Sichten auf die Welt, korrespondieren sie mit Darstellungen und Initiierungen in der aktuellen Kunst? Was nehmen die Erwachsenen wahr, wenn sie künstlerisch gestalten? Wo liegen ihre Verarbeitungsprozesse? Schließen sie, wenn sie darstellen und ihre Techniken erarbeiten, an die moderne Kunst an? Hierzu benötigen wir Forschung, die diese Wahrnehmungsperpektiven mit aufnimmt.

Grundlegender fragen wir, auf welcher Höhe oder in welcher Tiefe sich die sinnliche Wahrnehmung bewegt, wenn sie die Erscheinungen von Wirklichkeit subjektiv erschließt und in welchem Verhältnis sie zu dem Verlassen des Bildbegriffs (Böhme, 2001, S. 26) in der Kunst steht. Die Kulturelle Erwachsenenbildung hat einen komplexeren, erweiterten Weg einzuschlagen, wenn das Individuum nicht auf dem Wege zur Wirklichkeits- und Selbsterkenntnis und zum Begreifen der Ausdrucksformen der Kunst

82 Siehe auch den Performancephilosophen Bazon Brocks Besucherschulen auf der Documenta (Documenta, 2012; Brock, 2002).

verloren gehen soll. Neue Techniken sind zu lernen, aber sie müssen durch die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit gesteuert werden.

Eine neue Ästhetik, gerade auch wenn sie sich unter dem Aspekt von selbstdäig-kreativen Entäußerungen in Bildungsprozessen entfaltet, kann sich nicht mehr an traditionellen Darstellungs- und Ausdrucksformen ausrichten und abarbeiten. In der Kunstform der *Literatur* geht es dementsprechend nicht mehr um die Hermeneutik, um Sinn zu erschließen, sondern um das Wirken des Textes als Gebilde, das in Beziehung zu anderen Textarten steht. Verschiedene Textteile stehen nebeneinander, eine Sinnauslegung wird ersetzt oder sie wird überschritten. In der *Malerei* geht es eher um die Entgrenzung von Farbwirklichkeiten und Raumaufteilungen, als darum, etwas darzustellen.

Böhme (2001), den wir hier noch einmal aufrufen möchten, führt seine Perspektive eines erweiterten Blicks, um Techniken im selbstdäig-kreativen Bereich zu erarbeiten, auf die Ästhetik als Aisthetik, über verschiedene Begriffe ein. *Wahrnehmung* sieht Böhme nicht durch einen Sinn bestimmt, sondern durch die Rückbezüglichkeit zum Selbst. Es geht nicht um ein Ding, das wahrgenommen wird; die Wahrnehmungsorgane lassen sich nach Böhme auch nicht streng trennen. Er demonstriert dies am Bild eines Baumes auf der Wiese, den man, wenn man sich ihm nähert, leiblich spürt, durch das Rauschen der Blätter hört, durch einen besonderen, erdigen Geruch etc. riecht. Die Einheit der Sinne interpretiert Böhme dabei als *Synästhesie*, die Atmosphäre als spezifische Ausstrahlung.⁸³

Diese *Atmosphäre* kann man aber nur begreifen, wenn man sich ihr aussetzt, man kann keinen neutralen Standpunkt einnehmen. Deshalb ist das, was in diesem so beschriebenen Vollzug geschieht, ein Halbding zwischen Subjekt und Objekt, wie Böhme sagt, „nicht Relationales, sondern die Relation selbst“ (ebd., S. 54).⁸⁴ Diese stehen in Wechselwirkungen zum Wahrnehmungsraum als „der gestimmte Raum“ (ebd., S. 45ff.). Böhme meint damit keinen Raum im Sinne der Geometrie, sondern der Topologie. Man kann in ihn hineingehen, in ihm sein und von ihm umfasst sein. „Insbesondere ist seine Erfahrung qua Befindlichkeit ja selbst eine Ortserfahrung: Ich bin hier und fühle mich so und so gestimmt“ (ebd., S. 47).

Im selbstdäig-kreativen Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung geht es im Anschluss an Böhme darum, einen Raum zu besetzen, ihn zu gestalten, ihn auszuschreiten, ihn zu füllen, ihn abzustecken. In der künstlerischen Produktion, mit besonderer Herausforderung an die Technik des Erfassens, wird an diesen Zwischen-

83 Den Atmosphärenbegriff übernimmt Böhme von Schmitz (Kapitel 1.2), demzufolge die Dinge selbst nicht allein die Ausstrahlung haben und somit von ihm als Halbdinge bezeichnet werden.

84 Den Unterricht sieht er auch als Relation zwischen Schüler und Lehrer, man könnte deshalb daraus schließen, dass die Lernkulturen in ihrem Begriff genau dieses transportieren (Arnold & Schüßler, 2003; Fleige, 2011b; Gieseke & Robak, 2014).

phänomenen, den so benannten Halbdingen (ebd., S. 55) gearbeitet. „Sie sind die spürbare Kohärenz von Subjekt und Objekt“ (ebd., S. 57). Es sollen Atmosphären und subjektive Betroffenheit erzeugt werden. *Befindlichkeiten*, *Synästhesien*, *Szenen* und *Ekstasen* sind dabei Phänomene, die den Ästhetisierungsprozess stützen. Sie sind Voraussetzungen der Atmosphärenbildung, die den Gefühlen und ihrer Ausdrucksfähigkeit folgen.

Ästhetik ist für Böhme in diesem Sinne eine erweiterte Sprachfähigkeit. Das heißt, es geht darum, Phänomene wie Ergriffenheit und Wirkung zu erkennen und beschreibbar zu machen durch Begriffe wie Atmosphäre, Ekstase und Charaktere. Deutlich wird, dass es um Erscheinungen geht, „die auf das Publikum bestimmte Wirkungen haben sollen“ (Böhme, 2001, S. 178). Das Erzeugte steht unter dem Anspruch der Gestaltung von Welt, um, mit einem besonderen ästhetischen Anspruch, im Sinne einer politisch-gesellschaftlichen ästhetischen Praxis, zur Humanisierung beizutragen und alle industriell gefertigten Produkte ästhetisch-sinnlich wahrzunehmen.

Besonders für das Theaterspielen, das Texten (literarisches Schreiben), und auch den Ausdruckstanz und das Malen spielen diese Beweggründe eine Rolle. Diese Entwicklung wird an verschiedenen Orten als Kritik an der ästhetischen Ökonomie aufgegriffen, die auch den vorliegenden Band durchzieht. Gerade auch weil die Inszenierung einen höheren Wert bekommt als das Produkt selbst, kann man mit Reckwitz (2013a) einen besonderen Akzent auf die gründliche Erarbeitung der Techniken legen, Theater spielen zu lernen, oder überhaupt künstlerisch aktiv tätig zu sein. Er grenzt diese zu erwerbenden Fähigkeiten von seiner Kritik am „Kreativitätsdispositiv“ ab.

7.2.3 Den eigenen kreativen Ausdruck finden im Zusammenspiel von Technik und Wahrnehmung

Selbsttätig-kreative Arbeit versucht eine Befreiung, sie sucht nach Wegen, um die verfestigten und die stereotypisierten, praktizierten Lebensformen aufzulösen. Deshalb suchen viele Menschen, um sich zu befreien und sich zu finden, die selbsttätig-kreative Kulturelle Bildung auf. Sie suchen neue Ausdrucksformen, diese werden auch im Zusammenhang psychosozialen Lernens diskutiert. In diesem Kontext wird die Suche hauptsächlich damit begründet, dass die Teilnehmenden die Erlebnisfähigkeit stärken und den Ausdruck des Erlebens neu mit einer eigenen, auch künstlerischen, Ausdrucksform verknüpfen wollen, um Erleben und Selbstausdruck über eine kreative Leistung wieder zusammenzubringen. Nicht von ungefähr wird darin, dass dieses Bedürfnis ausgelebt und künstlerisch gestaltet wird, eine Entgrenzung der Kulturellen Erwachsenenbildung in andere Bereiche, insbesondere in die Gesundheitsbildung (aber auch in die religiöse Bildung (Fleige, 2013b)) sichtbar. Diese Herausforderungen stellen sich besonders in der Erwachsenenbildung mehr als in jedem anderen Bildungsbereich, in dem die Kulturelle Bildung eine Rolle spielt (Kapitel 5).

Wenn nun Subjekt und Objekt sich im künstlerischen Ausdruck durch eine jeweilige Methode verschränken, heißt das nicht, dass die Gefühle unmittelbar greifbar werden. Menschen sind in der Lage, ihre Gefühle und den Ausdruck der Gefühle zu trennen. Von dieser anthropologischen Disposition lebt die Zivilisation mit ihren je spezifischen kulturellen Ansprüchen an das Zusammenleben. Der Ausdruck kann, doch er muss nicht, das Erleben und die erlebten Emotionen wiedergeben. Zivilisatorische und kulturelle Sozialisationsfolgen führen dazu, dass der Mensch symbolische Ausdrucksformen, appellative Ausdrucksformen, aber auch direkte oder ausdifferenzierte Ausdrucksformen für die erlebten Emotionen finden muss (Holodynski, 1999, 2006). Diese Entwicklungen erfolgen über interkommunikative, beziehungsgebundene Strategien und werden von der frühen Kindheit an und im weiteren Lebensverlauf, also auch im Erwachsenenalter intrapsychisch verankert. Die gesamte Dienstleistungskultur bedient sich dieser Fähigkeit und zielt damit auf Emotionsregulierung.

Dieser Prozess ist bei einzelnen Individuen so weit fortgeschritten, dass sich das Individuum darüber selbst zu verlieren droht. Wer ist man, und was empfindet man und warum empfindet man es? Die Inszenierung von cooler Kommunikation oder dienstleistungsgeschärfter Kommunikation unterstützt neue künstliche Kommunikationswelten (keiner sagt, was er meint, es werden keine kommunikativen Beziehungsangebote gemacht, sondern Höflichkeiten ausgetauscht). Die Theatertheorien von Stanislawski und später von Lee Strasberg und Stella Adler rezipierend, verweist Roselt darauf, „dass sämtliche verbalen und nonverbalen Abläufe auf der Bühne durch den Schauspieler gerechtfertigt werden müssen, indem er eine innere Motivation zur Handlung herstellt“ (Roselt, 2014, S. 315). Für Plessner, in der Auslegung von Roselt, bildet das Schauspielen „einen wesentlichen Zug menschlichen Daseins“ (ebd., S. 317) ab. Plessner spricht von „der ‚Abständigkeit des Menschen zu sich selbst‘“ (ebd., S. 317). In dieser Fähigkeit zur Abständigkeit zu sich selbst liegt nicht nur für die Kunst und Kunstproduktion, sondern für alle Dienstleistungsberufe eine genutzte Schlüsselqualifikation. Die überwiegende Zahl der Schauspieltheorien geht davon aus, dass sich Schauspieler oder Schauspielerinnen nicht nur die Rolle aneignen, sondern in die Gefühlswelt einsteigen, sie adaptieren und dann zum Ausdruck bringen. Diese Vorgehensweise wird in der Weiterbildung bei Dienstleistungsberufen und unter anderem auch für den Verkauf adaptiert (Hochschild, 1990).

Die Verschränkungen von verschiedenen Disziplinen und ihre wechselseitige Nutzung werden dabei sicher nicht ohne Paradoxien auskommen. Zumal die Inszenierungen in Ästhetisierungs- oder Kommunikationsstrukturen unter aktuellen Bedingungen des Neoliberalismus sich nicht nur von den Gegenständen, die ästhetisiert werden, sondern auch von den Subjekten, die man als Systeme steuern kann (möchte), mit ihrem Eigenausdruck entfernen.

Wie stehen diese aktuellen Ansprüche in Zusammenhang mit dem Selbstinszenierungswert, der den Gebrauchswert nicht nur im Design ersetzt? Drückt sich dieses auch in einer Veranstaltungsnachfrage aus?

Besonders, was eine Naturästhetik und den Erhalt der Gebrauchsgegenstände betrifft, kehren sich gegenwärtig gleichzeitig die Begründungslogiken in einigen Diskursen um (Reckwitz, 2013a): Es geht in einigen Beiträgen wieder um die Herstellungspraxis, um das Handwerk, das Können, um für Realitäten Gebrauchswerte zu schaffen, aber dabei, wie im Design, nach einem Ausdruck suchen, um die Gebrauchswerte und deren ästhetischen Ausdruck zu verbinden. Damit ist gemeint, die Gebrauchsgegenstände faktisch im Alltag gut nutzen zu können, aber sinnlich-ästhetisch zu vollenden und mit dem Leben zu verbinden. Jede Zeit, historisch betrachtet, benötigt dafür neue Auslegungen und auch Anschlussfähigkeit.

Es gibt also parallel laufende Entwicklungen: Man kämpft um die Distanz zu den alltäglichen Praktiken, um sich neu zu finden; man bemüht sich darum, bei den vermeintlich abverlangten Inszenierungsmustern mithalten zu können, um bestimmte Stile einzuüben oder zu entwickeln und sich im Geschäft des Alltags wie gewünscht zu inszenieren, oder man konzentriert sich ganz auf das Erlernen einer Technik und das Können im Sinne von Handwerk, wenn auch mit ästhetischem Anspruch, um sich darin zu finden. Aber für das selbsttätig-reative Lernen ist immer die Basis, dass man sich für eine spezifische Domäne besonders interessiert.

Hier könnte man für die empirische Forschung danach fragen, inwieweit sich in der selbsttätig-reativen Arbeit auch der Erwachsenenbildung bereits ein erweiterter Ästhetikbegriff im Böhmeschen Sinne herausbildet. Zumindest, was die Dimension von Dingen wie Gebrauchsgegenständen (z.B. Geschirr, Wohnen, Kleidung, Autos, Brücken usw.) betrifft, ist der Ästhetisierungsprozess – spätestens mit dem Bauhaus – in der Alltagswelt angekommen und wird hier gegenwärtig durchökonomisiert. Aber inwieweit der Tanz, das Musizieren, das Theaterspielen oder das Malen mit neuen Ansätzen und veränderten Techniken auch in der Bildungsarbeit verbunden werden, kann ohne eine entsprechende Forschung nicht beantwortet werden.

Bisher wissen wir: Menschen suchen nach neuen Ausdrucksformen, die sich den Unterwerfungsritualen der modernen Arbeitsplätze entziehen. Hier docken dann die psychosozialen Lernformen, die sich künstlerischer Techniken bedienen, an. Wir haben es dabei im Hinblick auf diese Suche nach neuen, eigenen Ausdrucksformen mindestens mit einem Mehrfachinteresse zu tun: Menschen versuchen, sich in der Arbeitswelt angepasst zu verhalten, also die Inszenierung zu beherrschen. Andererseits wollen sie sich Techniken und Wissen aneignen, um sich künstlerisch zu betätigen, um hierüber die Welt mit erweiterten Augen zu sehen und alternativ zu begreifen – aber ebenso wollen sie neu zu sich finden, mithilfe eines künstlerischen Ausdrucks. Die Lerninteressen verschränken sich in diesem Prozess. Dominant scheint aber das Interesse, die Erleb-

nisfähigkeit zu stärken und den Ausdruck des Erlebens neu mit einem künstlerischen Ausdruck zu verknüpfen.

7.2.4 Zwischen-Fazit

Im Anschluss an Böhme kann nicht übersehen werden, dass der Mensch „nicht nur leben und überleben, sondern (...) sein Leben intensivieren und sein Lebensgefühl steigern“ (ebd., S. 183) will. Das Individuum ist also ausbeutbar, wenn das Begehr durch ästhetisch angenehm aufbereitete Atmosphären ausgedehnt wird, wie wir es schon in Kapitel 4.5 nach Han beschrieben haben. Hier setzt die selbstdäig-kreative Bildung mithilfe der Eigentätigkeit, gekoppelt an eine neue Wahrnehmung, an. Doch im Zusammenhang mit der selbstdäig-kreativen Arbeit wird zudem auch über die sinnliche Wahrnehmung die Beziehung zu anderen gestärkt und es werden Wege eröffnet, um durch einen künstlerischen Ausdruck zu sich selbst zu finden. D.h., die sinnliche Wahrnehmung sichert die Relation von Subjekt und Objekt durch die Erweiterung des subjektiven Erfahrungsspielraums und indem sich das Subjekt neu im Raum im bereits beschriebenen Sinne platziert. Selbstdäig-kreative Bildungsarbeit führt neu zum Subjekt zurück, indem es sich über verschiedene künstlerische Techniken in einen imaginären Raum begibt, um sich neu zu erfahren, auszuprobieren und den Raum für sich zu erschließen.

Die Partizipation an selbstdäig-kreativer Bildungsarbeit kann dann nach dem bisher Gesagten sowohl an einem Oberflächeninteresse, an einem besseren Funktionieren in der Arbeitswelt, als auch an einem allgemeinen Interesse an sozialen Kontakten oder an psychosozialen Lernbedarfen anknüpfen. Ebenso besteht gleichzeitig das Interesse, sich in einer Domäne künstlerisch auszudrücken. Die Wege führen über die Entwicklung und Ausdifferenzierung von sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeit und die Erarbeitung einer Methode. Dies meint, dass eine Technik und ein Handwerk erarbeitet werden müssen, denn auch Laienarbeit kommt nicht ohne entsprechende Kompetenz aus. Erst über die komplexe Wahrnehmung, die Nutzung mimetischer Potenziale und die dabei notwendigen Übungen und evaluativen Wiederholungen kann es zum Erfassen, zum Erkennen und zum Selbstausdruck kommen. Es ist Praxis im Progress auf dem Weg zu sich selbst und zu einer neuen Kompetenz.

Mithilfe des nachahmenden Lernens und der Aneignung einer Bewegung, einer Rolle, eines Stils, kann eine Arbeitsweise erschlossen werden. Dieser Prozess der Mimesis wird als kritische Darstellung eines Nachmachens oder als Erstellen eines Abbildes verhandelt. Ein pädagogischer Zusammenhang wird dabei als Bildungsauftrag formuliert oder später als anthropologische Kompetenz benannt (Benjamin, 2002, S. 117ff.), was hier mit Gebauer und Wulff auch beschrieben werden kann als ein „sich anverwandeln an ein anderes“ (Otto, 2012, S. 209). Jede selbstdäig-kreative Arbeit bedarf der Fähigkeit, sich in anderes zu verwandeln, etwas nachzuahmen und auf diesem Wege zu lernen und dadurch wiederum durch eine mimetisch sich entwickelnde Beziehung zu sich selbst zu finden.

Selbsttätig-kreative Gestaltung arbeitet also mit der sinnlichen Wahrnehmung in den verschiedenen Domänen (Tanz, Theater, Malen etc.) und in noch nicht ausreichend erforschten neuen Feldern daran, mit Technik zu gestalten, d.h. sich auszudrücken und dieses an ästhetischen Maßstäben und/oder Möglichkeiten zu messen. Über die ganzheitliche Erscheinung, eingetaucht in eine Atmosphäre und szenisch im Raum verankert, verwirklicht sich der ästhetische Anspruch. In diesem kommen durch konkrete Übungen und Erprobungsgänge bei der individuellen kreativen Gestaltung, d.h. im subjektiven „Ausdruckfinden“, das erweiterte Wahrnehmungsverständnis und der Erwerb der domänenbestimmten Technik zusammen.

Wenn man über den Weg der Erweiterung der eigenen sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit und den des Erlernens einer Technik zum Selbstausdruck kommt oder durch einen eigenen Beitrag Beziehungen in einem künstlerischen Raum ausprobiert, arbeitet man in der Kunst und erwirbt für sein soziales Leben noch unspezifisch zu benennende Schlüsselqualifikationen und eine neue Offenheit und Lebendigkeit, d.h. aktive kreative Potenziale.

7.3 Themenbereiche/Domänen – beispielhaft

Betrachten wir Einzelbeispiele aus einigen Domänen und deren selbsttätig-kreative Angebote in der Erwachsenenbildung.

7.3.1 Tanz

Das Tanzen als selbsttätig-kreativer Bereich gehört nicht nur an den Volkshochschulen, sondern auch bei kleineren Bildungsanbietern und in Vereinen zum selbstverständlich gewordenen Angebot. Die Palette reicht vom Tango und anderen lateinamerikanischen Tänzen über *Streetdance*, *Modern Dance*, *Biodance*, *Jazzdance*, freien Tanz bis zu Standardtänzen. Sie alle sind seit mehr als zehn Jahren ein gefragtes Angebot, gerade auch wenn man die Ergebnisse der besagten Programmanalyse von Gieseke und Opelt (2005) betrachtet. In den vergangenen zehn Jahren hat sich das tänzerische Bildungsangebot nicht verkleinert, sondern eher ausdifferenziert. Spezifiziert hat sich eine Entwicklung, in der der Tanz nicht mehr nur als erstes Ziel interessiert, sondern ebenso die Körperarbeit in den Mittelpunkt rückt. D.h., es geht darum, den Körper im Sinne des Leibes zu erfahren, wie er in Kapitel 1.2 als phänomenologischer Grundbegriff von uns benannt worden ist. Der Mensch ist dabei „Angelpunkt der Perspektive, mit (...) [der] er die reale Welt und alle Gegenstände wahrnimmt (...). Der Leib ermöglicht und begrenzt zugleich unsere Erkenntnis“ (Schuhmacher-Chilla, 2012, S. 199) (siehe auch Fuchs, 2008).

Sich in der Bewegung neu zu erfahren, sich leiblich neu zu fühlen, einen Raum, ja den Raum, in dem man sich bewegt, zu erschließen – das spricht die Tänzerin, den Tänzer an. Es geht beim Tanz darum, einzelne Körperbewegungen in ihrem inneren Ablauf wahrzunehmen, neu herzustellen und die erarbeiteten Bewegungen zu nutzen, um dem Körper, dem Selbst, mit einem bestimmten Thema oder im Rahmen einer freien Improvisation einen Ausdruck zu geben.

Denn die Körperlichkeit und die im Alltag erprobten Ausdrucksformen verweisen auf die *habitualisierte* Körperlichkeit als jeweils gelebte Gesellschaftlichkeit, die durch Bildungsprozesse aufgelöst werden kann, um sich neu zu formen. Die gesellschaftlichen Hierarchien, die gelebten Geschlechterverhältnisse (Butler, 1997) und biografischen Entwicklungen schreiben sich in den Körper/den Leib ein (Gieseke 2005, S. 365ff.). Sie bringen durch die in Handlungen eingeübten Praktiken Routinen und Ablaufmuster hervor. Emanzipationsprozesse, aber auch Gesundungsprozesse, in denen es darum geht, die individuelle Aktivität und Spannkraft zu erhalten oder wieder zu gewinnen (Dietel, 2012), müssen sich nicht notwendig allein über Sprache verwirklichen, sondern können auch über den Tanz, die Leiblichkeit und das Selbst erreicht werden. Der neue Ausdruck führt dann zu veränderten Reaktionen in der Umwelt.

Wenn es sich nicht um einen Einzeltanz handelt, geht es beim Tanzen auch darum, sich im Verhältnis zu anderen im Raum bewegen zu lernen, eine Atmosphäre darüber auszudrücken, wie man sich bewegt und hält, also eine leibliche Sprache auszubilden sowie Beziehungen zu ertanzen. Man stellt mit der sinnlichen Wahrnehmung zu der, dem oder den anderen Beziehungen her und erarbeitet dafür Formen, um für diese Beziehungen eine eigene leibliche Ausdrucksform zu finden. Das heißt, auch wenn man sich beim Tanzen vermeintlich nicht mit sich selbst als Person beschäftigt, sondern seine einzelnen Körperteile wie Arme, Hände, Beine, Bauch etc. nur neu wahrnimmt, indem man Übungen mit ihnen vollzieht, sieht man sich am Ende als Person neu. Über das Einüben neuer Bewegungsabläufe und neuer nicht-sprachlicher Interaktionen verändern sich das eigene Gefühl und das Erleben der eigenen Körperlichkeit.

Land (2012) betont besonders, dass Emotionen leiblich verankert sind und sich ein Zugang zur kreativen Betätigung als Ausdruck von Freude, Angst, Wut, Sorge, Genuss, Erniedrigung, Traurigkeit etc. körperlich rückbindet. Er formuliert, „dass die Intensität der ästhetischen Erfahrung die sinnliche und die emotionale Qualität vertieft und das Individuum mit Schlüsselkompetenzen für einen kulturell erfüllten Alltag ausstattet“ (ebd., S. 588). So hat für ihn das Erproben im Alltag im Mittelpunkt zu stehen. „Es stellt als kreativer Akt einen wichtigen Zugang der Objektivität und der Verbindung zwischen ästhetischer Bildung und sozialen Kompetenzen her und umfasst die Ganzheitlichkeit des Seins im Alltag“ (ebd., S. 591). Der Tanz hat für ihn immer zwei Facetten: die des künstlerischen Tanzes bzw. Ausdrucks und die des Tanzes als sozialem Akt. Er sieht Zwischenräume zwischen tanzpädagogischer Entfaltung und künstlerischer

Entfaltung. Beides kommt dabei nicht ohne Kritik und Bewertung aus. Auch Klein sieht gerade in einer medialen Welt, in der die Grenze zwischen Sein und Schein fließend geworden ist, dass „Körper- und Bewegungserfahrungen“ (Klein, 2012, S. 613) zu Basiskompetenzen für eine Selbstvergewisserung werden, obwohl der Tanz auch Metapher einer fliehenden, sich verflüchtigenden Wirklichkeit ist. Aber, wie Klein gleichwohl sagt, dient „unterirdisch die Geschichte des Körpers“ (ebd.) als Kultur- und Erkenntniskritik und fragt mit ästhetischen Mitteln im bereits beschriebenen Sinne nach dem Ort, dem Stellenwert und dem Ausdruck. Der Tanz regt die Bewegung zwischen Denken und Gefühl an und damit die Produktivkraft des „Dazwischen“ als Raum lernender Auseinandersetzung (Gieseke, 2009a; Klein, 2012).

Fortbildungen für die kreativ-selbsttätige Arbeit im Bereich des Tanzes verlangen, dass die Teilnehmenden im konkreten Vorgehen und in der theoretisch-kreativen Einordnung der Lerndimension Schlüsselqualifikationen erwerben, die über das unmittelbar Umzusetzende hinausgehen. Um die spezifischen Anforderungen besser nachzuvollziehen, soll deshalb ein für uns sehr interessantes Beispiel von Wallis dargestellt werden:

- Einstiegsphase ca. 10 Min.
 - Allgemeines Tanztraining ca. 60 Min.
 - Spezielles Tanztraining ca. 35 Min.
 - Freie Improvisation ca. 10 Min.
 - Abschluß ca. 5 Min.

(Wallis, 1989, S. 93)

Die *Einstiegsphase* dient dazu, vom Alltag fortzuführen, in der Stunde anzukommen. Aufgaben sind: den eigenen Namen auf dem Boden abgehen und den Namen auf eine gedachte Wand durch entsprechende Bewegungen schreiben. Dabei geht es darum, den zur Verfügung stehenden Raum zu nutzen und den Tanzraum anderer zu akzeptieren.

Im *allgemeinen Tanztraining* geht es dann um integrierte Atem- und Stimmübungen auf dem Weg zur Körperarbeit, um sich zu öffnen, sich zu lockern, sich zu dehnen, zu lösen, zu mobilisieren, um eine kräftige und bewusste Wahrnehmung des Körpers zu erreichen und um sensibilisiert zu werden für Körperspannungen. Hauptakzente sind die psychosoziale Öffnung, Sensibilisierung und Technikschulung. Dazu werden verschiedene Übungen durchgeführt. Sehr detailliert werden die Übungen ausgeführt, die bei einzelnen Körperteilen ansetzen, sie in den Mittelpunkt stellen und sie dann miteinander in einer Bewegung verbinden.

In dem *speziellen Training* geht es darum, flexibel den Raum in allen Ebenen zu erspüren, den Raum direkt, bekämpfend formend von einem Punkt aus zu erschließen und die Diagonale im Raum zu erkunden und dabei aus dem Mittelmaß herauszutreten, Kontraste zu schaffen, Stimmungen, energetische Atmosphären zu erfassen. In einer weiteren Übung werden Skulpturen erstellt. Für die Skulpturengruppe gilt: „[S]eid

eindeutig in eurem Ziel, lasst Räume entstehen, habt Bewusstsein im ganzen Körper“ (ebd., S. 97). Im freien Improvisieren ist danach die Scheu vor dem Raum gewichen, man hat mehr Freiräume, in denen man experimentieren kann. Zum *Abschluss* gibt es wieder Atem- und Stimmübungen.

Ziel des hier dokumentierten, sich auf eine Abendveranstaltung erstreckenden, Tanztrainings ist es, „Prozesse zu initiieren, Bewegung, Veränderung zu provozieren und dafür Möglichkeiten zu bieten, flexibel und offen zu bleiben für Erneuerungen“ (ebd., S. 97). Das langfristige Ziel ist dabei, eine Choreografie für die Gruppe zu finden, so dass die Tänzerinnen und Tänzer frei improvisieren und ihren persönlichen Ausdruck in den Tanz bringen.

7.3.2 Theater(-arbeit)

Zum Theaterspiel existiert eine entwickelte Theaterpädagogik mit langer Tradition sowohl in Schulen als auch in der Erwachsenenbildung. In der Erwachsenenbildung ist das Theater, wie Hölters (1989) formuliert, ein Dinosaurier der Kulturellen Bildung. Wir haben darauf schon in Kapitel 6.3.1 hingewiesen.

Theaterarbeit in der Erwachsenenbildung verlangt besondere Orte, Zeiten und Raumbedingungen. Die Breite an Initiativen, die besonders auch durch die Volkshochschulen vertreten wird, ist so groß, dass dabei kleinere Formen des Theaters, wie das Kabarett und die Revue, nicht übersehen werden sollten. Kooperationen und Vernetzungen von Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Bühnen sind der Regelfall. Gegenwärtig hat das Mehrgenerationentheater eine besondere Anziehungskraft (Rademacher, 2012). Hier hat das Amateurtheater, wie Rademacher es nennt (ebd., S. 637), seinen Platz. Er sieht es als Teil der Breitenkultur und grenzt es damit vom künstlerischen Medium Theater ab. Gedacht wird dabei sowohl an Volkstheaterstücke, die ein großes Breiteninteresse haben, als auch an alternatives Theater und Experimentalbühnen. Die Theaterarbeit in Vereinen – als ehrenamtliches Engagement – wird in der Gegenwart wie auch im historischen Nachvollzug so gesehen, dass sie die Bürgergesellschaft stabilisiert (ebd., S. 639), wobei das freie Theater eher eine große Nähe zur Lebenswirklichkeit der Massen hat. Bei Hölters (1989) kann man die Übergänge zwischen Laientheater, Volkstheater (als milieuspezifische Initierungen) und künstlerisch professionellem Theater und die Bedeutung der jeweiligen Formen für die Erwachsenenbildung nachvollziehen. Der Anspruch an Professionalität nimmt auch beim Laien- bzw. Amateurtheater ständig zu. Das betrifft auch die technische Ausstattung, die Maske und das Bühnenbild (Wagner, 2011).

Besonders wirkungsvoll ist Theaterarbeit immer dann gewesen, wenn sie Teil einer sozialen Bewegung oder einer aktiven Gemeinschaft war und dabei zur technischen, handwerklichen, darstellerischen und empathischen Herausforderung wurde, mit dem Ziel, eine Geschichte als Spiegel der Zeit, als eine Botschaft an die Zeit zu ar-

tikulieren oder genaue Beobachtungen der Zeit in einer darstellenden Struktur anzubieten. Im Theaterspielen erreicht man über die Aneignung der Rolle eine Distanzierung von der dort inszenierten Wirklichkeit und kann sie kritisieren und verändern. Natürlich kommt die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit, um Szenen und Situationen in ihrer Komplexität begreifbar zu machen, ins Bild. Die Arbeit der oder des Darstellenden beginnt damit, eine Rolle, wie es heißt, zu studieren, in sie hineinzuschlüpfen, sie sich vom Text und der Technik her anzueignen, um dann die so erschlossene Person zu verlebendigen und schließlich ihre Gefühle, ihr Wissen und ihren Charakter im Rahmen eines RollenSettings ins Spiel zu bringen. Immer wieder taucht dabei die Formel auf, mithilfe der Rollenübernahme eine Verwandlung der eigenen Person durchzumachen und, indem man jemand anderes wird, sich selbst neu zu sehen. Als Laienschauspielerin oder Laienschauspieler holt man sich selbst aus dem Alltag, d.h. dem wirklichen Leben, heraus, übernimmt eine Rolle und lernt über die Rolle, sich besser auszudrücken, sichtbarer zu werden. Die Rolle, der man sich annimmt, bietet überdies Schutz, man kann Extreme ausleben und man kann erproben, wie sich eine Situation, in die man sich sonst nicht begeben würde, anfühlt. Neben diesem „Sich-Einfühlen“ kommt in der Theaterarbeit das Erlernen von Sprachtechniken und Körperübungen hinzu. Letzteres wird häufig unterschätzt, aber die zu nutzende Sprache in der Rollenvorgabe macht nur einen Teil der Ausdrucksfähigkeit und der die Szenen begleitenden Atmosphäre aus.

Theaterspielen ist, durch die Nutzung der Rolle, eine Arbeit an der gesamten eigenen Person, die die Sprache, die emotionale Disposition, die Leiblichkeit und die Beziehungsfähigkeit im Zuge des Spiels sowie die kognitive Aneignung des Geschehens im Theaterstück betrifft. Nur wenn in allen diesen Aspekten des Theatermachens ein Gleichklang im Team, im Verstehen und Umsetzen hergestellt ist, gelingt Theater als ganzheitliche Geschichte, die das Individuum atmosphärisch, intellektuell und gefühlsmäßig mitnimmt. Das Spiel muss den tragenden Gefühlen und der Intellektualität, die angestrebt wird, einen Ausdruck geben. Eine mimetische Anverwandlung verlangt, die Rolle anzunehmen und ihr dabei gleichwohl eine eigene Auslegung zu geben. Auf diese Weise betrachtet, ist Theaterarbeit Arbeit an der Persönlichkeit.

Im folgenden Schema zur Theaterarbeit wird nachvollziehbar, warum die Theaterarbeit im Kontext psychosozialen Lernens genutzt wird.

Auch Deutungs- und Handlungsmuster im Kontext beruflichen Handelns können durch Theaterarbeit praktisch dekonstruiert werden. Das eigene Handeln wird in Beziehung gesetzt zur Gruppe und zum jeweils anderen. Das eigene Beziehungsgewebe, in dem man sich bewegt, wird aufgedeckt. Bezugspunkt für dieses psychosoziale Lernen durch Theaterarbeit sind die Arbeiten von Moreno zum Psychodrama vom Beginn des vergangenen Jahrhunderts. Für Moreno war die Bühne das Instrument, die Methode das Psychodrama. Die Bühne gibt nach diesem Ansatz Raum und Frei-

heit für Spontaneität, für den Körperkontakt, für Bewegung, Aktion und Interaktion (Frohn, 2012, S. 191). Ein beweglicher Raum, so Frohn, wird in Szene gesetzt. „Der Bühnenraum ist eine Erweiterung des Lebens über die Realitätsprüfung des Lebens selbst hinaus. Wirklichkeit und Phantasie sind nicht im Wettstreit, sondern beide sind Funktionen innerhalb einer weiteren Sphäre“ (ebd., S. 191). Ein Möglichkeitsraum wird eröffnet, Szenen werden selbst aufgebaut, es ist ein „Als-ob-Spiel“, eine Möglichkeit, um sich zu distanzieren. Man kann die Szene aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Alle, die am Psychodrama beteiligt sind, sind Zeugen. Die Zeit für die Reflexion ist nicht begrenzt. Man erhofft sich durch diese künstlerische Inszenierung einen Mehrwert an Realitätserfassung (Marschall, 2012). Ebenso nutzt die Gestalt-pädagogik diese Form, wie sie bei Holzapfel (2002) für die Erwachsenenbildung eine Umsetzung gefunden hat.

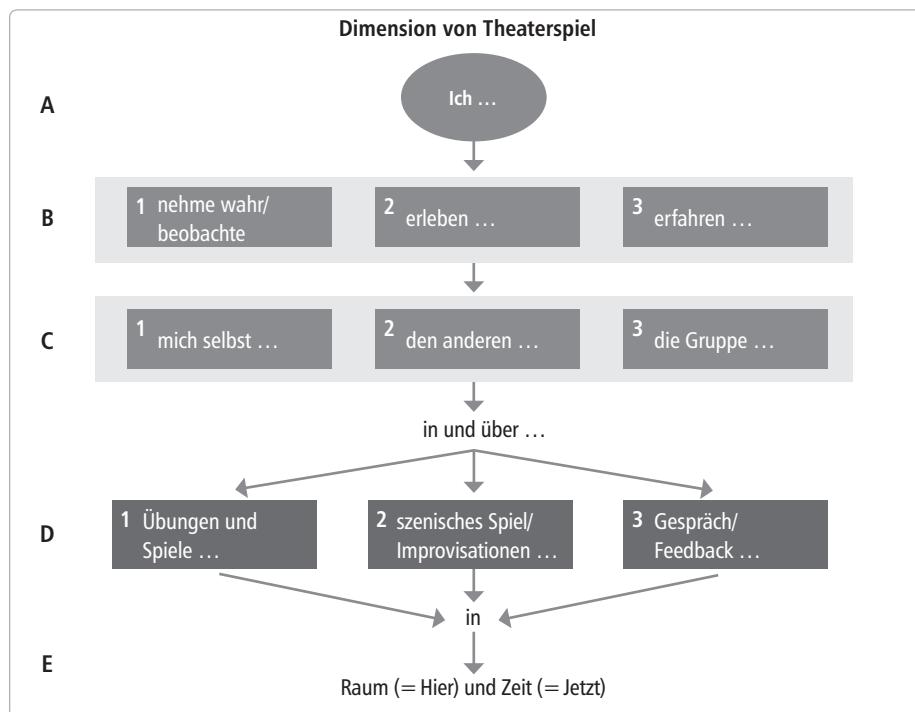


Abbildung 9: „Dimensionen von Theaterspiel“ nach Schweizer (1989, S. 58)

Klein (2012) ordnet dieses Lernen mithilfe der Theaterarbeit neurophysiologisch, orientiert an Damasio, ein, und stellt dabei die Verbindung von Kommunikation, Gedanken und Gefühlen und den wechselseitigen Wirkungsverhältnissen zu biochemischen

Prozessen her. Er exponiert für den Lernprozess vor diesem Hintergrund auf die Simulationsfähigkeit des Gehirns ab sowie auf die Anforderungen, die durch die bzw. den Beratenden bzw. Therapeutinnen und Therapeuten gestellt werden, und für den sicheren Kontext des Spiels sorgen. In der Simulation greift das Individuum darauf zurück, was ihm intrapsychisch zur Verfügung steht. Dieses wird zum Ausgangspunkt der Darstellung, die Besprechungen lösen dann wiederum gedankliche Impulse und Emotionen aus. Durch das neue Erleben und durch die Nachreflexion werden neue „Schaltkreise, neue Verbindungen eröffnet“ (Klein, 2012, S. 212). So betrachtet können Emotionen zugelassen und reguliert oder verfeinert sowie ausdifferenziert werden. Gedankliche und kognitive Bearbeitungen gehen dem voraus oder folgen diesem Prozess. Wir haben es dabei immer mit Wechselwirkungen in den körperlich vernetzten Strukturen zu tun.

Für die Darstellung darf die notwendige Körperarbeit nicht unterschätzt werden. Die Körperhaltung verbindet sich mit der gedanklichen Konstruktion sprachlicher Abläufe und den diese tragenden Emotionen. Gerade auch wenn man bei der Körperhaltung ansetzt, hat das auf die Gefühlslage und die Kognitionen Einfluss.

Die selbstdidaktische-kreative Arbeit geht auf die komplexen Ausdrucksfragen, die hier nur gestreift werden, und auf die Geschmacksbildung ein. Dabei wird sie immer wieder die sinnliche Wahrnehmung ins Spiel bringen und helfen, die Techniken der Bearbeitung zu verbessern. Dafür bieten sich unterschiedliche Veranstaltungsformen an, die Behrens schon 1989 aufführt.

Nur indem man diese inneren Mechanismen der Theaterarbeit in der selbstdidaktischen-kreativen Arbeit nachvollzieht, werden das Interesse an künstlerischen Aktivitäten und ihre hohe Nachfrage verstehbar. Aktuelle Beispiele für gegenwärtig laufende Vorhaben werden im Folgenden durch die Wiedergabe von Angeboten und ihren Ankündigungs-texten exemplarisch vorgestellt:

Theater für alle [Herv. d. Verf.]

Über Spiel und freie Improvisation beginnen wir jeweils im Februar mit einem neuen Stück, das Ende des Jahres aufgeführt wird. Im Herbstsemester können leider keine neuen Teilnehmer/innen aufgenommen werden! Aber im Frühjahrssemester sind alle Neulinge und Theaterfreaks, alle Schüchternen und Verklemmten, alle Seriösen, alle Einsteiger, Umsteiger und Aussteiger herzlich willkommen (VHS Spandau, Jahresprogramm 2014/2015, S. 32).

Frauenkabarett [Herv. d. Verf.]

Frauen mit Witz und Biss, oder solche, die dieses entwickeln wollen, sind hier richtig. Erarbeiten Sie mit uns ein eigenes Kabarettprogramm über Alltägliches, Politisches und den gemeinen Aberwitz um uns herum. Entdecken Sie Ihren eigenen Humor, treten Sie

ins Bühnenlicht und verarbeiten Sie den ganz normalen Wahnsinn des Lebens in einer komödiantischen Szene. Mit professioneller Hilfestellung, Improvisationstechniken, Stimm- und Körpertraining sowie Figurenerarbeitung, Timing und dem zielsicheren Setzen einer Pointe werden Sie fit für die Bühne! Lachen befreit! Lachen hilft! Lachen macht schön! In diesem Kurs werden Grundlagen vermittelt. Wer Lust auf mehr bekommen hat, kann im Frühjahr weitermachen und Bühnenerfahrungen sammeln! (VHS Spandau, Jahresprogramm 2014/2015, S. 32).

Stimm- und Gesangstraining: YOU'VE GOT THE POWER!

Fit für Bühne und Auftritte jeder Art und für alle! [Herv. d. Verf.]

Jeder kann singen! Man muss nur wissen, wo die eigene Stimme sitzt und wie man sie zum Klingen bringt. Stimmbildung ist eine kleine Reise durch den eigenen Körper – fühlen, wo die Stimme ist, atmen und lossingen! Sie lernen Ihren Körper mit Atem zu füllen, Kraft zu tanken, auch für den Alltag, und Ihre Stimme zu lieben, auch wenn Sie keine Celine Dion sind. Mit Spaß, Humor und spielerischer Lust nähern wir uns der Interpretation und Sie werden sehen, es klappt. Sie brauchen keinerlei Vorkenntnisse, nur Freude am Lernen, bequeme Kleidung und Lust auf Singen mitzubringen (VHS Spandau, Jahresprogramm 2014/2015, S. 32).

Die Komplexität der Arbeit wird an diesen Beispielen begreifbar. Die Ankündigungen ermutigen im Sinne von „Theater für alle“. Es wird eine Fröhlichkeit verbreitet, die Schwelle, um mitzumachen, wird niedrig gehalten. Wir haben es mit Ermutigungsstrategien zu tun. Immer geht es um Lernen, um Bildungsarbeit, auch um Arbeit an der Persönlichkeit, um Verstehen, neu Sehen und Ordnen, sich erweitern und etwas ausdifferenzieren, um letztlich durch mehr Wissen über sich selbst und das soziale Handeln einen anderen Blick auf die Welt zu bekommen. Nicht vergessen sollte dabei werden, dass dieses als Lebenslanges Lernen in verschiedenen Lebensphasen immer neu gefordert sein kann.

7.3.3 Literatur

Schreibwerkstätten als Orte selbsttätig-creativer Arbeit gibt es schon seit Langem. In den USA hat diese Arbeit eine noch längere Tradition. In dem Roman von Hustvedt „Die zitternde Frau. Eine Geschichte meiner Nerven“ (2010) ist eine Dozentinnen-tätigkeit in dieses Feld des Schreiben-Lernens, z.B. als alltägliche Praxis an der Universität, eingebunden. Auch Frauen-Zeitschriften haben besonders unter dem Gender-aspekt die kreativen Schreibwerkstätten für Frauen, auch als literarisch-künstlerische Selbstentäußerung, gefördert (u.a. durch die Zeitschrift „Brigitte“). Die öffentliche Erwachsenenbildung bietet entsprechende Kurse immer wieder an, insbesondere viele Volkshochschulen in Deutschland. Hier ein Angebot der VHS in Berlin Spandau:

Wendezeiten – Zeitenwende: Erlebtes, Erzähltes und mehr

Autoren gesucht! – Textprojekt über zwei Semester [Herv. d. Verf.]

Die Berliner Mauer fiel vor 25 Jahren. Aber mit den Folgen dieses tiefgreifenden Umbruchs haben wir alle noch nicht abgeschlossen, egal ob Ossi oder Wessi. Nur unser Abstand dazu wächst, und der Überblick wird größer. Eine gute Voraussetzung, das ganze Ost-West-Kopfkino mal zu Papier zu bringen. Das können besondere Ereignisse, aber auch alltägliche Erlebnisse und Erfahrungen sein. Die ganz persönliche Chronik. Erinnerungen. Gedanken. Schlüsse. Oder Neuanfänge. Alles, was zum Thema passt, ist erwünscht. Das Projekt „Wendezeiten/Zeitwende“ startet mit einem Brainstorming – einer Lesung, die die Erinnerungen ankurbelt und zeigt, was textlich möglich wäre. Am Workshop-Wochenende wird dann nach professioneller Anleitung selbst geplant und aufgeschrieben. Ein Tag der Ergebnisschau im Frühjahr dient gleichzeitig zur Vorbereitung der abschließenden Lesung. Projektfinale ist die öffentliche Präsentation der entstandenen Texte (VHS Spandau, Jahresprogramm 2014/2015, S. 31).

Ein besonders breites Angebot, das seinesgleichen sucht, gibt es seit Jahren an der VHS Berlin-Mitte. Diese Volkshochschule setzt darauf, dass im kulturellen Bereich Kompetenzen entwickelt werden, wobei sie Schwerpunkte auf die berufliche Qualifizierung im Sinne von Schlüsselqualifikationen legt. Angeboten werden Kurse zu Kulturmanagement, Werbung und Sponsoring, ebenso zum kreativen Management, zur Körperrhetorik, zur Selbstverteidigung mit Worten. Was die schriftstellerische Arbeit betrifft, gibt es mehrere Angebote zum kreativen Schreiben mit Anschlusskursen und durchstrukturierten Konzepten, sogar Jahreskurse als Schreibtraining, um zum eigenen Schreibstil zu finden. Ebenso werden Dialoge im Prosatext geübt sowie Techniken zum Schreiben von Drehbüchern und Radiokommentaren, journalistisches Schreiben, autobiografisches Schreiben und das Schreiben von Kindergeschichten. Darüber hinaus werden auch kleinere Kunstformen bedient, wie Songtexte und Comedy Writing.

Besonders beliebt sind Angebote zu bestimmten Literaturgattungen, wie Prosa oder Lyrik oder zu bestimmten Genres, wie dem des Kriminalromans. Auch in anderen Volkshochschulen in Berlin, wie beispielsweise in Lichtenberg, werden Schreibwerkstätten für verschiedene Genres angeboten.

Offene Schreibwerkstatt [Herv. d. Verf.]

In dieser Werkstatt wird Schreibinteressierten mit oder ohne Vorkenntnissen die Möglichkeit geboten, bereits Geschriebenes an ersten Lesern zu testen, Ideen für Texte weiterzuentwickeln und nicht zuletzt vertraut mit dem künstlerischen Handwerk zu werden, dessen Kenntnis für das Schreiben literarischer Texte notwendig ist. Das theoretische Wissen über Grundlagen literarischen Schreibens wird dabei durch die gemeinsame Lektüre ausgewählter Textbeispiele vermittelt und durch praktische Übungen vertieft, wobei

die individuelle Beratung und das genaue Lektorat einen weiteren Schritt in Richtung Professionalisierung bieten. Ob Prosa, Lyrik oder Drama: Diese Werkstatt bietet Raum für alle Gattungen und Genres und somit auch die Möglichkeit, sich vielseitig auszuprobieren (VHS Lichtenberg, Jahresprogramm 2014/2015, S. 26).

Grundlagen des Drehbuchschreibens [Herv. d. Verf.]

Zahlreiche Mythen umranken den Beruf des Drehbuchautors. Doch wie wird aus einer Ausgangsidee für einen Spielfilm eigentlich ein sendefertiges Drehbuch? Ziel dieses Workshops ist es, Ihnen das handwerkliche Rüstzeug zu vermitteln, das zum Verfassen von Drehbüchern notwendig ist. Gemeinsam behandeln wir die Grundlagen der Stoffentwicklung und vollziehen dabei – immer am Beispiel und von praktischen Übungen begleitet – alle wesentlichen Entwicklungsschritte nach, die zwischen der ersten Idee und dem fertigen Drehbuch liegen. Nicht zuletzt trainieren wir, eigene Stoffideen einem Publikum optimal zu präsentieren und lernen die gängigsten Formen des Verkaufspapiers kennen. Vorkenntnisse sind nicht erforderlich (VHS Lichtenberg, Jahresprogramm 2014/2015, S. 26).

Journalistische Recherche für Anfänger/innen [Herv. d. Verf.]

Recherche ist die wichtigste journalistische Tätigkeit, Quellen suchen und überprüfen, Fakten bewerten, Ereignisse und Zusammenhänge rekonstruieren, auch gegen Widerstände von Interessengruppen, die gerne eine andere Wahrheit vermitteln. In diesem Wochenendkurs lernen Sie die Grundlagen der journalistischen Recherche, Recherchiermethoden und -verfahren, die Techniken der Internet-Recherche, wie Sie Interviews führen und Ihre Quellen bewerten (VHS Lichtenberg, Jahresprogramm 2014/2015, S. 27).

Gedichtwerkstatt

Die eigene Sprache finden und zum Klingen bringen [Herv. d. Verf.]

Viele Menschen lesen und hören nicht nur gerne Gedichte, sondern versuchen sich auch selbst im Verseschmieden. Doch Dichten will gelernt sein! Dieser Kurs vermittelt praktische Kenntnisse der Dichtkunst für Lyrikbegeisterte jeden Alters. Vorkenntnisse sind nicht notwendig. Am Anfang der Gedichtwerkstatt werden Formen, Stile und Themen älterer und moderner Dichtung erläutert. Die Teilnehmer erproben anschließend verschiedene Dichtmuster in Schreibübungen. Dazu werden unterschiedliche Wege, poetische Momente aufzuspüren und eine eigene, klingende Sprache dafür zu finden, aufgezeigt. Die im Kurs und zu Hause entstehenden Texte werden im weiteren Kursverlauf besprochen und nachbearbeitet, auch ältere eigene Gedichte können hierzu mitgebracht werden. Am Ende der Gedichtwerkstatt steht die Arbeit am Vortrag eigener Gedichte (VHS Lichtenberg, Jahresprogramm 2014/2015, S. 27)

Werkstatt Szenisches Schreiben

Übungen – Versuche – Kommentare [Herv. d. Verf.]

Die Schreibwerkstatt wendet sich an Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Lust auf das Schreiben szenischer Texte für Bühne, Podium und Parkett haben, unabhängig davon, ob sie bereits Erfahrungen haben oder erst sammeln möchten... (VHS Berlin-Mitte, Programm August bis Dezember 2013, S. 51).

Die Angebote richten sich in der Regel an alle. Man möchte größtmögliche Offenheit.

7.4 Fazit

Selbsttätig-kreative Kulturelle Erwachsenenbildung in allen Domänen arbeitet an

- einer sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit im Raum-Atmosphären Kontext und
- an einem Zusammenspiel von domänenspezifischen Techniken und Handwerk, um
- letztlich diese beiden zu erarbeitenden Wissensebenen zusammenzuführen und
- sich in der jeweiligen Domäne selbst auszudrücken, etwas zum Ausdruck zu bringen sowie sich oder eine bestimmte Aussage zu vergebenständlichen.

Diese besonderen Herausforderungen im selbsttätig-kreativen Bereich werden in der Regel unterschätzt. Denn die Kompetenzanforderungen, die in diesem Feld herausgebildet werden, benötigen besondere Technikerarbeitung. Diese kann jedoch nur zur Anwendung kommen, wenn vorher zu einer entwickelten Wahrnehmungsfähigkeit im Böhmeschen und Schmitzschen Sinne angehalten wird. Auf dieser Basis einen eigenen Ausdruck in der jeweiligen Domäne für sich zu finden, geschieht über mehrere Aneignungsvorgänge. Das selbst erstellte Produkt, in dem man sich wiederfindet, sich der Welt mitteilt und sich entäußert, tritt einem dann gegenüber. Dieses ist der Weg zu sich selbst, zu der eigenen Lebendigkeit und zu neuem Selbstbewusstsein in der Sicht auf die Welt. Nicht unterschätzt werden sollte dabei die Dauer, die für die Technikerlernung, -verfeinerung und -beherrschung, gerade im Erwachsenenalter, benötigt wird (Kapitel 6.3.3, 4.5). Die Angebote, auch im Sinne von Einzelangeboten, können sich bei entsprechend geförderter Nachfrage noch weiter ausdifferenzieren. Hierzu wird aber noch weitaus mehr Forschung benötigt.

8. Kulturen verbinden und transformieren: Deuten – Dekonstruieren – Konstruieren: verstehend-kommunikative bzw. transkulturelle Zugänge

8.1 Ausgangslage

Für die Entwicklung und Ausgestaltung des verstehend-kommunikativen Portals in interkultureller bzw. transkultureller Perspektive wirken sich die Dynamiken gesellschaftlicher und globaler Veränderungen in besonders verdichteter Weise aus. Die Ausformung transnationaler Räume (Pries, 2008), die voranschreitende Hybridisierung (Reckwitz, 2006; Kapitel 4, 8.2) von Gesellschaft, werden beeinflusst von vielfältigen Veränderungen globaler Ökonomisierungsprozesse, voranschreitender Neoliberalisierung sowie Individualisierung. Übergreifend betrachtet, reicht für diese Herausforderungen eine alleinige Ausrichtung an Interkulturalitätsvorstellungen nicht aus, da diese zu stark Abgrenzungsszenarien für gesellschaftliche und Bildungsdiskurse reaktivieren.

Für eine transkulturelle Auslegung von bislang als „Interkulturelle Bildung“ geführten Bildungskonzepten ist zu fragen, wie Kultur neu geformt werden kann, ohne die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Konfliktlagen, die im Radius von Ethnozentrismus, Antisemitismus, Rassismus nach wie vor Raum nehmen, zu vernachlässigen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Bildungsbedarfe und -interessen weiterhin im Spannungsfeld von Interkultureller und Transkultureller Bildung anzusiedeln sind (Robak, 2013).

Festzuhalten bleibt hier: Beide Ansätze finden sich mit Stand des Jahres 2015 empirisch in den Programmen und Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretisch bzw. konzeptionell-entwickelnd wird in der vorliegenden Arbeit aber für den Bereich eine transkulturelle Perspektive eingenommen.

Benennen wir „Kulturen verbinden und transformieren“ als ein übergreifendes Bildungsziel in diesem Bereich, so folgen wir damit dem Verständnis des in Kapitel 4 aufgerufenen Welsch (2005), der davon ausgeht, dass Kulturen sich faktisch durch Praktiken überlagern und verbinden und transkulturelle Formen ausbilden. Während Welsch die Formen der Transkulturen beschreibt, analysiert Reckwitz die Hybridisierungsprozesse, die zu Transkulturen führen. Um die Prozesse auf verschiedenen Ebenen von Praktiken zu beschreiben, ist die weitreichendste Konzeptualisierung von Hybridisierung besonders gut anschlussfähig. Damit können zum einen Prozesse der Verkodierung kultureller Differenz neu hinterfragt und zum anderen spezifische Fragestellungen für die Erwachsenenbildung angeschlossen werden. Hybridisierung beschreibt Reckwitz als Prozess, der sowohl schleichend sozialisatorisch als auch in vielfältigen Formen der

Auseinandersetzung, der Reibung, des Ringens oder gar der Eruption verläuft. Nach Einfluss und Dominanz strebende Kulturelemente und Kulturen evozieren Gegenbewegungen mit dem Ziel der Counterkulturen (Reckwitz, 2006). Counterkulturen, d.h. Gegenkulturen, nehmen die verordneten, antizipierten Normen und Werte zum Anlass für Protest. Dies beschreibt Bhabha (2000) mit den Begriffen der „Mimesis“ und der „Mimikry“. So strebt *Mimesis* nach einer produktiven Verarbeitung und Anähnlichkeit an das Fremde. Unter *Mimikry* werden Konsequenzen der Anpassung als Fratze, als destruktive Überdetermination, als bedrohliche Überanpassung sichtbar, mit Wechselwirkungen zu den Kulturen, die eine Anpassung fordern, aber die Gefahr der Überanpassung der Kulturen, die sich anpassen sollen, nicht im Blick haben. Hybridisierung als Neukonstruktion in dieser Form misslingt dann.

An verschiedenen Konzeptualisierungen kultureller Differenz mangelt es schon lange nicht mehr (Allolio-Näcke, Kalscheuer, & Manzeschke, 2005): Kulturelle Differenz muss jedoch neu ausgelegt werden. Neue Vorstellungen von Kultur erfordern, dass überlegt wird, wie Bildung in diesem Spannungsfeld interpretiert und platziert werden kann. Für bildungswissenschaftliche Überlegungen auf einer kulturtheoretischen Ebene stellt sich deshalb die Frage, welche Vorstellungen von Kultur anschlussfähig sind, um das Verhältnis von Bildung und kultureller Differenz gestaltend auszulegen. Besonders Welsch (2012) liefert hier anthropologische Ansatzpunkte, die auf universalistische Grundlagen für Gemeinsamkeiten verweisen und durch Bildung initiiert werden können (Kapitel 4). Im Kontext Kultureller Bildung sind damit umfassende Frage- und Bedeutungsmöglichkeiten gegeben, um sowohl systematisch-rezeptive Formen der Aneignung von Kunst und Kultur als auch selbsttätig-kreative Formen der Selbstgestaltung und Neugestaltung von Kultur durch künstlerische Praktiken, bis hin zu kommunikativen Formen der konfrontativen, der verstehenden und der aneignenden Kommunikation zu thematisieren.

Die gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt, darauf verweisen die nachfolgenden Diagnosen, arbeiten einer Öffnung für das Fremde und das Andere, und damit Hybridisierungen, die fremde kulturelle Ressourcen produktiv einbeziehen, eher entgegen. Mit Blick auf die sogenannte westliche Welt ist, wie wir in diesem Band vertreten, zu erkennen, dass die ökonomisierenden Überdeterminationen greifen (Sennett, 2005; Boltansky & Chiapello, 2003). Um hier noch weitere Bezüge der Auseinandersetzung um diese Phänomene zu nennen, die besonders gut zu den Fragen der Inter- und Transkulturellen Bildung passen, kann man sagen: Der Arbeitskraftunternehmer (Voß & Pongratz, 1998) hat sich voll entfaltet und maximiert und sucht nach Wegen der Konstitution ökonomisch geprägter Lebenslaufregime (Diewald, 2010; Dörre, 2010), die alle Anforderungen der Beschleunigung (Rosa, 2013) aufnehmen und habitualisieren. Sloterdijk (2009) beschreibt dies als das Einüben in spezifische Trainingsprogramme, die die gesellschaftlichen Transformationsimperative ausführen. Diese Prozesse fordern – zunächst unmerklich –, dass man sich permanent optimiert, seine Leistungen maximiert und auf

bereichernde Anteile des Lebens verzichtet, wie etwa Formen der Beziehungsgestaltung oder gar der Work-Life-Balance. Han (2013c) beschreibt dies, wie bereits in Kapitel 4 angedeutet, als ein Verschwinden einer positiven Relation zum Anderen, die jenseits von Leistung liegt. Das permanente Vergleichen nivelliert das Andere zum Gleichen, eine Negativität der oder des Anderen mündet in permanente Eingleichung (Han, 2014, S. 6). Die Totalisierung des Leistungsimperativs ist gekoppelt an die Forderung, dass alle in der gleichen Weise Leistung zu erbringen haben. Andersheit wird grundsätzlich eliminiert (Han, 2013c, S. 25). Die Negativität des Anderen, das umfasst auch Widersprüchlichkeit, entzieht sich dem Können und wird durch das permanente Vergleichen abgeschafft (ebd., S. 6). Lebendigkeit geht dabei verloren. Zudem bedeutet das Verschwinden des Anderen auch das Verschwinden der Fantasie. Hieraus begründet sich für bildungswissenschaftliche Überlegungen sowohl die Relevanz von Erfahrungen und Erkenntnissen als auch die Rolle von Kunst und Kultur, um den Modus des Vergleichens zu verlassen.

Eine Beschäftigung mit Kunst und Kultur unter diesen Bedingungen impliziert, Negativität, Kontrast, das Unbegangene zuzulassen, der Fantasie Raum zu geben, die sich auf den Anderen beziehen kann, um dem Anderen dadurch Figur zu geben. Gleichzeitig gehen davon Impulse der Selbstverortung aus. Negativität als positives Spannungsverhältnis zum Fremden zuzulassen, scheint jedoch bestimmten Selektionsprozessen unterworfen zu sein. Derzeit trifft dieses Spannungsverhältnis auf eine immens konzentrierte Konfrontation mit Fremdheit, die aktuell z.B. durch Fluchtmigration und die bloße Präsenz von Geflüchteten aktiviert wird. Folgt man Hettlage-Varjas und Hettlage (1990), die danach fragen, wie Fremdenhass entsteht, so scheint es Konstellationen zu geben, die dazu führen, dass sich Fremdenhass aktualisiert und nach Sündenböcken gesucht wird. Die Autorin und der Autor identifizieren drei Hasspotenziale in der Fremdheit: *Andersartigkeit*, die nicht verarbeitet werden kann, kann Reaktionen wie Angriff, Flucht, aber auch Neid und Hass auslösen. *Fremdheit* kann als reale Bedrohung der eigenen Lebenswelt erscheinen, etwa Angst um die eigene Position auf dem Arbeitsmarkt. *Angst* entsteht, wenn Minoritäten sich politisch betätigen, dann fürchtet die Majorität um die Vorherrschaft. Der Rassistin bzw. dem Rassisten verstellt diese Angst die Wahrnehmungsfähigkeit für die realen Verhältnisse, die Ausgrenzungsregeln werden dann oft verschärft.

Zudem kann Fremdenhass auch Ausdruck eines umgekehrten Selbsthasses sein.⁸⁵ Rückt der Fremde ins Zentrum, sieht man Dinge, die man nicht sehen will oder man empfindet ungelebtes Leben. Dies kann Vernichtungsimpulse freisetzen.

85 „Fremdheit“ ist demnach kein psychoanalytischer Begriff, er kann aber psychoanalytisch beschrieben werden (Hettlage-Varje & Hettlage, 1990, S. 472f.). Im Fremden wird das repräsentiert, was verborgen bleiben sollte, es ist eigentlich etwas dem Seelenleben Vertrautes, das durch den Prozess der Verdrängung entfremdet worden ist. Es wird auf Freud verwiesen, der folgendermaßen argumentiert, um Antisemitismus zu begreifen: Für das Individuum bleibt fremd, was es noch nicht in seine persönliche Geschichte integriert hat; für das Kollektiv, was es noch nicht in seiner Kultur verarbeitet hat.

Für die Majorität wird der nicht-integrierte Fremde zum Störer, zum verhassten Feind. Wenn man es nicht gelernt hat, sich ein realistisches Bild vom Fremden zu machen, überwältigt einen die Realangst (Hettlage-Varjas & Hettlage, 1990). Diese Prozesse sind, so die Autorin und der Autor, auch in der Wohlfahrtsgesellschaft angelegt. Sie werden aktiviert, wenn sich die Bedingungen verschlechtern, wie dies nun ausgelöst ist durch die Finanzkrise und durch die Kriege, die die globalen Verhältnisse verändern.

Bezieht man diese Diagnosen auf diejenigen von Han (2013, 2014b), so scheinen momentan einige der Bedrohungspotenziale aktiviert: Als reale Veränderungen sind Bedrohungen sichtbar, medial unterstützt durch die Bilder der Flüchtlingsströme und die seit Längerem voranschreitenden Prozesse der Selbstentfremdung in der Wohlfahrtsgesellschaft. Hinzu kommen Anteile, die aus der jüngsten Geschichte noch zu bearbeiten wären. So haben die politischen Verhältnisse und Entscheidungen, etwa im Radius der Wiedervereinigung, unbearbeitete Anpassungsleistungen abverlangt, die als Kritik nie ausreichend geäußert wurden (Alheim, 2013). Wie Adorno in seinen Studien zum funktionalen Antisemitismus zeigte, bilden gesellschaftliche Entfremdungsprozesse die Basis für Antisemitismus. Der funktionale Charakter des Antisemitismus bedeutet, dass er relativ unabhängig vom Objekt existiert (ebd., S. 109). Er verselbstständigt sich dadurch, dass die permanent neu zu lösenden Konfliktsituationen, die entstehen, auf der einen Seite aus den vorhandenen Stereotypen, die jederzeit neu mit Inhalten gefüllt werden können, auf der anderen Seite aus den tatsächlichen Erfahrungen und den anerkannten demokratischen Werten, auf der Grundlage von Vorurteilen⁸⁶ zu lösen versucht werden. Diese greifen und verfestigen sich, wenn es ein entsprechendes kulturelles Klima gibt und dieses von den Medien exponiert wird. Das heißt, die Angst vor dem Fremden, die Bereitschaft zu Vorurteilen und Stereotypen ist dabei immer schon da. Daraus wird dann, auch aktuell wieder, z.B. Judenhass.

Bildungsvorstellungen haben demnach die Konzeptualisierung des Anderen, das Fremde im gezeigten Spannungsbogen einzubeziehen. Es ist davon auszugehen, dass Bildungsvorstellungen ein Spektrum an Aspekten einbeziehen müssen: Imagination (Fantasien des Fremden), Formen der Ästhetisierung (das Ästhetische als Möglichkeit und Widerstreit des Subjekts), Formen der Subjektivierung von Beziehungen unter Einbeziehung des mimetisch-resonierenden Leibes sowie Dekonstruktions- wie auch Konstruktionsprozesse von Zugehörigkeit für die Ausformung von Kulturalität

86 Unter einem Vorurteil verstehen wir „eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als ganzes richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist“ (Allport, 1971, S. 23).

(Göller, 2000)⁸⁷ bis hin zur Erschütterung von Praktiken und Deutungen. Letztendlich geht es um die Auflösung von Vorurteilen und Stereotypen, um die Restrukturierung habitualisierter Inkorporationen und Deutungsmuster, die das Fremde als Teil des Selbst mit allen Widersprüchen zulassen und Transkulturalität selbst als Imagination der kulturellen Gestaltung von Gesellschaft platzieren. Stereotype lassen sich nicht durch Erfahrungen korrigieren, erst muss die Fähigkeit restituiert werden, Erfahrungen zu machen (ebd., S. 122).

Hier kann Erwachsenenbildung anknüpfen. Denn unter Bildungsgesichtspunkten haben die Erfahrung und die Fähigkeit zum Deutungsaufbau einen besonderen Stellenwert. Dies klingt lapidar, ist aber weitreichend: Es ist keine Erreichbarkeit gegeben, wenn keine Bereitschaft besteht, Erfahrungen zu machen. Vorurteile sind nicht nur schwer erreichbar, sie sind nicht bearbeitbar (Strzelewicz, 1965).

Das Spektrum verstehend-kommunikativer Bildungsprozesse, das diese Phänomene unter den Perspektiven aufgreift, wie kulturelle Differenz verarbeitet und Fremdheit empfunden und gedeutet wird, differenziert sich in der Gegenwart aus. Es wird genuin in der Kulturellen Bildung verarbeitet, greift aus in die Politische, Soziale und Personale Bildung und fließt ein in die Berufliche Bildung, aber auch in die Religiöse Bildung.

Im Rahmen der, in den Eingangskapiteln mehrfach benannten, Programmanalyse von Robak und Petter (2014) wurden, ausgehend von den drei Portalen zur Erforschung Kultureller Bildung von Gieseke und anderen (2005), deduktiv aus den untersuchten Programmen heraus fünf weitere Portale als Zugangswege zu Interkultureller bzw. Transkultureller Bildung identifiziert (Robak & Petter, 2014): *Portal 4 – verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne* (Diese Angebote zielen u.a. auf das Wahrnehmen und Reflektieren kulturübergreifender Gemeinsamkeiten und transkultureller Identitäten), *Portal 5 – aushandelnd-reflexiv* (Diese Angebote zielen darauf, dass Fremdenfeindlichkeit bearbeitet wird, auf Demokratisierung und u.a. darauf, dass man sich reflexiv mit den eigenen Deutungsmustern auseinandersetzt), *Portal 6 – Angebote speziell für Migranten und Migrantinnen*, *Portal 7 – Interreligiöser Dialog*, *Portal 8 – Qualifizierungen für Personal im Themenbereich Interkulturelle Kompetenzen*.

Die Ergebnisse der Programmanalyse belegen u.a., dass der Integrationsgedanke in den Bildungsangeboten für Migrantengruppen dominiert, dass aushandelnd-reflexive Angebote, die auch Formen von Rassismus und Antisemitismus bearbeiten, ein geringes Angebotsniveau aufweisen, ebenso wie das verstehend-kommunikative Portal

87 Kulturalität entsteht durch kulturelle Gestaltung und die Fähigkeit, Weisen der kulturellen Gestaltung zu thematisieren. Sie realisiert sich durch Sinnformierungen, Teilhabe, Formen der Selbstbeziehung und des reflexiven Rückbezugs auf kulturelle Gemeinschaften, um auf der Grundlage gestaltender Teilhabe neuen Sinn zu ermöglichen (Göller, 2000). „Mit Kulturalität ist die spezifische Sinnbestimmtheit des Menschen gemeint; (menschliche) Kultur ist bzw. (menschliche) Kulturen sind durch diese charakterisiert (...) Diese Sinnbestimmtheit impliziert die aktiv-spontane Selbstbeziehung des Menschen auf sich selbst, auf Mitmenschen, menschliche Handlungen, Äußerungen, Erzeugnisse, Produkte, auf die Welt oder Weltstücke“ (ebd., S. 272).

im transkulturellen Sinne (Robak & Petter, 2014). Angebote und Projekte, die an der gemeinsamen Neugestaltung von Kulturen ansetzen, finden sich etwa in Form sozialraumorientierter Angebote.

8.2 Grundlegung

Für die Interkulturelle Bildung bedarf es, sollen die oben dargelegten Entwicklungen mithilfe von Bildung bearbeitet werden, einer erweiterten Konzeptualisierung, die mindestens drei Auslegungen kultureller Differenz in die Begriffsbildungen einbezieht: Die Vorstellungen von Interkultur, von Transkultur und von Hybridkultur haben eine parallelisierte Existenzberechtigung und fließen bereits, wenn auch mit unterschiedlicher Intentionalität und unterschiedlichem Bewusstsein, in gesellschaftliche Transformations- und Gestaltungsprozesse ein. Die eingangs dargestellten Hybridisierungsprozesse können nicht als harmonische Vereinheitlichung verstanden werden, sondern als ein Feld des permanenten Widerstreits. Dies erfordert es, dass unterschiedliche Auslegungen des Verhältnisses von Kultur, kultureller Differenz und Bildung entlang der drei Interpretationen kultureller Differenz angelegt, gesellschaftlich transportiert und für Bildungsplanning und Angebotsentwicklung reflexiv als Wissen zur Verfügung gestellt werden.

Interkultur konstituiert sich im Kernverständnis aus dem Wirken verschiedener Kulturen, in dem sich das Andere, das Fremde deutlich zeigt, mit Abgrenzungsinhalten oder -interpretationen. Interkulturelle Bildung veranlasst strukturell die Aufnahme des Anderen, setzt mithilfe von Angeboten um, dass Teilnehmende auf das Fremde vorbereitet und mit ihm konfrontiert werden.

Im Bereich Interkultureller Bildung werden Angebote kommunikativer Verständigung, Selbstvergewisserung der Identität bzw. Identitätsentwicklung, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen (Kaschuba, 1995) und Stereotypisierungen sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken (Robak, 2012b) offeriert. Ziel ist es, an Kultur teilhaben zu können, Ambiguitätstoleranz zu erlernen und Empathie herstellen zu können, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken anderer Kulturen, entwickelt wird (Gieseke, Opelt, Stock, & Börjesson, 2005; Fleige & Robak, 2012; Robak, 2012, 2013).

Weiterbildungsangebote für Interkulturelle Bildung, auch im Kontext interkultureller Öffnung, Integration und Anpassungsqualifizierung, haben dabei eine deltaförmige *intermediäre* Struktur (Heinemann & Robak, 2012) entwickelt. Das heißt, Angebote Interkultureller Bildung finden sich nicht gebündelt in *einem* Fachbereich, sondern zunehmend in verschiedenen Fachbereichen öffentlicher Erwachsenen- und Weiterbildung: in der Kulturellen Bildung (Gieseke, Opelt, Stock, & Börjesson, 2005), aber auch in der Gesundheitsbildung, in der Politischen und in der Personalen Bildung, in

der Beruflichen Bildung und in verschiedenen Themenfeldern der Allgemeinen Bildung (Sprung, 2002; Heinemann & Robak, 2012; Robak & Petter, 2014; Öztürk, 2014).

Darüber hinaus ist inzwischen mit einem Paradigma *Transkultureller Bildung* zu operieren. Dieser Ansatz ist zunächst, wie bereits in Kapitel 4 vorgestellt, von Welsch (1988a, b) beschrieben worden und geht von kulturellen Verflechtungen aus, welche nicht nur Differenzen, sondern vor allem Gemeinsamkeiten produzieren. *Transkultur* ermöglicht bildungsrelevante Konzeptualisierungen zu einer Fülle von Aneignungsformen und Wissensformen, zu Angeboten für Bildung und Kompetenzentwicklung, die auf Bildungsbedürfnisse reagieren, welche aufgrund sich modifizierender Kulturen, veränderter Wahrnehmungsformen und Bedeutungsproduktionen entstehen. *Transkultur* spannt ein Bedeutungsfeld auf, innerhalb dessen Raum für kulturelle Verflechtungen entstehen kann, über kulturelle Verflechtungen und ihre Folgewirkungen nachgedacht werden kann als auch darüber, was diese voranschreitenden Prozesse und daran angeschlossene gesellschaftliche Veränderungen für Erfahrungs- und Wahrnehmungsprozesse bedeuten. Dabei wird von einer permanenten Präsenz von Fremdheit und davon, dass Differenz wahrgenommen wird, ausgegangen.

Bildungsangebote, die dem Transkulturalitätsansatz folgen, bearbeiten z.B. Anforderungen der Identitätsentwicklung im Kontext verschiedener kultureller Zugehörigkeiten, unterstützen in vielfältigen Angebotsformen, dass (kulturdifferente) Deutungen und Wahrnehmungsformen erarbeitet und reflektiert werden sowie Möglichkeiten individueller Bedeutungsproduktion. Sie thematisieren Wirkungsweisen kultureller Differenz dabei nicht direkt, sie stellen die Individuen ins Zentrum, in der Annahme, dass alle über Potenziale transkultureller Prägungen verfügen, die kulturelle Neuformungen vornehmen können.

Dabei fördern leibliche Erfahrungen von Kontingenz, im Welschen Sinne als leiblich einzigartige Erfahrungen, in denen sowohl kulturspezifische als auch transkulturelle Prägungen als kulturübergreifende Kräfte angesprochen sind (Welsch, 2012, S. 129ff.), die sich z.B. in Bildungsprozessen ereignen können, das Überschreiten von Selbstbezüglichkeit und leiten über zu der Erfahrung, dass nicht alles determinierbar ist (ebd., S. 151).

Ortbezogene Bildungsräume sind für derartige Neuausrichtungen in den Perspektiven, Funktionen und Lernformen unabdingbar, um Überraschungen, Irritationen und Ungewissheit als anerkannte Existenzformen zugänglich zu machen.

Der Begriff der „Hybridkultur“ bzw. „Hybridität“ operiert selbstverständlich mit der Realität der Neuformierungen und Neuformungen von Kultur und sagt Auswirkungen auf die Identitätsbildung voraus. Mit dem Begriff der „Hybridität“ wird Kultur als ein Ort des Widerstreits zwischen Repräsentationen von Welt, Subjekt und Geschichte entworfen. Die Vorstellung einer festen Kultur ist vollständig aufgelöst. Wie sich dies auf das Subjekt (Fauser, 2004) und seine Möglichkeiten der Aneignung und Gestaltung auswirkt, ist dabei eine besonders interessante Frage.

Hybridkultur ermöglicht die Konzeptualisierung konkreter kultureller Zwischenräume, in denen Interaktion und der Austausch von Praktiken (Reckwitz, 2003, 2006) stattfinden, in welche Wissensressourcen und kulturelle Ressourcen einfließen. Hybridkulturen können organisations- und tätigkeitsbezogen angelegt und auf der Grundlage von Lern-, Aneignungs- und Arbeitsformen nach Lern- und Bildungsinteressen sowie Qualifikationsbedarfen befragt werden. Prozesse machtorientierter Determinierung werden im Kontext von Hybridkulturansätzen dekonstruiert (Bhabha, 2000), Optionen gemeinsamer Kulturgestaltung können identifiziert und justiert werden. Das heißt, Bildungsangebote, die dem Hybriditätsansatz folgen, analysieren z.B. Formen und Strukturen hybrider Kulturen, etwa Organisationskulturen, die aufgrund multikultureller Teams entstehen, und legen Machtstrukturen dominanter Kulturen offen, diskutieren Stärken gemeinsamer Kulturentwicklung und reflektieren, wie dies auf Individuen wirkt.

In den verschiedenen Theorieansätzen werden unterschiedliche Akzente dahingehend gesetzt, wie sich diese Hybridbildungsprozesse vollziehen. Wir folgen zum einen dem postkolonialen Diskurs: Bhabha (2000) analysiert, wie über asymmetrische Machtverhältnisse beteiligte Akteure an der Kulturherstellung beteiligt sind. Hybridisierung entwickelt sich als Widerstandsform, indem Charakteristika und Verhaltensweisen der Kolonisatoren von den Kolonialisierten eigensinnig und ambivalent aus Unterdrückungsverhältnissen heraus modelliert werden (Mimikry).

Unter „Hybridisierungen“ können dabei Prozesse der kulturellen Neuformung durch Praktiken verstanden werden, welche Strukturen und Prozesse der Modernisierung durchziehen und Kultur permanent verändert (Reckwitz, 2006; Robak, 2012a).

Für die Beschreibung der Bildungsprozesse soll der kulturelle Zwischenraum als theoretische Figur fungieren, um das Spannungsfeld interkultureller und transkultureller Phänomene und Bildungsprozesse zu klammern. Es wird davon ausgegangen, dass, eingewoben in Praktiken, Interaktionen sowie wirklichkeitskonstruierende Erfahrungen, Deutungen und Lern- und Bildungsaktivitäten in kulturellen Zwischenräumen ihren Platz einnehmen und daran mitwirken, dass Kultur neu geformt wird. Kulturelle Zwischenräume sind durch die kontingente Kultur ausgebildete Räume im „Dazwischen“, sie formen einen „dritten Raum“, in den neue Merkmale eingeschrieben werden. In diesem finden Interaktionen statt, in die wiederum kulturelle Elemente hineinspielen. Auch Institutionen, Unternehmen, Bildungseinrichtungen und Lehr-Lernsituationen bis hin zu informellen Arbeitssettings können kulturelle Zwischenräume formen. Diese sind kategorial füllbar, um bildungswissenschaftlich relevante Prozesse zu hinterfragen.

Kulturelle Gestaltungs- und Neuformungsprozesse und damit verbundene Lern- und Bildungsprozesse sind kein quasi-automatischer Prozess, sie werden durch die Individuen vollzogen. Im Zentrum stehen die Fragen, wie Hybridbildungen über Bildung begleitet und vorbereitet werden können und wie dabei die Entfaltung der Einzelnen

als leitende pädagogische Perspektive eingelöst werden kann. Das Sich-wechselseitig-aufeinander-Beziehen und die Fremdheit als Anlass für Modellierung und gemeinsame Ausgestaltung sich hybridisierender kultureller Räume, ist allerdings noch nicht konzeptualisiert.

Deutlich zu beobachten ist, dass die kulturellen Zwischenräume, die sich durch Transnationalisierungs- und Migrationsbewegungen permanent verändern und ausweiten, seit jeher Deutungen mit Abwehrinteressen transportieren. Es sind Deutungen des Gegensatzes, des Unreinen, des „Schmutzigen“ und Bedrohlichen, welche auf gesellschaftliche Prozesse, Stimmungen und Atmosphären treffen, die bereits gesellschaftliche Verunsicherungen hervorgerufen haben und sich neue Formen der Entladung suchen. Diese Prozesse haben historisch gesehen eine hohe Resistenz (Brumlik, 2006) und kommen in verschiedenen Erscheinungsformen immer wieder. Kristeva (1991) analysiert die unterschiedlichen Figurationen und Bedeutungen, die mit dem und den Fremden verbunden werden, und erarbeitet eine Perspektive der Betrachtung von Fremdheit als einem innerpsychischen Prozess (in Anlehnung an Freud). Sie zeichnet nach, dass soziale Prozesse und solche der politischen Ordnungsbildung immer an die Herstellung und Zuordnung von Fremdem gebunden waren. „Auf befreimliche Weise ist der Fremde in uns selbst. Er ist die verborgene Seite unserer Identität, der Raum, der unsere Bleibe zunichte macht, die Zeit, in der das Einverständnis und die Sympathie zugrunde gehen“ (ebd., S. 11). Hass, Verachtung und Negativkonstruktionen des Fremden bedeuten eine Verachtung eigener Anteile und sind immer auch schon Teil eines Prozesses von Selbst-entfremdung. Für die als fremd Geltenden identifiziert Kristeva ein Gefühl der Indifferenz, eine Gefühllosigkeit, die es ermöglicht, das Innere zu schützen. Der Fremde hat demnach das Merkmal, dass er aus anderen Regionen kommt, andere Zugehörigkeiten bzw. gar keine emotionalen Zugehörigkeiten mehr hat. Er hat sich gewissermaßen von den „Ursprüngen“ entfernt (ebd., S. 36ff.).

Die andere Bezeichnung des Fremden ist die des Kosmopoliten als jemandem, der an verschiedenen Orten leben kann bzw. sich dafür entschieden hat, als „Fremder“ zu leben. Durch Krieg und Exil entstand daraus auch ein „Kosmopolitismus der Geschundenen“ (ebd., S. 23). Unter den Fremden unterscheidet Kristeva die Ironiker, die Zerrissenen, die Neutralen und die Desillusionierten. Die anderen sind die Transzendierenden, die bestimmten Leidenschaften anhängen, dem Jenseits verhaftet sind, immer auf der Suche sind. Es braucht weiterführende Diskurse darüber, wie Kosmopolitismus in der Weltgesellschaft ausgelegt werden kann (Antweiler, 2011; Robak, 2012).

8.2.1 Inter- und Transkulturelle Bildung in kulturellen Zwischenräumen

Für die Gesellschaft im Ganzen und für alle Räume der Interaktion einen Modus der Hybridität zu konzeptualisieren, der Fremdheit und kulturelle Differenz als Ressource berücksichtigt, mit der eine gemeinsam geteilte Wirklichkeit gestaltet werden kann, ist

ein Ansatz, der neben der Interkulturellen Bildung eine Transkulturelle Bildung ermöglichen kann.

Die Figur des kulturellen Zwischenraums soll das Kreieren von Orten ins Zentrum stellen, die durch Bildung neue Formationen der Gestaltung veranlassen. Die Individuen, die erreichbar sind, bringen ihre Erfahrungen, Deutungen, Emotionen, Stereotype, ihre Praktiken darin ein. Bildungsprozesse realisieren sich im Ringen der Vielfalt dieser widerstreitenden Kräfte und determinierenden Machtinteressen (Bhabha, 2000; Reckwitz, 2006; Robak, 2012). Inter- und Transkulturelle Bildung formen gegenkulturelle Orte, die dem Verschwinden von Orten des Dazwischen (Han, 2013c) entgegenwirken. Die zu gestaltenden Orte des Dazwischen, die kulturellen Zwischenräume, formen Gegenkulturen, welche die Entfaltung des Menschen, Kreativität, Beheimatung und Zugehörigkeit, Ausdrucksformen des Fremden und Empfindungsweisen von Fremdheit sowie Imaginationen und Selbstentwürfe zulassen.

Kulturelle Bildung aktiviert transkulturelle Potenziale, stellt sich destruktiven Entwürfen des Fremden entgegen und kreiert Bildungsräume für Inter- und Transkulturelle Bildung. Um kulturelle Zwischenräume konzeptualisieren zu können, braucht es einen erweiterten Kreativitätsbegriff, der den Umgang mit Fremdheit sowie die Hybridebildung als Imagination mit aufnimmt. Buchenhorst (2015a) etwa will die Befremdung nutzen, um einen erweiterten Kreativitätsbegriff einzubeziehen. Gehen wir für Bildungsprozesse von den Möglichkeiten und Fähigkeiten der Beziehungsaufnahme und -gestaltung aus (Gieseke, 2012), so stellt dies – erst recht in Zeiten der Globalisierung und voranschreitender gesellschaftlicher Diversifizierung – eine Herausforderung dar. Die Diversifizierung bringt Funktionserweiterungen der Fremdheitskategorie mit sich. Der Spannungsbogen reicht gegenwärtig von Fremdheitskonstruktionen, die das Fremde, den Anderen, sozialen Problemlagen ausweichend, mit Vorurteilen und Stereotypen belegen, über Vernichtungsfantasien, die das Fremde komplett ausschließen wollen (Antisemitismus, Rechtsradikalismus), bis hin zu kreativitätsfördernden Imaginationen über das Andere als wertvolle kulturelle Ressource, die literarisch reflektiert, selbsttätig-kreativ verarbeitet und imaginativ für die eigene Individualität, Subjektivität und lebendige Hybridbildung einen Stellenwert hat.

Unter Globalisierungsgesichtspunkten und angesichts von Phänomenen der Transnationalisierung wird das Fremde auch thematisiert als produktives treibendes Element einer Dialektik, die zwischen einem von der Idee der Minderheiten- und Menschenrechte getragenen Integrationsstreben und dem Wunsch, dass die Autonomie kultureller Ausdrucksweisen erhalten bleibe, hin- und herschwingt (Buchenhorst, 2015b). Bildung im inter- und transkulturellen Sinne scheint also immer wieder um Wertigkeiten des Eigenen und Fremden ringen zu müssen. Der Vergleich, Stereotypisierungen und Ängste vor dem Verlust der Differenz und damit des Eigenen stellen sich vor Transkulturalisierungsprozesse und verhindern nicht nur, dass sich die Individuen in einer Gesellschaft der Mehr-

fachzugehörigkeiten platzieren, sondern auch, dass sie Kultur gemeinsam modellieren. Wir gehen davon aus, dass in den kulturellen Zwischenräumen Differenzerhalt und Ausdifferenzierung möglich werden und in Bildungsprozesse eingelassen sind.

Anhaltspunkte und Argumente dafür liefert Wulf (2006), der uns bereits in Kapitel 6.3.4 begegnet ist. Er geht von der zentralen These aus, dass nicht ein Verlust der Vielfalt zu erwarten ist, sondern dass sich Vielfalt durch Annäherungsprozesse reduziert, in denen sie jedoch die durch neue Fremdheit und neue Differenzen immer wieder erhalten wird. Wulfs Interesse dient dem Erhalt der Komplementarität und der Suche nach dem Wertzuschätzenden, ohne dass er dieses einverleiben wollte. Mit „Differenz und Alterität“ entwickelt er einen Kulturbegriff, der eine tiefe Vielfalt als Kern von Kultur betrachtet. Kultur ist demzufolge keine geistige und wertbezogene Einheit, sondern ein Konglomerat aus tiefen Differenzen, Pluralität von Zugehörigkeiten und Seinsweisen (Wulf, 2006, S. 41). Es werden drei Dimensionen der Alterität entwickelt: Werturteile über den Anderen, Annäherung an den Anderen und Wissen über den Anderen.

Lernen und Bildung sind demnach auf Hybridiät auszurichten. Es sind sowohl die Vielfalt als auch die Annäherungsprozesse in den Blick zu nehmen. Zu den Bildungsaufgaben nach diesem Konzept gehört es, „Sowohl-als-auch-Aspekte“ zu berücksichtigen: die Individualisierung mit Formen der Solidarität zu unterstützen und Selbstbehauptung mit kultureller Kompetenz zu verknüpfen, d.h. indem man sich mit dem Fremden auseinandersetzt, ein Selbstverständnis zu entwickeln. Im Dazwischen ist bei Wulf der Ort, an dem sich das Fremde an das Eigene anschließt. Neue Figurationen formen sich im Dazwischen aus, das Fremde bekommt eine Bedeutung, es entsteht die Bereitschaft, das Fremde zu erfahren. In diesem Prozess können Repräsentationen des Anderen ausgebildet werden (ebd., S. 51). Diese mimetischen Akte können sich in unterschiedlicher Weise vollziehen. Sie sind in der Kultur, in der Gesellschaft und in der Kunst anzutreffen. Sie haben die Form von Nachahmungen, Angleichungen an Andere und deren Repräsentation, Darstellungen, Bilder oder Fiktionen. Das Handeln, die Sinne, der Körper spielen dafür eine wichtige Rolle. Es sind nicht kognitive Herstellungsprozesse, die hier gemeint sind, sondern ästhetische Handlungsprozesse, in denen vielfältige Beziehungen zu Personen, Symbolen und Dingen, kurz: zur Welt hergestellt werden. Das handelnde Subjekt ist quasi eingebunden in einen permanenten Prozess der Welterschließung und Formung durch deren Wiederhervorbringung in veränderter Form. Aber auch implizites Wissen eignet man sich hier durch Mimesis an. Allerdings ist dies ein reflexionsloser Prozess. Für das Erwachsenenalter muss deutlicher nach der Rolle von Wissen gefragt werden.

Wulf untersucht später grundsätzlicher, welche Rolle Bildung und mit ihr Imagination und das Imaginäre für die Konstitution des Menschen spielen (Wulf, 2014, S. 9; Kapitel 6.3.4).

Dekonstruieren, Erfahren, Deuten und Formen der Neukonstruktion sind eng aufeinander verwiesen. Kommunikation, Praktiken, Erfahrungen, Imaginationen, Subjek-

tivierung über Beziehungen und Ästhetisierungen stellen bildungsrelevante Formen dar, die unterstützen können, dass Kultur neu konstruiert und geformt wird, und die einer Vorstellung von Kultur, die einseitig rationalisiert ist, entgegenzustellen sind. Fremde und Fremdheit formen das inhaltliche Moment der Konstruktionsvarianten kultureller Differenz. Erst auf der Basis der Beziehung zwischen dem Ich und einem fremden Anderen kann sich eine belastbare moralische Subjektivität entwickeln (Buchenhorst, 2015b, S. 236). Mimetische Prozesse sind kreative Prozesse, die Beziehungsgefüge brauchen.

8.3 Themenbereiche/Domänen

Es erfolgt nun eine Vertiefung der zuvor aufgeworfenen Fragen für die Kunstformen bildende und visuelle Kunst, Theater und Tanz, Musik sowie für Dialoge in Übergangs-bereichen: Personale Bildung und Politische Bildung.⁸⁸

8.3.1 Bildende und visuelle Kunst

Bezogen auf den Themenbereich bildende und visuelle Kunst interessiert uns, ob und wie entsprechende Angebote interkulturelle und transkulturelle Bildungsinteressen aufgreifen und Möglichkeiten des *Verstehens*, *Deutens* und der kulturellen *Neukonstruktionen* initiieren. Bildende und visuelle Kunst im interkulturellen Kontext kann heißen, sich systematisch-rezeptiv mit der Verarbeitung von Fremdheit, Andersheit, den Prozessen erfahrener Hybridität zu befassen, die mit Brüchen, Diskriminierungen, Ethnozentrismus, aber auch mit Erfahrungen von Mimesis und Mimikry verbunden sein können, welche durch Künstler und Künstlerinnen zum Ausdruck gebracht werden. Dies können etwa Bilder und Fotografien oder auch Installationen und Filme sein. Bildende und visuelle Kunst umfassen auch, sich selbsttätig-creativ über ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten wie Malen oder Fotografieren Ausdruck zu verleihen, als nicht-sprachliche Möglichkeiten des Bildungsprozesses. Erlebnisse und Erfahrungen von Fremdheit, Diskriminierungen oder auch Heimatverlust können Ausdrucksmöglichkeiten finden. Gerade vor dem Hintergrund unterschiedlicher Geschlechterrollen in verschiedenen Kulturen scheinen mit dem Erwerb kreativer Praktiken partizipative und emanzipatorische Möglichkeiten verbunden zu sein. Andererseits entstehen durch den ästhetischen Prozess selbst Möglichkeiten der Gemeinschaft, Beheimatung, der Formung imaginativer Bilder und damit Möglichkeiten der Selbstverortung und Erarbeitung von Zukunftsperspektiven.

Kulturelles Lernen im interkulturellen Bildungskontext umfasst dabei Wissen über die andere Kultur, es ist aber nicht begrenzt auf die Aneignung von Wissen, sondern umfasst auch unterschiedliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsformen. Es schließt an

88 Die Bereiche Literatur, Kochkunst, Sprache, Dialoge in interkulturellen und interreligiösen Kontexten sowie Übergänge in die berufliche Bildung können aus Platzgründen hier nicht betrachtet werden.

Deutungslernen, Identitätslernen und Kulturalitätsentwicklung an. Teil dessen sind auch die Erfahrung, die Reflexion und das Verstehen verschiedener gesellschaftlicher Verhältnisse, und welche unterschiedlichen Ausprägungen diese Entwicklungen in unterschiedlichen Kulturen im Prozess der permanenten Veränderung kultureller Bedeutungswelten für das Individuum und die eigene Biografie haben.

Derartigen Vorstellungen von Bildungsprozessen liegt ein grundsätzlich erweiterter Zugang zu Ästhetik zugrunde, der die Wahrnehmung von Wirklichkeit selbst als Teil und Grundlage ästhetischen Denkens fasst (Welsch, 1988a, b; Kapitel 4, 6, 7). Teil des Bildungsprozesses werden Möglichkeiten der Transkulturalisierung, d.h. dass Kulturen neu konstruiert und verbunden werden (Welsch, 2012), ohne auf Anpassung und Integration zu drängen. Dies kann systematisch-rezeptiv und selbstdäig-aktiv veranlasst werden. Das bedeutet: Im verstehend-kommunikativen Zugang differenzieren sich sowohl systematisch-rezeptive als auch selbstdäig-aktive Angebote aus. Diese werden in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen offeriert, vor allem in selbstdäig-aktiven Zugängen. Systematisch-rezeptive Zugänge finden sich stärker in beigeordneten Bildungsbereichen, etwa im Museum mit integrierten Bildungsangeboten, das sich zunehmend für die Themen Interkulturalität und Migration öffnet.

Bevor wir die Angebotsstrukturen des öffentlichen und beigeordneten Sektors betrachten, soll eine jüngere Veröffentlichung zu den kunsttheoretischen und künstlerischen Entwicklungen im Bereich Migration und Bildung herangezogen werden (Dogramaci, 2013). Ein Tagungsband, der an ein Forschungsprojekt anschließt, untersucht an ausgewählten Beispielen, wie Migration die Kunst und Kunstdenktheorie dynamisch voranbringt. Die beschriebenen Beispiele geben Einblick in die Bildungspotenziale bildender Kunst, die bislang nur zaghaft aufgegriffen werden, und sie zeigen auch den produktiven Gehalt von Differenz: Künstlerische Gestaltung ist der gesellschaftlichen Realität nicht nur einen Schritt voraus. Sie hält Ausdrucksformen bereit, die das interkulturelle Paradigma verlassen, um über Imaginierungen kreative Gedankenräume auszuformen, die über beziehungsorientierte Involvierungsweisen gegenüber dem Anderen, dem Fremden Empfindungen ermöglichen, welche im transkulturellen Sinne Verbindungen eröffnen. Offenheit, Vorurteilsfreiheit können in Bilder gegossen werden, die als Bilder für veränderte Gedankenwelten und Deutungsmuster antizipierbar werden. Es können die Biografien einzelner Künstlerinnen und Künstler in die Analyse ihrer Werke einbezogen werden, um ihre Erfahrungen zu verstehen und die Veränderungen der künstlerischen Arbeiten. Gesellschaftliche Prozesse werden daran re- und dekonstruierbar sowie für transkulturelle Bildungsprozesse anschlussfähig.

Die Beispiele des Bandes zeigen zunächst, dass Migration Anlass für eine lebendige künstlerische Auseinandersetzung mit Fremdheit, Fremde, Heimat, Ver- und Entfremdung ist (Dogramaci, 2013a). Gerade für das 20. Jahrhundert wird festgestellt, dass Migrationsbewegungen zu den wichtigsten Beschleunigern der Kunsthistorie gehören.

ren. Migration wird als grundsätzliche gesellschaftsverändernde Kraft verstanden, als eine Praxis, die für Kunst eine transformative Kraft entfaltet (Hess, 2013). Mobilität, Emigration und Immigration sowie Transfers haben Einfluss auf Heimat- wie auf Zielländer (Dogramaci, 2013b).

An Einzelbeispielen zeitgenössischer Kunst wird aufgezeigt, wie Transkulturalität und Identitätswechsel darstellbar werden, wenn verschiedene kulturelle Ressourcen in der künstlerischen Praxis in Bilder gegossen werden und hybride Bilder entstehen (Kravagna, 2013). In weiteren Beispielen werden koloniale und rassistische Vorstellungen dekonstruiert und Darstellungsweisen für Hybridbildungen entwickelt (Schieren, 2013). Dabei existieren Reproduktionen von Stereotypen, Dekonstruktionen und neue Darstellungsweisen für kulturelle Neuformungen nebeneinander. Diese Dynamiken der Gleichzeitigkeit setzen produktive Impulse für die Kunstproduktion.

Hänel (2013) zeigt, mit welchen Mitteln die medial inszenierten Bilder von Flüchtlingen, z.B. in Form von Text-Bild-Collagen, Bedrohungsszenarien aufbauen, sich als solche zu Ikonografien verdichten und im kollektiven Bewusstsein verankern. Solche Bilder werden auch den künstlerischen Prozess der Erschaffung von Bildern beeinflussen. Kunst kann Bilder erzeugen, die Visionen entstehen lassen und nicht mit der Darstellung fliehender Massen Ängste und Bedrohungsszenarien produzieren, die Reinheitsfantasien bedienen (ebd., S. 127). Um Re-Inszenierungen diskriminierender Stereotypisierungen zu entgehen, schlägt die Autorin vor, dass Körperf Bilder reduziert werden, und zeigt künstlerische Beispiele, etwa durch textile Arbeiten, denen sprachliche Formen der Geschichten der Flüchtlinge beigegeben werden. Visionen und Zukunftswünsche werden sichtbar, die die Betrachtende bzw. den Betrachtenden involvieren. Ein einfühlsamer, an das Vorstellungsvermögen appellierender Perspektivwechsel zwingt dazu, den Standpunkt einer einzelnen Migrantin oder eines einzelnen Migranten einzunehmen und sich ein Bild zu machen (ebd., S. 129; Nolte, Schoefer, & Soleymani, 2014; Kapitel 2.1). Abgelegte Decken oder Kleider modellieren Abwesenheit, um einen Imaginationsraum für Kreativität entstehen zu lassen. Es wird von einem „emotionalen Speicher“ gesprochen, der durch das Zusammenwirken von Erfühlen, haptischem Begreifen, Erinnern und Reflektieren aktiviert wird (Hänel, 2013, S. 130). Es kann der Wunsch, Schutz zu geben, ausgelöst werden, anstelle von Bedrohung. Es geht darum, dass Blickregime umgelenkt und dekonstruiert werden.

Zudem wird der Film, so die Prognose, zu einem wichtigen Medium, um die Konflikte in Nahost zu thematisieren. Dies wird analysiert am Beispiel des Spielfilms „The Bubble – eine Liebe in Tel Aviv“ des Regisseurs Eytan Fox (Frietsch, 2013), der an einer Grenze zwischen Israel und Palästina spielt. Im Film ist die Körperlichkeit besonders präsent. Der Körper ist besonders geeignet, Grenzziehungen zu medialisieren. Es wird gefragt, wie Körper in ihren Beziehungen zu anderen konzipiert, künstlich gezogen, aber auch wieder aufgelöst werden können (ebd., S. 195).

Um zu ergründen, wie Bildungsangebote an diese Entwicklungen im Bereich bildender Kunst anknüpfen, werden im Folgenden Angebotsstrukturen des öffentlichen und bei-geordneten Sektors betrachtet.

8.3.1.1 Angebote bildender Kunst in der öffentlichen Erwachsenenbildung

Unsere bereits benannte Programmstudie zur Entwicklung der Interkulturellen Bildung in Niedersachsen zeigt, dass die Möglichkeiten der bildenden und visuellen Kunst nicht weit entwickelt sind. Kulturelle Bildung als übergeordneter Fachbereich ist zwar der größte Fachbereich, der inter- und transkulturelle Angebote offeriert (Robak & Petter, 2014, S. 40), er ist aber nicht ausdifferenziert. Insgesamt, wenn alle Fachbereiche be-rücksichtigt werden, liegt das systematisch-rezeptive Portal von acht Portalen an vierter Stelle. Für die bildenden Künste ist das systematisch-rezeptive Portal jedoch nicht ent-wickelt. Anzutreffen sind zunehmend Bilder- und Fotoausstellungen, auch in öffent-lichen Einrichtungen, die entweder die Arbeiten der Teilnehmenden oder die Arbeiten kooperierender Künstlerinnen und Künstler vorstellen. Es finden sich Veranstaltungen, die in Kooperation mit Museen etwa Führungen anbieten, in denen auch interkulturelle Themen bearbeitet werden, wobei es sich dann um kurze Veranstaltungen handelt. Hier ist davon auszugehen, dass die Einrichtungen beigeordneter Bildung diese thematischen Möglichkeiten und Bildungszugänge breiter, z.B. in Kooperation mit Museen und Ga-lerien, entwickeln. Interessante innovative Beispiele finden sich besonders in Projekten.

Aktuelle Angebotsbeispiele zu Filmanalysen sind wenig dokumentiert. Diesbe-züglich ist ein Projekt einer katholischen Erwachsenenbildungseinrichtung in Heiden-heim sehr interessant (Bradenbrink, 2013, S. 128ff.).⁸⁹ Es wurde eine intermediaire Steuerungsgruppe, der christlich-muslimische Arbeitskreis, zu dem sehr gute Kontakte bestanden, eingerichtet, um das Projekt zu begleiten. Der Adressatinnen- und Adres-satenkreis war religiös, kulturell, geschlechtlich und auch vom Alter her gemischt. Anhand gemeinsam ausgesuchter Filme, die auf unterschiedliche Weise verschiedene Kulturkreise darstellen, etwa „Good bye, Lenin“ (DDR und neue Bundesländer), „10 vor 11“ (Istanbul), „Fasten auf Italienisch“ (Italien), wurden diese auf die darge-stellten Wirklichkeitsebenen befragt, auf die unterschiedlichen Darstellungen und Er-fahrungen von Gefühlen in den verschiedenen Kulturen, auf Wünsche, Ängste, Hoff-nungen und vor allem Vorurteile, die im Film inszeniert werden und die diese auslösen. Grundsätzliche Fragen nach gesellschaftlichen Realitäten, Geschlechterrollen, Tabus konnten gestellt werden.

⁸⁹ Bei all diesen genannten Beispielen aus dem Buch „Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenen-bildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven“ (Hoffmeier & Smith, 2013), handelt es sich um ein BMBF-gefördertes Projekt der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwach-senenbildung (KBE). Die genauen Ankündigungstexte sind nicht dokumentiert, so dass die Seminare jeweils beschrieben werden.

Mit diesem Zugang, der dadurch, dass ein Film gemeinsam angesehen wird, kulturellen Genuss einbindet, scheint eine Möglichkeit geschaffen worden zu sein, verschiedene Gruppen und Kulturinteressierte für eine Reihe zu gewinnen. Zum anderen werden aber auch Grenzen des Darstellbaren erkennbar: Alles Wahrnehmbare sind Bilder der Wirklichkeit, die immer von den eigenen Wahrnehmungen geprägt sind (ebd., S. 131). Für Projekte dieser Art sind einige besondere Planungsanforderungen einzuhalten, ausgearbeitete Gesprächsleitfäden sind notwendig, die Form ist planungsintensiv (ebd., S. 133).

Weitere Projekte der Katholischen Erwachsenenbildung zeigen, wie die Künste bzw. kulturelle Produktion in Bildungsprozessen Kommunikation, Begegnung, Selbstreflexion und Gemeinschaft ermöglichen können. Die Planung von Angeboten im unmittelbaren Sozialraum, z.B. in Kindertagesstätten, erweist sich als Grundlage, um einen Zugang zur künstlerischen Gestaltung zu ermöglichen (Rickert, 2013, S. 122ff.), gemeinsam mit Betreuungszeiten und anderen täglichen familiären Anforderungen. Die Gestaltung großflächiger Bilder sollte, gekoppelt an Formen der kommunikativen Verständigung, Frauen ohne und mit unterschiedlichen Migrationshintergründen die Möglichkeit geben, schwer artikulierbare Erfahrungen, Erlebnisse und existenzielle Fragen unter Anleitung einer Künstlerin darzustellen und diesen Ausdruck zu verleihen. Bei diesem Projekt erlernten sie nicht nur verschiedene Techniken, sondern gewannen auch Handlungsspielräume durch das Übermalen, Neumalen, das Übernehmen und Verändern von anderen Bildern sowie dadurch, dass sie diese umformten und veränderten und sich so von der Ursprungsidee entfernten. Individuelle Handschriften wurden deutlich bis hin zu kulturellen Vergleichen, die dann wiederum diskursiv aufgegriffen werden konnten. Damit sind Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen verbunden: Ein Zugang zu einem neuen Feld wurde möglich, es wurde selbst Kunst erschaffen, künstlerische Praktiken wurden erfahren und geübt, Erlebensweisen der Reflexion zugeführt, etwa das Erleben, dass man ausgegrenzt und von der Gesellschaft abgekoppelt wird. Die Teilnehmenden können sich von der eigenen Rolle distanzieren. Gemeinschaft bildet für alle Prozesse eine Hintergrundfolie. Erfahrungen und Erlebensweisen der eigenen Kultur und der Lebenswelt, die Auseinandersetzung mit Religion können ins Verhältnis gesetzt werden. Dabei kann sich die Einzelne über das Bild als kompetent erleben. Besondere Herausforderungen werden diesbezüglich in Workshops, die sich ausschließlich an Migrantinnen richten, dokumentiert. Religiöse Gebundenheiten, das politische Geschehen in den jeweiligen Herkunftsländern, Hierarchien, die etwa durch den Aufenthaltsstatus hergestellt werden, insbesondere aber die Lebensrealitäten, spielen im Seminargeschehen eine große Rolle (Rehage, 2013, S. 103ff.). Die Planenden müssen zusätzliche Projektgelder akquirieren, weil viele Teilnehmerinnen sonst nicht die Kursgebühren bezahlen können.

Viele Projekte werden sowohl selbstdäig-aktiv als auch systematisch-rezeptiv angelegt, da dann sowohl die Motivation aufseiten der Teilnehmenden als auch die Zu-

friedenheit der Vermittelnden am höchsten ist (ebd., S. 213). Die Begleitforschung zeigt: Je höher die Möglichkeit, die Angebote inhaltlich und strukturell mitzugestalten, desto höher ist die Zufriedenheit. Die Mehrzahl der Projekte verfolgt dabei einen polykulturellen bzw. interkulturellen Ansatz (86%), der das Verstehen und konfliktreduzierende Nebeneinander befördern möchte. Darüber hinaus verfolgen aber auch 43 Prozent einen Transkulturalitätsansatz, welcher kulturelle Hybridisierung und kulturelle Neuformungen aufgreift (Keuchel & Larue, 2013, S. 215).

Daneben, dass künstlerische Kompetenzen vermittelt werden, sollen oftmals auch andere Kompetenzen mit selbsttätig-creativen Angeboten vermittelt werden. Es ist festzustellen, dass, wenn künstlerische Kompetenzen im Zentrum der Vermittlung stehen, die Teilnehmermotivation positiver eingeschätzt wurde. Dies gibt Hinweise darauf, dass in der Kulturellen Bildung mit inter- bzw. transkulturellen Intentionen die kulturellen Praktiken als gewinnbringende Entwicklung erlebt werden und das Neuverbinden von Kulturen besonders darüber faktisch vollzogen wird. Reflexive Bildungsanteile können dann daran anschließen. In Projekten, die transkulturelle Ansätze aufgreifen, fällt ebenfalls eine besonders positive Teilnehmermotivation auf (ebd., S. 219).

8.3.1.2 Angebote bildender Kunst in Einrichtungen der beigeordneten Bildung

Beigeordnete Bildung, wie in Kapitel 1 beschrieben, hat im Kontext Inter- bzw. Transkultureller Bildung einen zunehmenden Stellenwert. Vor allem deshalb, weil diese Angebote und Projekte lange Zeit unterfinanziert waren. Für Museen etwa ist es zunehmend interessant, sich für Wissensvermittlungsprozesse im Themenspektrum Kunst und Interkulturalität, mit dem Fokus Migration, zu engagieren. Börjesson und Zimmermann (2005) beschreiben im Rahmen der in diesem Band zitierten Studie von Gieseke und anderen (2005) zur Kulturellen Bildung für Berlin Kreuzberg und Friedrichshain, dass z.B. Galerien und Cafés sowie Vereine kombinierte Formen der Eventgestaltung und Begegnung mit Vortragsformen entwickeln und anbieten, die den entstehenden Bildungsinteressen Rechnung tragen. Diese Angebote sind forschungsmethodisch aufwendig und mühsam zu eruieren und zu dokumentieren, da diese Institutionen keine Programme veröffentlichen, sondern Zusatzangebote ertrichten. Auch ist von Kooperationsveranstaltungen zwischen öffentlichen Bildungseinrichtungen und Einrichtungen der beigeordneten Bildung auszugehen. Zu untersuchen wäre hier, inwieweit angegliederte Institutionen, die ein eigenständiges Programm entwickeln, wie Museumsakademien, interkulturelle Themen aufgreifen und diese sowohl mit systematisch-rezeptiven als auch selbsttätig-creativen Formen verbinden.

Die Fallstudie zur Akademie der Staatlichen Museen in Berlin zeigt, dass es ein explizites Anliegen ist, über Angebote den Zugang zu anderen Kulturen zu ermöglichen (Gieseke, 2005, S. 227) und Interesse für Kunst und Kultur zu stiften. Aktuelle Themen

finden sich schon im Programm von 2002, z.B. die Beschäftigung mit dem Islam. Die Exponate der Museen selbst werden dabei als bildsam betrachtet, es geht nicht darum, biografische Anschlüsse zu schaffen oder die transformierende Bedeutung von Bildung einzubeziehen (ebd., S. 229).

Interkulturelle kommunikative Angebote werden damals zum Zeitpunkt der Erhebung im Jahr 2002 geplant (ebd., S. 230). Es liegen Ergebnisse eines dokumentierten Projekts vor, das sich mit der Frage befasst hat, wie Museen Wege gehen können, um den neuen Anforderungen einer sich immer stärker diversifizierenden Gesellschaft gerecht zu werden, welche neuen inhaltlichen Zugänge sie bieten können, unter besonderer Berücksichtigung islamischer Kunst (Kamel & Gerbich, 2014, S. 12). Im Zentrum des Projekts stand, zu verstehen, wie verschiedene internationale Museen Wissen inszenieren und vermitteln. Die Projektinitiatoren haben dann für das Museum für islamische Kunst in Berlin (ein Museum im Pergamonmuseum) ein gestalterisches Projekt gestartet, das dieses in ein inklusives Museum verwandeln sollte. Das bedeutet, es wurden gemeinsam mit Berlinerinnen und Berlinern Experimente geplant und umgesetzt, die die Zugänglichkeit für verschiedene Gruppen erhöhen. Dieses Projekt nennt sich „Museumsdiwan“. Die bearbeiteten Themen verweisen darauf, dass für die daran Beteiligten auch Bildungsmöglichkeiten eröffnet wurden. Ziel des Projekts war es jedoch, im Sinne des *Audience Development*, wie schon in den Kapiteln 1 bis 3 und 6.3.4 (Angebote zur Bildrezeption) geschildert, die Besucherinnen- und Besucherzahlen zu steigern und die Zugänge zum Museum zu erweitern. Die Kombination mit Bildungsmöglichkeiten ist sekundär darin verwoben. Ein besonderes Anliegen ist es dabei, die Besucherinnen und Besucher zu veranlassen, selbst weiter gestalterisch tätig zu sein und darüber Dialogräume zu eröffnen, die vorhandenes Wissen und herkömmliche Praktiken infrage stellen (Basu & Macdonald, 2014, S. 86ff.). Bildungspotenziale liegen in den Konzepten des partizipativen Museums, wie es am Beispiel des Friedrichshain-Kreuzberg Museums (FHXB) in Berlin beschrieben wird. Indem Ausstellungen eines Stadtteilmuseums gemeinsam gestaltet werden, werden partizipative Zugänge für migrantische Gruppen ermöglicht. Unterschieden werden dabei unter Bezug auf Nina Simon nicht-partizipative, *co-creative, hosted* und *contributive* Zugänge (ebd., S. 305). Kopplungen mit Bildungsangeboten finden sich z.B. als begleitende Workshops, in denen Biografien erstellt, die dann in Ausstellungen integriert werden (Düspohl, 2014, S. 310). Die Kopplung mit selbsttätig-kreativen Zugängen ermöglicht dann auch einen Zugang zur Partizipation an Museumsarbeit, wie z.B. die Möglichkeit, eine Ausstellung zu gestalten bzw. daran mitzuarbeiten.

Vermittlung, die dem Interkulturalitätsparadigma folgt, heißt hier, mit antirassistischen Intentionen auszustellen, und zwar Inhalte, die darauf zielen, rassistische Haltungen zu verändern. Kritik und Transformation sollen nicht eine interne Angelegenheit von Vermittlerinnen und Vermittlern und Kunstinstitutionen bleiben, sondern die

Zielgruppen so involvieren, dass sie dies zu ihrem Anliegen machen (Mörsch, 2014, S. 111f.). Zu präzisieren gilt es, welche Funktionen Räume übernehmen, die von der Kunstvermittlung genutzt werden (ebd., S. 108). Einzelne Beispiele zeigen, wie gezielt Lern- und Bildungsräume in Museen gestaltet und etabliert werden (Kapitel 1.2), um die Auseinandersetzung mit Kunst zu fördern, vor allem aber die Teilhabe und den Zugang für Gruppen, die sonst nicht ins Museum gehen (Sumner, 2014, S. 150ff.).

Da Museen als Lernorte, wie in diesem Band mehrfach beschrieben, von zunehmendem Interesse sind, wäre zu prüfen, wie sie internationale Impulse der kulturellen Auseinandersetzung aufgreifen, welche Kultur- und Bildungsbegriffe dabei verfolgt werden und wie Inszenierungen und Ausstellungen einerseits so gestaltet sind, dass Selbstbildungspotenziale initiiert werden und wie sie andererseits durch Bildungsangebote ergänzt werden. Für das Themenfeld der bildenden und visuellen Künste ist insgesamt die Auseinandersetzung mit Inter- und Transkulturalität in Form von Bildung noch nicht ausdifferenziert, die Einzelbeispiele machen deutlich, dass sich der Bereich aber weiterentwickelt.

8.3.3 Theater und Tanz

Die Bereiche Theater und Tanz erhalten in inter- und transkultureller Perspektive zunehmende Aufmerksamkeit. Beide sind sowohl systematisch-rezeptiv als auch selbstdäig-kreativ zugänglich und werden auf beiden Wegen gestaltet und genutzt. Damit sind sowohl Formen der reflexiven Verarbeitung, der Dekonstruktion und Konfrontation als auch der leiblichen und emotionalen Erfahrungen über kulturelle Praktiken, Wahrnehmung und Rezeption möglich (Kapitel 6.3.1, 7.3.2). Besonders Letzteres trägt dazu bei, die Künste für breitere Bevölkerungsgruppen als Kulturen der Teilhabe und individuellen Entfaltung weiterzuentwickeln. So haben sich sowohl das Theater als auch der Tanz, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der Vielfalt der Gesellschaft, für die Bevölkerung sowohl als Künste als auch als kulturelle Praxis geöffnet, um Kultur zu vermitteln und Zugehörigkeit über Partizipation zu stärken. Beides bewegt sich zwischen inter- und transkulturellen Auslegungen. Dekonstruktionspotenziale von Stereotypisierungen und Vorurteilen (Mortazavi, 2011), auch von Migration als Problematisierung, liegen etwa in der systematisch-rezeptiven Beschäftigung mit Bühnenstücken, auch als Tanz.

Zum Theater

Besondere Bildungspotenziale des Theaters werden in den selbstdäig-kreativen Entwicklungsmöglichkeiten der Theaterarbeit gesehen sowie darin, sich mit Fremdheitserfahrungen, dem Fremden an sich und in sich, mit der eigenen Lebenswelt und den biografischen Entwicklungen auseinanderzusetzen (Siavash, 2011) und auch damit, was diese für die verschiedenen Generationen bedeuten (Keim, 2011). Man erhofft sich, durch Theaterprojekte im Sozialraum, in der Stadtgemeinde, gemeinsam Fantasien da-

rüber zu entwickeln, wie man zusammenleben möchte. Letztendlich geht es dabei um soziale Teilhabe, um die Gestaltung des Alltags.

Betrachten wir jüngere Entwicklungen im Bereich Theater, wird deutlich, dass hier insbesondere das Thema Migration herangezogen wird – das bestätigen auch Medienberichte (Süddeutsche Zeitung, 2012) –, um die Brückenfunktion von Kunst für vor allem interkulturelle Verständigung auszuloten (Schneider, 2011, S. 11). Dabei wird z.B. hinlänglich diskutiert, wie viele Schauspielerinnen und Schauspieler einen Migrationshintergrund haben und ob dies ausreicht, um eine gesellschaftliche Öffnung für Diversität abzubilden. Einige Theater, wie etwa Hamburg, Berlin und Hannover, verknüpfen Fragen der Migration mit anderen wesentlichen gesellschaftlichen Fragen der Zeit (ebd., S. 16) bis hin zu kritischen Betrachtungsweisen eines globalen Kapitalismus und probieren neue partizipative Formen der Gestaltung von Theaterarbeit, die eine implizite Bildungshaltigkeit haben. Diese Fokussierung auf Migration wird offensichtlich angetrieben von der Entdeckung, dass eine neue künstlerische Auseinandersetzung möglich wird und sich Theaterarbeit, indem sie sich mit dem Thema Migration beschäftigt, diversifiziert und ausdifferenziert, damit insgesamt lebendiger wird (Konuk, 2011) und auch ein großes Potenzial für mögliche Besucherinnen und Besucher in sich birgt (Siavash, 2011). Dabei ist interkulturelle Theaterarbeit nicht per se gleichzusetzen mit inter- oder transkultureller Bildung. Der Besuch eines Theaterstücks kann als Event rezipiert werden und ohne weitere Verarbeitungsprozesse singulär für sich stehen.

Das sogenannte postmigrantische Theater, als deren Begründerin Sermin Langhoff zählt, möchte sich vom migrantischen und herkömmlichen Theater unterscheiden. Es geht dabei um eine postmigrantische künstlerische Suche nach einer erst herauszufindenden Identität, um die Dekonstruktion von Stereotypen und die spezielle Aneignung von deutschem Kulturgut (Schneider, 2011, S. 11). Es ist deshalb notwendig, sich von der Perspektive der kulturellen Zugehörigkeit zu verabschieden sowie von kolonialen Denkmustern. Kulturelle Differenzen müssen stehengelassen werden, verbunden mit einer Hinwendung zu Diversität (ebd., S. 12). Dies bedeutet zum einen, Stereotype zu dekonstruieren, es heißt aber auch, Geschichten zu erzählen, in denen das Fremde und der Fremde als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft dargestellt werden (Mortazavi, 2011, S. 75). Dabei werden interkulturelle Theaterprojekte vor allem in der Theaterpädagogik und in Form von Sonderprojekten im Stadtteil oder an experimentellen Bühnen umgesetzt. Viele Theater haben eine angeschlossene Theaterpädagogik, die diese Projekte konzipiert, v.a. als kraftvolle authentische Geschichten, die erzählt werden und biografisch geprägt sind (Sting, 2008). Es geht um Heimat, Identität, Zugehörigkeit und Fremdheit.

So wird für das interkulturelle Theater schon ein konzeptionelles Nebeneinander von Multikulturalität, Transkulturalität und Hybridkulturalität konstatiert, mit neuen Entwicklungen, die die Transkulturalität und die Hybridkulturalität befördern. Indem

das Differentielle und das Eigene gezeigt werden, entsteht eine positive Kraft, die den Raum eröffnet, um hybride Formen zu bilden. Besondere Entwicklungsmöglichkeiten mit Bildungsgehalt werden in der Kombination von performativem Theater (Inszenierung über kraftvolle Sprache und leiblichen Einsatz) und Interkulturalität gesehen. Es erstaunt jedoch umso mehr, wenn man die Zugänge in den Theatern selbst betrachtet, die allein auf Migration, Migrantinnen und Migranten den Fokus legen, so dass das interkulturelle Theater immer noch als Sonderfall behandelt wird (ebd., S. 26).

Das interkulturelle Theater hat aber auch das Potenzial, selbst zu einem kulturellen Zwischenraum zu werden, in dem nicht nur gesellschaftliche Partizipation und interkulturelle Begegnung möglich wird, sondern auch Transkulturalität über kulturelle und künstlerische Praxis im gemeinsamen Darstellen und Spiel gelebt werden kann (Reinwand-Weiss, 2011); dies gilt für Kinder und Jugendliche genauso wie für Erwachsene. Mit Theaterarbeit können Lernräume kreiert werden, in denen niedrigschwellig Begegnung stattfinden kann, kulturelles Lernen über Rollen, Deutungen und kommunikative Auseinandersetzung, aber auch Fremdheit darstellbar und Differenzen sichtbar werden, die es gilt auszuloten, auszuhalten und sich damit zu befassen. Widersprüche können spielerisch verarbeitet und Gemeinschaft kann gelebt werden (Mandel, 2011, S. 112). Indem diejenigen auf der Bühne Geschichten erzählen, die als marginalisierte Gruppen konstruiert werden, soll *Empowerment* möglich werden, im Sinne von Widerersetzung gegen herrschende Meinungen und für Selbstermächtigung (Siavash, 2011, S. 85). Wer seine Stimme in den Raum bringen kann, der bekommt Gehör und ein Gesicht.

Interkulturelles Theater ist die ästhetische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen und Differenzen, es beinhaltet damit aber auch eine politische Dimension. Es kann gesellschaftliche Verhältnisse unmittelbar und mit Wucht darstellen.

Theaterarbeit ist gleichzeitig nicht zu überschätzen in ihren Wirkungen und Möglichkeiten, es werden vergleichsweise wenige erreicht und kognitive sowie reflexiv-kritische Auseinandersetzung und Verarbeitung als Prozess werden nicht integriert. Theaterarbeit kann aber intensive ästhetische und soziale Wahrnehmungen und Erfahrungen vermitteln, und über diese Erfahrung weitere Bildungsaktivitäten vorbereiten.

Indem interkulturelle Theaterarbeit derartig eng mit Migration verbunden wird, ist sie noch weit davon entfernt, keine Dichotomisierungen von kultureller Differenz mitzutransportieren. Es bedarf erweiterter Auslegungen, die der transkulturellen Bildung nahestehen. Der Ort formt dann einen kulturellen Zwischenraum für Theaterarbeit, an dem Beziehungen hergestellt werden können, auch jenseits von Sprache (Sting, 2008, S. 23). Linck (2003) beschreibt dies als Räsonieren über den Leib, um Erfahrungsprozesse zu verdichten. Dabei ist nicht der Migrationshintergrund entscheidend, sondern die Kommunikation und die wechselseitige Wahrnehmung zwischen Fremden.

Die zuvor ausgewertete Literatur zeigt, dass in der beigeordneten Bildung Angebote entwickelt werden, die künstlerische Tätigkeit und Bildung verbinden. Die Regional-

analyse zu beigeordneten kulturellen Bildungsangeboten in Friedrichshain-Kreuzberg zeigt, dass etwa 50 Prozent der Theater Bildungsveranstaltungen offerieren, zu denen Theaterworkshops und -kurse gehören, mit einem breiten Angebot von Sprech-, Musik- und Tanztheater bis hin zu Theaterprojekten und Theaterfesten in verschiedenen Sprachen (Börjesson & Zimmermann, 2005, S. 139). Die Programmanalyse zur Interkulturellen Bildung in Niedersachsen erbrachte zum Bereich Theater keine Angebote, hier müssten Projekte der beigeordneten Bildung untersucht werden.

Interessante Einzelprojekte finden sich beim Kompetenzzentrum für Bildung und Kultur im Alter (Institut für Bildung und Kultur – ibkkubia): Interkulturalität wird hier weiterentwickelt zu einer Auslegung von Diversität, z.B. in dem Theaterprojekt „INKLU:CITY“.⁹⁰ Dies ist angelegt als ein Inklusionsprojekt mit einem Diversitätsanspruch: Es kooperieren Künstlerinnen und Künstler, Kunstvermittlerinnen und Kunstvermittler und verschiedene Partner aus mehreren Theatern, einer Theaterwerkstatt und Bürgerhäusern. Es nutzt den Sozialraumaspkt sowie die Lebensgeschichten der Menschen und will positiv das Zusammenleben darstellen:

Bei INKLU:CITY treffen die unterschiedlichsten Menschen als Expertinnen und Experten für ihre Belange in einer inklusiven Gesellschaft zusammen. Wo lebst du? Wie lebst du? Überlebst du? Das Projekt stellt viele Fragen zu den Themen Stadt, Lebenswelten, Kommunikation. Das zentrale Thema ist die Vielfalt der Menschen in der Stadt, mit ihren Lebensgeschichten und ihrem Lebensalltag. Das einmalige Projekt möchte die jeweiligen Unterschiede der Teilnehmenden positiv nutzen und neben Aspekten körperlicher oder geistiger Einschränkung weitere Dimensionen wie Alter, Ethnie, Religion, Geschlecht, sexuelle Orientierung sowie sozioökonomische Teilhabe in die künstlerischen Prozesse einbeziehen.⁹¹

Kombiniert werden Workshops für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, es finden dann Vorstellungen statt und gleichzeitig sollen weitere Projekte entwickelt werden. Bildung scheint hier sowohl partizipativ als auch kommunikativ-reflexiv und transkulturell angelegt zu sein. Mithilfe von Vernetzungen mit verschiedenen Institutionen, wie z.B. dem Theater, ist auch ein Zugang zu hochkulturellen Orten möglich. Gleichzeitig finden Vorstellungen statt, die in internationale Symposien in der Region eingebettet sind.

Der Forschungsstand zum Zusammenhang von Kunst, Kultur und Migration wird insgesamt als noch unzureichend eingeschätzt (Keuchel, 2011, S. 23), dies trifft erst recht für bildungswissenschaftliche Fragestellungen zu. Zu erforschen wäre etwa, wel-

90 Siehe dazu die Homepage unter folgendem Link: <http://ibk-kubia.de/angebote/projekte/inklucity-lebe-deine-stadt>

91 Dies ist Teil der Projektbeschreibung, wie sie unter folgendem Link einsehbar ist: <http://ibk-kubia.de/angebote/projekte/inklucity-lebe-deine-stadt>

che Bildungsprozesse Projekte veranlassen, welche Rolle die Lernorte in Bildungsinstitutionen und auch im Theater spielen. Wie wichtig sind geschützte parallele Räume in vertrauensvollen Atmosphären? Die Übergänge zwischen Event, Erlebnis, Erfahrung und Reflexion sind fließend. Was bewirken sie, welche neuen Sichtweisen werden möglich? Welche Bildungsmöglichkeiten liegen im Theater und auch im Tanz, um hybride Identität erleb- und verarbeitbar zu machen und die Konstruktion und Bedeutungszuweisung von Mehrfachzugehörigkeiten zu unterstützen? Wenn Migrations- und Wanderungserfahrungen künstlerisch-kreative Aktivitäten beflügeln (ebd., S. 29), dann entstehen hier vielfältige Bildungsinteressen, die nach Angeboten suchen; dies gilt sowohl für Künstlerinnen und Künstler, Semiprofessionelle als auch für Nicht-Künstlerinnen und -Künstler. Theater und zum Teil auch Tanz werden dann nicht nur einfach zur Bühne, sondern zum Ort der Neuformung von Praktiken, welche Eingang in die Konstruktion neuer Erfahrungen und Deutungen und in die der Verarbeitung und Gestaltung hybrider Identitäten finden können.

Zum Tanz

Tanz hat, mehr noch als Theaterarbeit, in den vergangenen Jahren an Zuspruch gewonnen. Während für das Theater der Raum, der Ort, die Bühne als Ausschnitt exemplarischer Gesellschaft das unmittelbar Verbindende darstellt, wo der Körper auch das zum Ausdruck bringen kann, was nicht über Sprache transportierbar ist, ist es beim Tanz die Musik, die im Moment das alles Verbindende ist sowie die Bewegung durch den Körper, allein, mit jemandem oder mit einer Gruppe. Die Gemeinschaft wählt man selbst aus, Spielformen der Transformation von Erfahrungen werden in einem selbstgewählten kulturellen Zwischenraum möglich. Es wird davon ausgegangen, dass Tanz, sei es als Tanzkunst (als hochkulturelle Form auf der Bühne) oder als Tanzkultur über die Lebensspanne per se, das Potenzial hat, eine Akzeptanz anderer Kulturen sowie ein Verständnis für historische Wurzeln europäischer und außereuropäischer Kulturen zu vermitteln (Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2012). Tanz ist an sich zweckfrei, es ist anzunehmen, dass der Tanz vor allem eine habituelle Transformation der Tanzenden selbst bewirken kann (Fleischle-Braun, 2012). So scheinen die transkulturellen Momente beim Tanz besonders hoch zu sein. Man nähert sich mithilfe von Tanz einer anderen Kultur; Tanz transportiert Kultur, er ist geprägt von gesellschaftlichen, soziokulturellen Umfeldern und gibt ästhetische Ideale und Normen sowie Praktiken wieder. Tanzstile transferieren immer auch individuelle und kollektive Wahrnehmungs- und Umgangsweisen mit dem Körper, machen Zeitgeist und Lebensgefühle einer Generation erfahrbar (Fleischle-Braun, 2012).

Tanz ist nicht nur Technik zum Vergnügen, sondern auch nicht-sprachliches Aushandeln und Interpretieren eines leiblich-emotionalen Ausdrucks vor dem Hintergrund sich verändernder kultureller Spielregeln (Gieseke, 2005, S. 372). Der Tanz kann aber

auch als Inhalt fungieren, um Wissen über die Kultur zu transportieren, die im Tanz und in der Musik eingelassenen Gefühle, die gesellschaftlichen Verhältnisse als Teil der Entstehungsgeschichte.

Wir wissen jedoch sehr wenig über die Bildungsprozesse, die mithilfe von Tanz möglich werden, wie fremdkulturelle Ressourcen hineinwirken und schon gar nicht in der Perspektive, welche neuen Deutungen und Gestaltungsmöglichkeiten mit der Verarbeitung von Fremdheit möglich werden. Vorliegende Forschungsergebnisse aus angrenzenden Kursen in der – in diesem Band bereits mehrfach erwähnten – Schnittstelle zur Gesundheitsbildung, etwa „Biodanza“, zeigen, dass sich durch die Praxis im Lauf der Zeit Wirkungsketten entfalten, die vielfältige Möglichkeiten der biografischen und lebensweltlichen Gestaltung freisetzen (Dietel, 2012). Die kulturelle Herkunft des Tanzes kann dabei eine Hintergrundfolie darstellen: Der Tango etwa hat deutschlandweit und international Konjunktur, ohne dass eine Beschäftigung mit Argentinien im Zentrum steht. Wohl aber sind im transkulturellen Sinne, unabhängig von der Herkunft, Erfahrungen und Bildungsprozesse möglich für all diejenigen, die sich in diesen Tanz als Kunstform und in diese eigene Welt hineinbegeben. So ist der Tango verwoben mit der Suche nach neuen Rollenauslegungen der Geschlechter, auf der Suche nach Identität und neuen Beziehungsmodellen (Gieseke, 2005, S. 372).

Tanz kann explizit mit der Differenz arbeiten oder transkulturelle Gemeinsamkeiten über Erfahrung, Entfaltung und Partizipation ins Zentrum stellen. Im Tanz kann das Fremde einer anderen Kultur gezeigt und inszeniert werden. Tanz kann auch die Differenz des Eigenen sichtbar machen und das Fremde in seiner Rolle für das Eigene zeigen. Dabei wird angenommen, dass fixierte Bilder vom Fremden wie vom Eigenen dadurch brüchig werden können und das Eigene als fremd erfahrbar wird (Dreysse, 2011, S. 66). Tanz, vor allem als Bühnentanz, hat demnach die Möglichkeit, durch die Tänzerinnen und Tänzer in ihren Bewegungen, auch in Kombination mit Sprache, Formen der Übersetzung zu offerieren. Bewegungen transportieren mehr als Sprache, das Fremde soll nicht angeeignet, sondern sichtbar gemacht werden, um sich ihm anzunähern, aber das Andere, auch das Unverständliche, stehenzulassen. Wenn Tanzbewegungen nachgemacht werden, entsteht nicht das Identische; Original und Kopie bleiben als Unterschiedliches bestehen. Es entsteht aber auch ein Überschuss, der offen ist für Neues. Die verschiedenen Formen der Übersetzung, Übertragung und des Kopierens bringen Lebendigkeit zum Ausdruck und arbeiten dem entgegen, dass Bedeutung und subjektive Körperlichkeit hierarchisiert und abgewertet werden (ebd., S. 67).

Unter kulturellen Gesichtspunkten wird den Akten der Übersetzung deshalb ein besonderer Stellenwert zugesprochen. In der Übersetzung im weiteren Sinne scheint ein mimetisches Potenzial zu bestehen, wie Wulf (2014) es beschreibt. Tanz gehört für ihn zu den wichtigsten kulturellen Praktiken. Er ist ein Handlungsfeld, in dem sich Menschen darstellen, ausdrücken, etwas über sich erfahren. Der Körper steht im Mittelpunkt, in

ihm werden Bewegungen inszeniert und aufgeführt. Aus dem Verhältnis von Körper und Bewegungen ergeben sich rhythmische Figuren. Für ihre Entwicklung und Gestaltung bedarf es der Imagination von Figuren sowie ihrer körperlichen Realisierung mithilfe der Bewegungsfantasie. Tänzerische Figuren entstehen im Zusammenspiel von Bewegung, Rhythmus und Raum und erzeugen ein Wissen vom Menschen, das es andernfalls nicht gäbe. Tänze erzeugen kollektive ästhetische Erfahrungen mithilfe von Gemeinschaft (ebd., S. 15). Dies schafft ein Zusammengehörigkeitsgefühl und wird positiv emotional besetzt und Teil mentaler Bilder, auch über das Andere. Unter mimetischen Prozessen werden Formen produktiver Nachahmung verstanden, in denen eine Anähnlichung an den Anderen erfolgt und kulturelles Lernen möglich wird. Rituale wie auch der Tanz werden dafür als Medium gesehen. Man hat oder entwickelt Vorstellungen vom Gegenüber, an den man sich anähnlichen möchte. Tanz, wie auch Gesten, Rituale, Lebens- und Arbeitsformen sind, so arbeitet Wulf heraus, Bestandteil des kulturellen Erbes, werden in mimetischen Prozessen Teil des praktischen Wissens, das auch weitergegeben wird. Das Medium des immateriellen kulturellen Erbes ist der menschliche Körper. Performances in den Künsten sind ein Beispiel; sie zu inszenieren und aufzuführen erfolgt mithilfe der Imagination in mimetischen Prozessen (ebd., S. 17).

Tanz im inter- und transkulturellen Kontext entwickelt sich sowohl in den Bildungsinstitutionen als auch in beigeordneten Einrichtungen. In den Bildungsinstitutionen der Erwachsenenbildung haben viele Tanzformen eine hohe Nachfrage, vor allem die, welche aus anderen Kulturen stammen, angefangen von Volkstänzen über Tango bis hin zum Bauchtanz (Gieseke, 2005). Für Niedersachsen wurden in den Programmanalysen einige Angebote, vor allem für Volkstänze, identifiziert (Robak & Petter, 2014). Tanz wird in Bremen speziell für die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten angeboten. So zeigten Interviews mit Teilnehmenden mit Migrationshintergrund, dass insbesondere der Tanz positive Bildungserfahrungen ermöglicht und es hier besonders viele positive Mehrfachnennungen gibt. Die Anforderungen, sich nach einer erfolgten Migration anzupassen, sind hoch – Tanz ermöglicht es, den eigenen Bildungsinteressen eines Sich-Ausdrückens und Sich-in-der-Welt-Findens zu folgen, wie unsere bereits erwähnte Analyse interkultureller Öffnung von Erwachsenenbildungseinrichtungen in Bremen und Bremerhaven ergab (Fleige et al., 2014b, S. 95). Dies kann positive Bildungsgeschichten initiieren.

Das gewachsene Interesse an Tanz im interkulturellen Kontext wurde besonders in der Analyse der beigeordneten Bildung in Berlin sichtbar. In Berlin-Kreuzberg, das sich als multikultureller Bezirk entwickelt hat, wird Tanz als Bildungsangebot in den Vereinen, Kneipen etc. verschiedener Kulturen offeriert, worauf die in diesem Band zitierte Studie zur beigeordneten kulturellen Bildung (Börjesson & Zimmermann, 2005) deutlich verweist. Cafés und Kneipen z.B., oftmals geführt von Migrantinnen und Migranten, bieten entsprechende Angebote zu bestimmten Tanzstilen aus den jeweiligen

Herkunftskulturen an (ebd., S. 141). Oftmals sind es kombinierte Angebote, z.B. Tanz und Theater, aber auch Lesungen, Diskussionen und Workshops, die sich aufeinander beziehen. Kulturzentren, z.B. der Anatolischen Aleviten, bieten Kulturtage an, in die Tanz als Event mit Bildungsgehalt integriert ist (ebd., S. 144). Bei den soziokulturellen Zentren ist Tanz stark vertreten. Es finden sich Frauenzentren, die interkulturelle Angebote des Tanzes integrieren oder sogar ausschließlich anbieten. Das besondere Engagement und Bildungsinteresse der Frauen wäre insgesamt zu erforschen.

In Institutionen, die sich speziell an Migrantinnen und Migranten richten, stellen Tanz und Musik aus den Herkunfts ländern das Hauptangebot dar. Man kann die Tänze der jeweiligen Kulturen erlernen, teilweise als Folkloretänze. Auch religiöse Gemeinschaften bieten Tanz an. Tanz scheint eine leicht zugängliche Form zu sein, die gleichzeitig der Traditionspflege dient (ebd., S. 156). Es können Praktiken mit Kulturbzug erlernt werden, vor allem ist Tanz aber Medium der Kulturvermittlung. Inwiefern hier Bildung, sei es als interkulturelle Begegnung, besseres Verstehen der anderen Kultur oder auch Transkulturelle Bildung stattfindet, bleibt unklar. Ob Tanz als Form für die leibliche Transformation von Erfahrungen gesehen wird, muss offenbleiben und wäre für die verschiedenen Kulturen zu erforschen.

Über Tanzangebote hinaus erfreuen sich zudem Tanzprojekte besonderer Beliebtheit. Als Beispiel kann das Konzept des *Community Dance* herangezogen werden, das, aus England stammend, z.B. in Wien als „Tanz die Toleranz“ weiterentwickelt wurde. Es arbeitet explizit kulturenoffen, hat einen interkulturellen bis transkulturellen Ansatz, ist entlang der Bildungsinteressen der verschiedenen Gruppen zielgruppenorientiert, und passt sich in seinen Rahmenbedingungen den Wünschen der Teilnehmenden an. Der Ansatz ist, Orte des gemeinsamen Tanzes als Heterotopien zu nutzen, als Orte der Fantasie zwischen Utopie und Alltag (Berendts, 2011, S. 136). Die Projekte wollen bewusst keine stereotypen Differenzen darstellen. Partizipation ist angelegt, indem Tanz gemeinsam eingeübt wird, mit dem Anspruch, Hochkultur zu erfahren und kennenzulernen. Interkulturalität als Begegnung ist genauso das Ziel, wie Individuen einen Ort der Erfahrung, der Stimme und Entfaltung zu geben. Niedrigschwellig daran ist der Zugang, der über offene und öffentliche Räume möglich ist, die Choreografien sind künstlerisch anspruchsvoll. Diese Kombination scheint wichtig, um den Teilnehmenden zu zeigen, dass Partizipation ernst gemeint ist. Professionelle Choreografinnen und Choreografen werden engagiert und darin qualifiziert, mit Laien tänzerisch zu arbeiten und über die Projekte hinaus Angebote zu entwickeln, in denen man verschiedene Formen des Tanzes kennenlernen kann. In Wien und auch in Deutschland findet dieses Konzept in verschiedenen Formen hohes Interesse. Es startete als Integrationsprojekt und entwickelte sich zu einem inklusiven Projekt, einer Bewegung, die Diversität umsetzen möchte, indem verschiedene Altersgruppen unterschiedlicher Herkunft, mit und ohne Behinderung angesprochen werden. Verschiedene Institutionen und auch Geldge-

ber beteiligen sich an der Institutionalisierung, so dass die Arbeitsformen denen professioneller Bildungseinrichtungen ähneln; der Inszenierungsanspruch ist breiter ausgelegt. Es werden sowohl Bühnenstücke realisiert als auch verschiedene Workshops und Seminarformen entwickelt. Um Bühnenstücke realisieren zu können, müssen die Gruppen breit vernetzt sein.

8.3.4 Musik

Der Musik wird, stärker noch als dem Tanz, ein besonderes transkulturelles Potenzial zugesprochen, um gemeinsame Wirklichkeiten und Erfahrungen über eine geteilte Praxis herzustellen. Damit werden transkulturelle Fundamente des Seins berührt; Welsch spricht hier z.B. das Empfinden von Faszination, Schönheit, das Schaffen von Artefakten an (Welsch, 2012). Für die Berliner Philharmoniker ist Musik in diesem Sinne eine „Sprache für alle“, deshalb entfaltet sie besondere Potenziale der Verbindung Kultureller und Interkultureller Bildung und ermöglicht für die Individuen mit unterschiedlichen Herkünften und Zugehörigkeiten Annäherungsprozesse (Milliken, 2011). Das Miteinander-Räsonieren hat hier zum einen eine besondere Dichte im unmittelbaren Interaktionsraum (Linck, 2003), man kann sich berühren lassen. Zum anderen werden in besonderer Weise Partizipation und Gemeinschaftsbildung über die Entfaltung von Fertigkeiten, Kreativität und Wahrnehmung miteinander verkoppelt. Folgt man der Unterscheidung von praktischen Angeboten des Musizierens zu Wissen über Musik und dem Erlernen einer Praktik, so liegen spezifische Bildungspotenziale in allen drei Angebotsformen, meist jedoch beziehen sich Überlegungen und Ausführungen im kulturellen Kontext speziell auf Angebote des gemeinsamen Musizierens (Kapitel 3, 6.3.3). Es ist bei der Musik wie beim Tanz so, dass kulturelles Verstehen in besonderer Weise über alle Wahrnehmungsmöglichkeiten aktiviert wird und man etwas über andere Kulturen erfahren kann. Gleichzeitig können Differenzen, z.B. beim gemeinsamen Musizieren, völlig im Hintergrund bleiben. Die Bildungsteilhabe an Musik ist einerseits voraussetzungsvoll und hängt von einer kontinuierlichen Praxis ab, andererseits sind neue Zugänge, neue Einstiege bzw. Wiedereinstiege möglich, wenngleich auch Zugangsbarrieren bestehen, wie in Kapitel 6.3.3 beschrieben.

Die Ergebnisse des Bildungsberichts von 2012 zur Kulturellen Bildung zeigen jedoch, dass trotz positiver Berührungspunkte der Gruppen mit Migrationshintergrund mit Musik die Partizipation über die Lebensspanne abnimmt: Familien und Personen mit Migrationshintergrund der 1. und 2. Migrantengeneration singen viel mit ihren Kindern; ein Drittel gibt an, häufig gemeinsam mit der Familie zu musizieren. Dabei haben die Familien oft geringe ökonomische Ressourcen und gehen nicht zu institutionellen Angeboten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 161). Trotz häufigen Musizierens in der Familie werden die Angebote der fröhkindlichen Musikerziehung in diesen Gruppen geringer genutzt. Einige Formen der Jugendkulturen, wie

Musiksampeln oder Rappen, werden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unabhängig vom sozioökonomischen Status intensiv genutzt. Die 13- bis 25-Jährigen nutzen jedoch weniger systematisch-rezeptive Zugänge wie Theater, Konzerte und Museen (ebd., S. 165). Selbsttätig-creative Zugänge haben demgegenüber höhere integrative bzw. inklusive Potenziale als systematisch-rezeptive. Jugendszenen konstituieren sich oft über Musik; Musik gilt als niedrigschwellig und muss nicht hochkulturell angelegt sein. Im Unterschied zu den Jungen suchen Mädchen mit Migrationshintergrund stärker non-formale Bildungsangebote auf, Jungen sind stärker informell musisch aktiv (ebd., S. 166). Unabhängig vom Migrationshintergrund lassen alle Gruppen während eines Studiums oftmals Aktivitäten musischer Bildung fallen. Seltener werden danach neue Aktivitäten aufgenommen.

Die Aussagen über die Bildungsteilhabe an Musik während der Erwerbsphase sind sehr grob: Der Bildungsbericht bezieht Daten des *Adult Education Survey* (AES) von 2007 (von Rosenbladt & Bilger, 2008) ein und verweist darauf, dass sich gerade bei den Personen mit Migrationshintergrund der Erwerbsstatus am deutlichsten auf die rezeptiven Formen niederschlägt, aber nicht auf die selbsttätigen. Das breite Spektrum der selbsttätig-creative Formen scheint partizipationsfördernd zu sein; die rezeptiven Formen weisen in sich eine höhere Selektivität auf, weil viele Formen am traditionellen Kanon orientiert und hochkulturell geprägt sind (ebd., S. 172).

Für den Musikbereich insgesamt gilt, dass musische Bildung in Kombination mit eventartigen Veranstaltungen zunehmend auch in Einrichtungen beigeordneter Bildung stattfindet, wie in Kapitel 6.3.3 beschrieben. Für Menschen mit Migrationshintergrund dürften die Migrantenselbstorganisationen dabei eine wichtige Anlaufstelle sein.

Es finden sich zum Bereich Musik, in inter- und transkultureller Perspektive, nur wenige Ergebnisse. Eine Untersuchung in ausgewählten öffentlichen Einrichtungen in Bremen und Bremerhaven zeigt, dass viele selbsttätig-creative Angebote Begegnungsmöglichkeiten fokussieren, zu denen auch Angebote des gemeinsamen Musizierens gehören. Im Jahr 2013 war dabei nach einer Programmanalyse in der Volkshochschule Bremerhaven der Bereich „Interkulturelle Fragen“ vor allem ein Teilbereich des Themenbereichs „Mensch und gesellschaftlicher Wandel“ im Rahmen des Gesamtangebots. Es wurden darüber hinaus auch einzelne Konzerte, z.B. mit dem Bremerhavener Sinti-Verein e.V., offeriert, was die Sozialform der Begegnung zwischen Kulturen betont. Man möchte niedrigschwellig zu bestimmten Kulturen Begegnungsmöglichkeiten anbieten (Fleige et al., 2014b).

Wir greifen des Weiteren zwei Projekte heraus, die transkulturelle Bildungsansätze verfolgen und kulturelle Differenz gänzlich in den Hintergrund stellen bzw. als Resource implizit aufgreifen.

„Polyphonie-Stimmen der Vielfalt“ ist ein Chorprojekt für ältere Migrantinnen und Migranten aus dem Ruhrgebiet, das von „Kubia“ offeriert wird. Es richtet sich

jedoch nicht nur an ältere Migrantinnen und Migranten, sondern ist offen für alle, auch für Berufsmusikerinnen und -musiker. Es nahmen knapp 450 Personen aus mindestens 18 verschiedenen Herkunftsländern teil, darunter mindestens 50 Deutsche, gefolgt von russischstämmigen und türkischstämmigen Teilnehmenden. Das Projekt verfolgt sowohl einen inter- als auch transkulturellen Ansatz. Einen interkulturellen Ansatz insofern, als es darum geht, in Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen Interessierte zu gewinnen und darüber einen Raum der Begegnung „auf Augenhöhe“ und Partizipation über Kulturelle Bildung zu ermöglichen. Stärker hervorzuheben ist jedoch der transkulturelle Bildungsansatz, der das Singen als gemeinsame Erfahrung und individuelle Entfaltungsmöglichkeit mit einem hochkulturellen Bildungsinteresse verknüpft. Dieser erfordert Ressourcen, die nur durch Drittmittelfinanzierungen möglich sind: Die Module werden von professionellen Künstlerinnen und Künstlern und Kunstvermittlerinnen und -vermittlern so entwickelt, dass ein Zugang ohne Sprachkenntnisse möglich ist. In den Workshops steht die Gesangstechnik im Vordergrund, nicht die Herkunft, Meisterkurse führen in Musikstile ein und geben so Einblick in hochkulturelle Bildung. Der Einstieg erfolgt über individuelle Lieblingslieder und Improvisationen jeder einzelnen Person, es wird bewusst Folklore vermieden. Nachdem der gemeinsame Einstieg durch bekannte Institutionen geglückt ist, werden hochkulturelle Einrichtungen, wie Theater und Ensembles, integriert; dies in einem europäischen Zuschnitt mit verschiedenen Partnern. Für jede Person werden individuell Lieder und Stücke entwickelt, individuell geübt und geprobt und u.a. in Form großer Konzerte auf Bühnen gezeigt. Dabei steht immer der individuelle künstlerische Ausdruck an erster Stelle. Diese Kombination aus Begegnung, selbsttätig-creativem Zugang des Erlernens bzw. Wieder-in-Berührung-Kommens mit Gesang, die individuelle Entfaltung und der hochkulturelle Anspruch, Musik auch systematisch kennenzulernen und an Orten der Hochkultur aufzutreten, dabei Laien, Semiprofessionelle und Professionelle zusammenzubringen, ermöglichte, so zeigen die Erfahrungsberichte (Fricke, Nebauer, & Wickel, o.J.), eine Vielfalt an Bildungsprozessen. Dies sind etwa Erfahrungen der Partizipation an Kultureller Bildung und Gesellschaft, die Entdeckung und Entfaltung künstlerischer Fähigkeiten und das Kennenlernen von Musikstilen bis hin zu Erfahrungen erfolgreicher Konzerte und damit Erfahrungen z.T. ungeahnter Möglichkeiten der Präsenz und gesellschaftlichen Gestaltung. Neue Deutungen über Zugehörigkeitsmöglichkeiten und Gestaltung werden umfänglich möglich.

Es ist die Koppelung des gezielt gemischt kulturellen Zugangs für Interessierte, ernst gemeinte Hochkultur, individuelle Entfaltung der eigenen Stimme und eine daran ange schlossene Gemeinschaftsbildung, die die besonderen Bildungspotenziale in sich birgt.

Ein weiteres Beispiel für einen transkulturellen Bildungsansatz ist der „Ich-kann-nicht-singen-Chor“, angesiedelt bei der Urania Berlin. Er hat 2014 den zweiten Platz des Innovationspreises des DIE erhalten. Dieser Ansatz ist anders, er adressiert Kultur und Differenz überhaupt nicht, sondern die Fähigkeit jedes Einzelnen, das Singen erlernen

zu können. Dieser Chor hat es sich zum Ziel gesetzt, allen Menschen die Erfahrung des Musizierens, des Hörens, des Klanges, der Tonformung sowie der Kommunikation in der Gruppe zugänglich zu machen (Betzner-Brandt, 2014). Die Konzeption ist angelegt für kleine und auch große Gruppen von bis zu 150 Personen. Die Videomitschnitte zeigen, wie die Menschen lachend und in Bewegung singen und dabei gestikulieren. Das Konzept arbeitet damit, dass gemeinsam zu singen auch kulturreübergreifend trotz unterschiedlicher Sprache möglich ist. Gemeinsam singen zu lernen und Gesang zu erfahren, berührt transkulturelle Erfahrungsdimensionen. Singen verbindet Kulturen über gemeinsam gestaltete Klangräume. Der „Ich-kann-nicht-singen-Chor“ wird selbst zu einer Art didaktischen Kunstform, die kulturelle Bildung mit Elementen kultureller Praxis verschränkt. Partizipation wird dadurch im doppelten Sinne möglich: an Bildung und am Singen als kultureller Praktik. Das Motto, das konzeptionell umgesetzt wird, „Kommense rein, könne nesse rausgucken“, symbolisiert einerseits den offenen Ansatz, der Musizieren für alle als selbstständiges Tun auf einfachstem Einstiegsniveau realisiert, um an kultureller Bildung Interessierte anzusprechen. Andererseits beschreibt dies die Form, vieldimensional angelegte Erfahrungsmöglichkeiten einzubeziehen. Es geht nicht um das Richtig- oder Falsch-singen, sondern es ist eine Einladung, sich dem Körper zu überlassen, in ihm zu wohnen, damit sich ein Körpergefühl einstellt, Stimmungen und Emotionen fühlbar werden durch die eigene Stimme. Von innen heraus lässt sich nach außen schauen, die Klänge lassen sich nach außen transportieren. Es gelingt in kurzer Zeit, Körper, Stimme und Emotionen miteinander ins Gespräch zu bringen. Die Gruppe bildet einen Resonanzboden, der jede Einzelne und jeden Einzelnen mitträgt. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, mit einzustimmen, die Stimme fließen zu lassen, mit den Händen zu greifen und die Töne als Teil des Selbst zu erfahren. Dabei zählt mehr die individuelle Erfahrung, das Erleben von Stimme und nicht die Perfektion. Der Chor ist international aktiv, per Video ist dokumentiert, wie Teilnehmende aus Deutschland und China miteinander singen.⁹²

Viel zu wenig bekannt sind aber weitergehende milieu- und kulturspezifische Bildungsinteressen und Teilhabeaktivitäten; damit ist das vorliegende Wissen viel zu un-differenziert. So zeigen z.B. Beobachtungen und Befragungen im Rahmen des Projekts „Polyphonie“, das von „Kubia“ (Kapitel 1.1, 5) koordiniert wurde, dass besonders russischstämmige Teilnehmer und Teilnehmerinnen Interesse an Musik und Gesang haben und biografisch auf diese Interessen zurückgreifen können (Fricke, Nebauer, & Wickel, o.J.). Auch in der Regionalanalyse Kreuzberg und Friedrichshain zum Thema Musik wird deutlich, dass musiche Angebote, auch als Praxis in Chören und Konzerten, in verschiedenen beigeordneten Bildungsinstitutionen offeriert werden, oftmals auch in Kombination mit Tanz (Börjesson & Zimmermann, 2005). Die Übergänge zum Event sind fließend.

92 Dies kann auf dem hier abrufbaren Video nachvollzogen werden: www.udk-Berlin.de/sites/fabulousfridays/content/galerie/fabulous_fridays_in_china/index_ger.html

8.3.5 Dialoge in Übergangsbereichen: Politische Bildung und Personale Bildung

Die Übergänge zwischen Kultureller Bildung und Politischer Bildung gewinnen ihren Stellenwert dadurch, dass ihre Deutungen, auch in Form von Vorurteilen, Stereotypen, Feindbildern, die als Diskriminierung, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Antisemitismus und Ethnozentrismus⁹³ in wiederkehrenden und neuen Formen auftauchen, einen Grundbestandteil der kommunikativen Anteile von Kultur ausmachen (Baecker, 2001; Fleischer, 2001), Haltungen und Praktiken hervorbringen, die für oder gegen demokratische Strukturen arbeiten können. Richten sie sich gegen demokratische Strukturen, gehen von den Kommunikationen und Praktiken Überdeterminationen aus, die durch Bildung zu analysieren, zu dekonstruieren sind, auf der Suche nach Optionen für Transformationen und neue Verbindungen.

Im Kontext Kultureller Bildung erhält Interkulturelle Bildung in ihren Übergängen zur Politischen Bildung demnach eine wichtige Funktion, um den Aufbau von Kulturanfälligkeit (Göller, 2000) im Sinne von Kulturalisierungen (Kaschuba, 1995) als Abgrenzung zu verhindern. Es geht um die Abwendung eines gesellschaftlichen Klimas des Hasses und der Fremdenfeindlichkeit und damit um die Bearbeitung der Deutungen und Deutungsmuster der Abwehr des Fremden, der Verdrängung und zerstörerischen Wendung von Fremdheit und Angst zu Hass. Es greift das Interkulturalitätsparadigma, da sich verschiedene, zum Teil abgeschlossene Kulturen gegenüberstehen und um die Vorherrschaft ringen.

Nach den vorliegenden Erkenntnissen sind bildungsrelevante Ausgangslagen für Rechtsextremismus, Rassismus, Ethnozentrismus, Antisemitismus, zunehmend auch antimuslimischen Rassismus als gesellschaftliches Potenzial vorhanden (Attia, 2009; Alheim, 2013; Zick & Klein, 2014). In unterschiedlichen Schichten und Milieus liegen sozialisatorisch geprägte Vorurteile strukturell vor und greifen Raum über gesellschaftliche Praktiken und kommunikative Inszenierungen. Alheim (2013) zeigt anhand eigener Daten und Daten der ALLBUS-Studie, dass sich der Charakter fremdenfeindlicher Einstellungen verschiebt (Alheim, 2013, S. 67f.). Während einige Werte sinken, z.B. für die Aussage „Man sollte den in Deutschland lebenden Ausländern jede politische Beteiligung in Deutschland untersagen“, steigt der Wert für die Aussage „Die in Deutschland lebenden Ausländer sollten ihren Lebensstil ein bisschen besser an den der Deutschen anpassen“ (1994: 50%, 2010: 75%) (ebd., S. 69). Das heißt, es wird verlangt, dass sich Migrantinnen und Migranten mehr integrieren und anpassen. Je höher die Anforderungen der Anpassung, desto deutlicher tritt das Problem der Religion, des Islams, in

93 Diese Phänomene werden jüngst unter dem Begriff der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zusammengefasst. Es werden darunter die zwölf Facetten von Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Abwertung behinderter Menschen, Abwertung homosexueller Menschen, Abwertung wohnungsloser Menschen, Etabliertenvorrechte, Sexismus, Abwertung asylsuchender Menschen, Abwertung von Sinti und Roma und Islamfeindlichkeit verstanden (Zick & Klein, 2014).

den Vordergrund fremdenfeindlicher Agitation und Denkweisen, weil die Migrantinnen und Migranten sich da, wo es um biografisch und kulturell tief verankerte Momente der Religion geht, nur schwer anpassen können und wollen, so die Interpretation von Alheim (ebd.). Dass Religion als Problem in den Vordergrund rückt, ist etwa daran erkennbar, dass sich in der Studie von Zick und Klein 17,5 Prozent der Befragten mit islamfeindlichen Einstellungen finden (Zick & Klein, 2014, S. 73).

Die gesellschaftlich-kulturellen Formationen fordern demnach in jedem Jahrzehnt in anderer Weise zu Neuüberlegungen heraus, wie Bildung und entsprechende Angebotsstrukturen konzeptualisiert werden können. Es stellen sich Fragen wie: Was verstehen wir unter Freiheit und was wollen wir zukünftig darunter verstehen? Wie ist Freiheit mit Demokratie verbunden? Wer tritt für Demokratie ein? Ist Freiheit für die Geschlechter in gleicher Weise vorgesehen? Kommen Migrantinnen und Migranten und Flüchtlinge nach Deutschland wegen der Demokratie? Welche Vorstellungen haben sie davon? Wie ist Demokratie und gelingendes Leben in einer Einwanderungsgesellschaft zu konzeptualisieren und zu gestalten? Für die Schnittstelle Interkulturelle Bildung und Politische Bildung stellt sich dabei besonders die Frage, was überhaupt durch Bildung bearbeitbar ist.

Um den Zusammenhang der kulturellen Formation zwischen den Deutungen, den individuell und kollektiv ausgeführten Praktiken im Zusammenhang des Umgangs mit Fremdheit, der gesellschaftlich ausgeformten Kommunikationen und den Erscheinungs- und Erklärungsformen für Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus und Ethnozentrismus in unserer demokratischen Gesellschaftsform zu analysieren, kann v.a. auf die Studien zum autoritären Charakter (Adorno, 1973) Bezug genommen werden. Adorno und andere beschreiben die Mechanismen, die zur Abwertung bis zur Zerstörung des Anderen, des Fremden, der Minoritäten führen, insbesondere zum Antisemitismus; Abwertung und Hass können sich aber auch auf andere Gruppen beziehen. Sie zeigen, wie er sich auf vorhandene Vorurteilsstrukturen aufsattelt und darin als Stereotype Raum nimmt. Diese wiederum formen Deutungsmuster aus, welche dann die Potenziale des Hasses und der Zerstörung in sich bergen.

Es kann an dieser Stelle nur ein kurzer Exkurs eingebracht werden: Die Darstellungen zeigen, wie Stereotype, Einstellungen, innerpsychische Verarbeitungsprozesse, die sowohl mit den individuellen frühen familiären Sozialisationen und Erfahrungen als auch mit dem kulturellen Klima bzw. den gesellschaftlichen Verhältnissen ineinander wirken, um antidemokratischen Kräften Wirkkraft zu verleihen. Der funktionale Charakter des Antisemitismus und des Hasses auf Andere basiert zunächst darauf, dass Andere als unterlegen klassifizierte Gruppen markiert werden. Es wird dann eine Spannung in Form permanenter Konfliktsituationen erhalten: zwischen Stereotypen auf der einen Seite und tatsächlichen Erfahrungen im Alltag, in den Begegnungen sowie den anerkannten demokratischen Werten und Normen auf der anderen Seite. Diese konfliktreiche Spannung wird auf Kos-

ten von Objekten bzw. Gruppen erhalten, denen man nur mittelbar begegnet, indem bestimmte Vorurteile und Stereotype lebendig bleiben und permanent wiederholt werden (ebd., S. 109ff.). Diese Vorurteile können sich nicht nur gegen Juden, sondern auch gegen verschiedene Gruppen richten. Als grundlegende Struktur wird von der Annahme ausgegangen, dass eine weitgehende unbewusste Feindschaft, die aus eigenen Erfahrungen der Versagung und Repression resultiert, vom eigentlichen Objekt der Repression abgewandt wird und ein anderes, ein Ersatzobjekt braucht, durch das sie einen realistischen Aspekt für das Individuum gewinnt. Man versucht dann einem Kontakt mit diesem Objekt auszuweichen, so dass man gleichzeitig der Realität ausweicht. Dieses Objekt, auf das sich der Hass richtet, muss bestimmte Bedingungen erfüllen: greifbar sein, aber nicht zu greifbar, historisch fundiert, mit starren Stereotypen belegbar und es muss Merkmale besitzen, die den Stereotypen in die Hände spielen. Angst vor dem Fremden ist strukturell angelegt, es sind bereits Vorurteile vorhanden, die später, wenn es bestimmte Anlässe gibt, mit konkreten Gruppen gefüllt werden. Feindlichkeit und Hass gewinnen an Boden, wenn Stereotype, mangelnde Erfahrungsfähigkeit, Projektionen und Machtfantasien sich entfalten. Zunächst erfolgt z.B. eine Klassifizierung als „jüdisches Problem“, dann werden Stereotype aktiviert, gekoppelt daran, dass Erfahrungen ausgeschaltet, vermieden bzw. nicht realistisch verarbeitet werden können. Stereotype werden dann rationalisiert.

Dies kann sich gegenwärtig auch mit verschiedenen Aufladungen z.B. gegen Flüchtlinge richten. Das Extrem bildet der faschistische Charakter, der sich von jeglicher Fremdheit bedroht fühlt, völlig ich-entfremdet und ohne Beziehungen zum Hassobjekt zwanghafte Projektionen mit dem Schuldspruch der ewigen Schuld vornimmt und, gepaart mit moralisch legitimierten Allmachtfantasien, danach sucht, den Schwächeren, die Minorität, zu vernichten. Eine Grundlage dafür bietet vor allem der autoritäre Charakter, der selbst Unterwerfung erfahren hat und diese zum Überleben sadomasochistisch verarbeiten musste, als Identifikation mit dem Aggressor. Ansatzpunkte bietet aber auch der konventionelle Typus, der sich insgesamt konformistisch an bestimmten Normen von Ordnung orientiert (Adorno, 1973).

Diese Zusammenhänge müssen wir verstehen, wenn im Zusammenhang Kultureller Bildung mit Interkultureller und Politischer Bildung Ansatzpunkte für Angebotsentwicklungen konzipiert werden sollen.

Kontinuierliche Erhebungen zeigen, dass Vorurteile und fremdenfeindliche Einstellungen weiterhin vorhanden sind und sich transformieren. Alheim (2013) belegt anhand der ALLBUS-Daten von 2010 (ebd., S. 70) einen neu erwachten Nationalstolz; damit einher geht empirisch gesehen sehr oft Fremdenfeindlichkeit. Die Betonung und Überbetonung des Nationalen macht ethnozentrische Einstellungen aus. Fremdenfeindlichkeit ist, so zeigen verschiedene Daten, im Osten graduell stärker ausgeprägt. Offensichtlich wurden die erfahrenen Brüche, die mit der Wiedervereinigung verbunden waren, nicht gut bewältigt (ebd., S. 48).

Eine Erhebung der TU Dresden unter Pegida-Anhängern zeigt eine große Altersspanne zwischen 20- und 79-Jährigen mit einem Schwerpunkt bei den 40- bis 59-Jährigen, d.h., diese Gruppe hat den Übergang zwischen Ost und West nach Abschluss der Schule erlebt (Vorländer, Herold, & Schäller, 2015). Das zentrale Ergebnis ist, dass der „typische“ Pegida-Demonstrant 48 Jahre alt ist, männlich, der Mittelschicht entstammt, gut ausgebildet ist, berufstätig, und für sächsische Verhältnisse über ein leicht überdurchschnittliches Nettoeinkommen verfügt, keiner Konfession und keiner Partei angehört und aus Dresden oder Sachsen stammt. Nur 23 Prozent dieser Befragten geben den Islam, Islamismus oder die Islamisierung als Grund für die Teilnahme an Pegida an. Dies verweist darauf, dass es sich um einen Ersatzdiskurs handelt für andere ungelöste Probleme. Auch die Ergebnisse anderer Studien lassen diese Interpretation zu.

Insgesamt ist festzuhalten, dass es viele Anlässe gibt, die zur Erzeugung eines Klimas einladen, in dem Vorurteile freien Lauf haben können, die sich jedoch nicht gegen die aktuelle Politik richten, sondern gegen Ersatzobjekte. Die jüngsten Übergriffe auf Flüchtlingsheime, und damit auf die Schwachen, die in den demokratischen Verhältnissen Schutz suchen, ist ein weiterer Ausdruck dessen. Es wird die Angst der Überfremdung aktiviert (Hettlage-Varjes & Hettlage, 1990). Bei allem, was wir wissen, ist dies keine Überraschung für mögliche eruptive Übergriffe gegen die Schwächsten. Gleichzeitig ist, auch vor dem Hintergrund der Kämpfe zwischen Israel und Palästina, ein riesiger Vorhof für Antisemitismus geschaffen. Die Entpolitisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die Verharmlosung der verinnerlichten Selbstunterwerfung bereiten den Boden dafür, dass Vorurteile aktiviert und aufgeschichtet werden, die stabile Lernbarrieren darstellen können. Transversale Fähigkeiten, wie von Welsch (1988a, b) als Übergangsfähigkeiten beschrieben, haben keine Chance, wenn das kulturelle Klima sich in der beschriebenen Form entwickelt.

Um Ansatzpunkte zu entwickeln, wie Bildung gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus wirken kann, greift Ahlheim die Dynamik zwischen Sozialisation, Erziehung und gesellschaftlich-kulturellem Klima auf. So beobachtet er seit Langem, dass Vorurteile gegen Fremde und Andere auch in den Kursen der Politischen Bildung vorhanden sind (Ahlheim, 2013, S. 10), auch wenn die Teilnehmenden nicht dem rechten Rand angehören. Die Ethnisierung politisch-sozialer Konflikte als Abwehrreaktion und Ersatzproblematisierung Einzelner und vor allem Gruppen steht als aufkommende Praktik von einzelnen Gruppen im Raum, gegenüber den geforderten Praktiken der Anpassung an kapitalistische Forderungen der Lebensführung (ebd., S. 75). Dies gilt es dann über Politische Bildung und darüber hinaus zu dekonstruieren. Auch hier kann auf Studien zurückgegriffen werden, die einen Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Fremdenfeindlichkeit belegen. So zeigen die internationalen Daten der ISSP-Studie, dass bei den Personen ohne Abschluss Fremdenfeindlichkeit am meisten ausgeprägt ist und bei Akademikerinnen und Akademikern am wenigsten, was auf die Rolle von Bil-

dung und damit Aufgeklärtheit verweist. Beunruhigend ist, dass immer noch 28 Prozent von Letzteren fremdenfeindliche Einstellungen haben (ebd., S. 84). Auch die politische Informiertheit spielt eine wichtige Rolle: Von denen, die sich gut informiert fühlen, haben nur 21 Prozent fremdenfeindliche Einstellungen; von denjenigen, die annahmen, dass die meisten Leute besser informiert seien als sie selbst, 46 Prozent (ebd., S. 85). All diese Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass die Zusammenhänge von Wissen, Erfahrungen, Deutungen und die Aufschichtung von Deutungsmustern vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungen eine neue Aufmerksamkeit für Bildungsforschung und in der Bildungsarbeit erfordern.

Da die Ethnisierung selbst ein Gehäuse für Vorurteile und verschobene Sündenbölke und Feindbilder ist, die dahinterstehenden Individuen verschiedenen Milieus, nicht nur rechtsorientierten Milieus, sondern auch der Mitte angehören, sind Bildungsstrategien der Dekonstruktion mit Wissensvermittlung zu kombinieren, auch dann, wenn der Ruf nach Erlebnisorientierung und Kurzfristigkeit dem entgegensteht. Dies wird umso voraussetzungsvoller, als Prägungen für Vorurteile bereits vorhanden und sozialisatorisch habitualisiert sind. Vorurteile können, wie schon erwähnt, nicht einfach durch Erfahrungen ersetzt werden. Inwiefern die Wissenszufuhr über die eigentlichen gesellschaftlichen Problemlagen, die mit zu erbringenden Anpassungsleistungen und der zu vollziehenden Selbstunterwerfung einhergehen, realisierbar ist, bleibt weiterhin über Strategien der Programmentwicklung zu probieren. Es ist unter Umständen erst wieder überhaupt eine Bereitschaft für Erfahrungen herzustellen. Bei denjenigen, die trotz höherer Bildung erreichbar sind für Fremdenfeindlichkeit, sind Erfahrungsräume zu schaffen, die der individuellen Erkenntnisgenerierung zuarbeiten und Optionen für konstruktive Erfahrungsgenerierung schaffen. Opferkonstruktionen sind zu entschleiern, Begründungen für Entfremdung auszuloten, um die Überforderungen im Umgang mit Kontingenzen zu erden und im Rahmen der eigenen Lebenskonzeption, auch als gelungenes Leben, zu verorten. Die konstruktiven Seiten der Entfaltung eigener Kulturalität, die an gelungene Biografisierung gebunden ist, schaffen dann erst wieder die Offenheit für Hybridbildungen, die sich verschiedener kultureller Ressourcen bedienen und auch Widerstände gegen die Selbsterschöpfung mit aufarbeiten. Erst dann können Ansätze für Fremdenfeindlichkeit sichtbar gemacht und aufgelöst werden.

Die Analysen von Ahlheim (2013) in Einrichtungen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen zeigen nun, dass die Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt eher selten vorzufinden ist und auf Platz 16 liegt, bei zwei Prozent der Angebote. Interessant ist aber, dass die Einrichtungen diesen Angeboten einen großen Stellenwert beimessen und diesen Angebotskomplex bezüglich der Wichtigkeit auf Platz 4 schätzen. Es wird von ansteigender Relevanz und Bedeutung gesprochen. Vom Autor wird vermutet, dass diese Themen un-

ter anderen Themenbereichen mit behandelt werden, wie etwa unter dem Themendach Migration, Minderheiten, interkultureller Dialog, internationale Begegnung. Weiterhin werden folgende Themen als besonders wichtig im Programm angesehen, ohne dass dies mit dem quantitativen Niveau übereinstimmt:

1. Demokratieentwicklung, Partizipation, bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement,
2. Außenpolitik, internationale Entwicklung, Entwicklungspolitik, Globalisierung,
3. Europa, europäische Union,
4. Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt.

Die Daten zeigen einen steigenden Stellenwert von 2005 bis 2012 (ebd., S. 30ff.). Die Aussagen können auch so gelesen werden, dass das Thema Fremdenfeindlichkeit einerseits unter interkulturellen Gesichtspunkten erwartet und andererseits offensichtlich besser unter diesem Thema angenommen wird. Vielleicht spielen auch Finanzierungsmodalitäten eine Rolle. Für die Planungstätigkeiten konnte ermittelt werden, dass die Drittmittelakquise für Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt eine zunehmend größere Rolle spielt. Außerdem werden für diese Themen kürzere Zeitformate nachgefragt, so dass der Aufwand größer wird und die Themen eventuell hinter andere Themen zurückgestellt werden (ebd., S. 33f.).

Die Programmanalyse von Lange (2011) zur Politischen Bildung der öffentlichen Träger in Niedersachsen unterscheidet als Kategorien, in denen interkulturelles Lernen direkt oder indirekt vorkam, „Gesellschaftliches Lernen“ und „Kulturelles Lernen“. Unter Gesellschaftlichem Lernen werden besonders Angebote zum Thema „Integration und Migration“ sowie „Interkulturelles Lernen“ berücksichtigt (ebd., S. 15ff.). Unter „Interkulturelles Lernen“ fallen Kurse wie „Migration und Rassismus“, „Muslime, Interkulturelle Vielfalt als Chance“. Unter Kulturellem Lernen findet sich u.a. die Kategorie „Krieg und Frieden“, „Landeskunde“, „Werte- und Normenkunde“ (ebd., S. 20). Das Angebot wird von landeskundlichen Angeboten mit 50 Prozent dominiert, gefolgt von Werte- und Normenkunde (34%), während Angebote zum Thema Krieg und Frieden zwölf Prozent ausmachen. Insgesamt liegt das Themenfeld Kulturelles Lernen mit 58 Veranstaltungen an letzter Stelle, das Themenfeld Gesellschaftliches Lernen mit 222 Veranstaltungen an dritter Stelle von insgesamt fünf Themenbereichen. Daran wird sichtbar, dass Überschneidungen zwischen der Politischen und/oder der Interkulturellen Bildung gegeben sind; auch einzelne Angebote zum Thema Rassismus werden benannt.

Betrachten wir unsere Ergebnisse zu den Angebotsstrukturen der Interkulturellen Bildung an der Schnittstelle zur Politischen Bildung in Niedersachsen (Robak & Petter, 2014): Die Angebote der Politischen Bildung stehen im gesamten interkulturellen Angebot an vierter Stelle. Es dominieren Themen des Zusammenlebens und Themen

wie Migration, Armut und Reichtum. Berücksichtigt werden dabei die Geschichte der Migrationsbewegungen, aber auch aktuelle Bedingungen des Zusammenlebens in kultureller Diversität. Die Angebote weisen hohe Bezüge zu den konkreten Lebensbedingungen in den Städten und Regionen auf. Die Zuwanderer sollen einerseits an die deutsche Gesellschaft und ihre Strukturen herangeführt, andererseits sollen gemeinsam mit ihnen Möglichkeiten des Zusammenlebens diskutiert werden. Es dominiert ein konkreter Integrationsansatz, der überwiegend entpolitisirt ist. Man möchte Problemlagen vorbeugen.

Die Geschichte der Zuwanderung in Europa. Bildungsurlaub für italienische Bürgerinnen und Bürger (VHS Ort, 40 U.-Std.). In dem Bildungsurlaubsseminar beschäftigen wir uns mit den Gründen und Ursachen der Migration. Ein weiteres Thema ist die ökologische und gesellschaftliche Situation der Ausländer in Deutschland, speziell der Italiener in (Ort). In dem Seminar werden darüber hinaus folgende Themen behandelt: Die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Ausländer. Die EU-Gesetzgebung. Die Wohn- und Lebenssituation der Italiener in Ort. Die Schulintegration und die berufliche Bildung der Italiener in Ort. Für diese Kurse sind italienische Sprachkenntnisse notwendig (VHS Ort).

Eine politische Dimension kommt dann hinzu, wenn sowohl für Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund Möglichkeiten der Teilhabe thematisiert und gesellschaftliche und strukturell-systemische Schwachstellen misslingender Integration identifiziert werden sollen. Hier finden sich dekonstruierende Bildungsansätze. Sie finden sich auch im Hinblick auf die Analyse von Fremdheitsbildern in Bezug auf andere, etwa afrikanische Kulturen. Diese können auch an reflexive Prozesse gekoppelt sein, in denen eigene Deutungs- und Konstruktionsprozesse hinterfragt werden. Es findet sich also ansatzweise ein reflexiver Ansatz. Angebote, die sich grundständig mit Ethnozentrismus, Antisemitismus und Fremdenhass auseinandersetzen, finden sich nicht. Vielmehr möchte man verstärkt das Einüben demokratischen und politischen Handelns über konkrete gemeinsame Gestaltungsprojekte im Sozialraum unterstützen, Integrationsprojekte mit Gesprächskreisen verbinden.

Die jüngsten Ereignisse, die etwa mit Pegida verbunden sind, wurden im Weiterbildungssektor schnell als ein Bildungsbedarf erfasst und auf der Grundlage von Fördermöglichkeiten mit projektförmig angelegten Bildungsangeboten aufgegriffen, z.B. von dem Projekt „Bildung PRO Demokratie – Umgang mit Diversität, Rassismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ einem Kooperationsprojekt zwischen dem Zentrum Demokratische Bildung Wolfsburg und diversitAS (Arbeitsstelle Diversität – Migration – Bildung an der Leibniz Universität Hannover):

Bereits vor der Aufdeckung der von einer rechtsterroristischen Zelle (NSU) verübten Mordserie in Deutschland zeigten sozialwissenschaftliche Studien: In der Mitte der Gesellschaft ist ein Potential für Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus vorhanden. Im Rahmen des Projekts „Bildung PRO Demokratie – Umgang mit Diversität, Rassismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ werden diese Ergebnisse zunächst zentral gebündelt. Daraus wird anschließend ein Curriculum entwickelt, das in interdisziplinären Modulen über die theoretischen Hintergründe, Erscheinungsformen und Handlungspraxen aufklärt. Hierbei wird bewusst ein Paradigmenwechsel aus der Bildungsarbeit übernommen, indem eine Perspektive „PRO Demokratie und Diversität“ eingenommen wird. Im kommenden Sommersemester 2015 wird das Curriculum in einer Pilotphase mit Partizipant_innen aus dem Kreis der Offenen Hochschule durchgeführt. Neben Teilnehmer_innen an Maßnahmen des 2. Bildungsweges, des „Freiwilligen sozialen Jahres“ (FSJ) und Multiplikator_innen aus Qualifizierungsmaßnahmen, sind ferner Abiturient_innen aus dem Kontext der Studienberatung der Leibniz Universität Hannover als Zielgruppe markiert (Homepage Zentrum Demokratische Bildung Wolfsburg: www.zdb-wolfsburg.de).

Die Identifikation aushandelnd-reflexiver Angebote zeigt, dass die Personale Bildung stärker als die Politische Bildung mit reflexiven Angeboten vertreten ist. Es finden sich nur einige emanzipatorische Angebote unter Genderaspekten, allerdings werden reflexive Auseinandersetzungen stärker individualisiert, personalisiert und mit Betroffenheitsaffirmationen belegt als dass sie einen aufklärerischen, gesellschaftsverändernden Dekonstruktionsprozess anstoßen möchten. Sie wollen auch Kulturen nicht neu aus-handeln und verbinden, sondern vor allem gelingende Adaption veranlassen.

Unter Personaler Bildung wurden alle Veranstaltungen zusammengefasst, die sich mit Sinnfragen auseinandersetzen und im Zusammenhang mit der eigenen Identitätsentwicklung vor dem Hintergrund von Kultur und Kulturalität stehen. Die soziale Bildung wurde als Unterkategorie aufgenommen (Robak & Petter, 2014, S. 28ff.). Aufällig ist hier, dass besonders Frauen, meist mit Migrationshintergrund, als Zielgruppe angesprochen werden, z.B. durch Angebote wie das internationale Frauenfrühstück oder „Multinationale Frauen in Bewegung“ (Volkshochschule Ort). Die Angebote sind überwiegend entpolitisiert und zielen auf die Gestaltung des (Wohn-)Umfeldes und des Zusammenlebens im Sozialraum allgemein. Es sollen präventiv Praktiken der Gestaltung und Aushandlung eingeübt werden, auch in Form von Projekten. Es finden sich auch, allerdings wenige (4 von 188 Veranstaltungen), Angebote, die kulturell bedingte Geschlechterrollen in anderen Kulturen thematisieren, allerdings wiederum mit geringen Ansprüchen der Aufklärung, Emanzipation und gesellschaftlichen Veränderung. Das Thema Geschlechterverhältnisse in Deutschland, vor dem Hintergrund

von Migration und welche Veränderungen sich hier zeigen, ist nicht vorhanden. Man scheut sich in den Bildungseinrichtungen anscheinend vor einer politischen Behandlung des Themas.

Interessanterweise werden Veranstaltungen, die sich mit Rechtsextremismus, rechtsextremen Gruppen und den Gefahren, die sie vor allem für Jugendliche darstellen, auseinandersetzen, in der Personalen Bildung auf geringem quantitativen Niveau angeboten (9 von 188 Veranstaltungen), und nicht in der Politischen Bildung. Die Auseinandersetzung mit Vorurteilen wird in ihrer Funktion für die individuelle und kollektive Identitätsbildung behandelt. Hier finden sich Thematisierungen, die den Anderen, das Fremde, meist in Form bestimmter Gruppen, mit den dazugehörigen Vorurteilen und Stereotypen benennen und auf einer Wissensebene und einer reflexiven Ebene bearbeiten. Ergebnisse der Vorurteilsforschung werden genutzt, um Dekonstruktionen vorzunehmen und Formen der eigenen Wahrnehmung und der dazugehörigen Deutungen selbstreflexiv einzuholen. Diese Angebote fassen das Thema politisch und thematisieren die Erscheinungsformen und Inszenierungen von Vorurteilen. Vielleicht erklärt sich das geringe Niveau aus dem lange unterbewerteten Thema des rechten Extremismus. Die analysierten Angebote stammen aus dem Jahr 2012.

Die Auseinandersetzung mit religiösen Grundfragen, besonders unter der Perspektive außerchristliche und christliche Religionen, findet sich mit insgesamt 61 von 188 zugeordneten Veranstaltungen zentral in diesem Bereich. In sechs Veranstaltungen wird konkret der interreligiöse Dialog thematisiert, z.B.:

Dialog der Weltreligionen – Christentum und Judentum: Anhand von ausgewählten Texten christlicher und jüdischer Autoren soll die Beschäftigung mit den Unterschieden zwischen beiden Glaubensweisen – Christentum und Judentum – dazu beitragen, „eigene“ und „fremde“ Wertfragen, Normen und Einstellungen zu reflektieren, überkommene Vorurteile abzubauen und Gemeinsamkeiten besser und anerkennend zu erkennen (Landeseinrichtungen 5).

In Form von z.B. Ausstellungen, aber auch Seminaren, werden Fragen der Beheimatung nach Migrationserfahrungen und des Zusammenhangs von Kultur und Identität thematisiert, der Begriff „Heimat“ wird in diesen Zusammenhängen diskutiert. Individuelle Folgen des Anpassungsdrucks kommen zur Sprache. Hier entwickeln sich auch neue Seminarzuschnitte, die transkulturelle Zugänge anlegen.

Was ist Heimat? „Gehe in die Welt, um zu erfahren, was Heimat ist“ (Dr. Name Dozent). Jedes Jahr wandern nach Deutschland, aus verschiedenen Gründen, viele Menschen ein. In dieser Gesprächsrunde berichten MigrantInnen über ihre Erfahrungen in der alten Heimat und in ihrer neuen Heimat Ort. Sie erzählen, wie es sich anfühlt, in einer ande-

ren Kultur zu leben und eine andere Sprache (nicht nur wörtlich) sprechen zu müssen und was die kleinen Unterschiede im Alltag ausmachen. Jeder Interessierte ist herzlich willkommen (VHS Region Name).⁹⁴

Die Personale Bildung birgt in sich Themen, die stärker politisch auszudeuten wären und flankiert Subjektivierung über Reflexion von Zugehörigkeit und Ausgestaltung der Umwelt. Darüber ist durchaus der Gedanke der Verbindung von Kulturen gegeben, er ist dem Integrationsparadigma zwar unterstellt, aber mit transkulturellen Potenzialen der Beheimatung über die Gestaltung von Kultur durchaus vorhanden.

Die eingangs gestellten Diagnosen der Verfasstheit von Gesellschaft und der kulturellen global orientierten Überdeterminationen werden nicht aufgegriffen. Dadurch werden mögliche kulturelle Verschiebungen und Ersatzaggressionen gegen Andere und Minderheitengruppen nicht präventiv bearbeitet.

8.4 Fazit

Kulturelle Bildung unter inter- und transkulturellen Gesichtspunkten muss sich neu ausinterpretieren, dies unter verschiedenen Blickrichtungen: Beginnen wir mit kulturell-politischen Fragestellungen, wird deutlich, dass sowohl die Gesellschaft als auch die Erwachsenen- und Weiterbildung nicht auf die parallelen kulturellen Entwicklungen vorbereitet sind, die die verordnete Neoliberalisierung mit sich bringt und die nun nicht nur ausgerufene Einwanderungsgesellschaft, sondern die faktisch bereits neu entstandene Einwanderungsgesellschaft. Die kulturellen Folgewirkungen einer verschärften Leistungsgesellschaft, die sich dem ökonomischen Primat beugt, sind bereits groß. Mit Reckwitz (2006) gesprochen, gewinnt die Hybridisierung mit dem Ziel der Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit auf der Grundlage eines totalisierten Leistungs- und Wettbewerbsgedanken für alle, als uneingeschränkter kultureller Wert, an Geschwindigkeit und entwickelt eine unhinterfragte Eigendynamik. Dies wird von neoliberalen Entwicklungen befeuert. Nicht berücksichtigt werden Werte wie Nachhaltigkeit, Solidarität, gesellschaftlicher Ausgleich und lebenswertes Lebens. Das Andere, das Fremde, das für individuelle und gesellschaftliche Entwicklung so dringend benötigt wird (Han, 2013c), weil es anthropologisch für menschliche Entwicklung so angelegt ist (Welsch, 2012), wird nicht mehr zugelassen und dem Leistungsvergleich als einzige Größe unterworfen. Kunst, wie etwa das Theater und die bildende Kunst, erkennt diese gesellschaftliche Fehlentwicklung. Fremdheit wird einzig als Selbstentfremdung erfahrbar, aber nicht als solche zugelassen. Sie wird stattdessen auf Fremde projiziert, von denen man ein verzerrtes Bild hat, da die eigenen Erfahrungen nur rudimentär sind. Die permanente

94 Personennamen, Orte und Namen der Einrichtungen werden auf Wunsch der Träger anonymisiert.

Leistungsabschöpfung, die mit Selbstausbeutung verbunden ist, hat Einfluss auf die Bildungsinteressen nach Rekreation, kreativer Freiheit und Selbstentfaltung. Selbst für die Gruppen, die diese konstruierte Leistung erfüllen, ist kulturelle Bildung nur kompliziert zu legitimieren. Diese Prozesse müssen kritisch diskutiert werden mit der Frage, wie viel (Selbst-)Ausbeutung eine demokratische Gesellschaft verträgt. Wie viel Selbstentfaltung hält eine Gesellschaft aus? Die Vorurteile gegenüber Langzeitarbeitslosen etwa belegen, dass selbst, wenn wir keine Einwanderungsgesellschaft wären, Schwächere verachtet und ausgegrenzt würden (Zick & Klein, 2014). Kulturelle Teilhabe ist auch für diese Gruppen nur in eingeschränktem Maße vorgesehen. Hier werden bereits die eigenen gesellschaftlichen Beschränkungen sichtbar. Es gibt auch keine kritische Sicht auf die gesellschaftlichen Prozesse seit der Wiedervereinigung. Obwohl auf der Praxisbene in vielerlei Hinsicht ein kulturelles Zusammenwachsen gelungen ist, gibt es Lücken und Brüche, die nicht aufgearbeitet worden sind. Sie zeigen sich etwa als Fremdenfeindlichkeit, besonders in ostdeutschen Regionen (Ahlheim, 2013), in denen die Einwanderungszahlen gering sind und wo nun Fluchtmigration ein zusätzlicher Anlass ist für fremdenfeindliche Übergriffe, d.h. Übergriffe gegen Schwächere. Faktisch haben sich nicht alle mit den demokratischen Werten wertschätzend vertraut gemacht; sich in ökonomische Denkstrukturen mit den Werten des Neoliberalismus einzufinden, stand und steht im Vordergrund, und zwar auch für diejenigen, die ökonomisch erfolgreich sind. So weisen die Programmstrukturen in der Erwachsenenbildung keine Ansätze zur Bearbeitung kritischer Fragestellungen bezüglich kultureller Folgen von Neoliberalisierung und der Entwicklungen in Europa auf.

Die Zuwanderung erzwingt seit etwa zehn Jahren neue Aufmerksamkeitsrichtungen. Zuwanderung wurde im Bildungsbereich zunächst über die Integrationskurse gelöst. Es kann als positive Errungenschaft bilanziert werden, dass verschiedene anerkannte Migranten- und Flüchtlingsgruppen kostenfreien Anspruch auf diese Kurse haben und hohe Bestehensquoten in den Sprachprüfungen aufweisen (Robak, 2015). Diese Politikstrategie verfolgt ein Integrationskurs, der dem Paradigma der Interkulturalität verpflichtet ist. Daran schließen weitere Angebotsstrukturen an, die der Integration von Migrantinnen und Migranten dienen; der Fokus liegt darauf, Sprache zu vermitteln und zum Teil die Beschäftigungsfähigkeit zu stärken. Eine Strategie des kulturellen Zusammenwachsens gibt es konzeptionell nicht. Politische Auslegungen und Angebotsstrukturen in den Erwachsenenbildungsinstitutionen sind in jede Richtung nicht konsequent, bearbeiten Bildungsbedarfe vor allem mit dem Integrationsparadigma und sehen dabei die kulturellen Fragestellungen nicht. Zu bearbeiten sind die Verbindungen des Zusammenlebens auf verschiedenen Ebenen: politisch in einer demokratischen Gesellschaft, in Institutionen und in den Sozialräumen. Eine Fokussierung auf das Zusammenleben in den Sozialräumen ist auch wichtig, reicht aber nicht aus. In den Übergangsbereichen zur Politischen und Personalen Bildung wird sichtbar, dass sowohl Themen des rechten

Extremismus vernachlässigt wurden als auch Themen, die nun explosionsartig neu zum Vorschein kommen: Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, dies gegen verschiedene schwächere Gruppen, aktuell insbesondere Flüchtlinge. Das heißt, selbst im Blickwinkel der Interkulturellen Bildung ist das Themenspektrum nicht an den entscheidenden Stellen ausdifferenziert. So potenziert sich diese Problemlage vor dem Hintergrund der derzeitigen Flüchtlingsströme aus Kriegs- und Krisenregionen. Für den Bildungsbereich gibt es dafür keine nationale Bundesregelung. Es greifen nun Programme der EU und der Länder und Kommunen, die darauf nicht vorbereitet sind.

Die politische Dimension der Integrationsstrategien wird umgangen und als Inklusionsproblem auf einer Alltagsebene bearbeitet. Das Thema Geschlechtergerechtigkeit in den verschiedenen Kulturen wird nicht berührt. Diese Aspekte sind Grundbestandteile einer demokratischen Gesellschaft. Als Ersatz widmet man sich dem Thema, wie verschiedene Religionen miteinander auskommen, darum macht man sich ernsthaft Sorgen, benennt aber die eigenen Prämissen nicht konsequent.

Das bedeutet, dass ein Diskurs über das Verhältnis demokratischer Gesellschaftsentwicklung und kultureller Gestaltung ansteht. Dafür bedarf es zusätzlicher Auslegungen und Interpretationen der Transkulturalität, die gezielt an dem Thema der Neuformungen von Kultur ansetzen. In den dargelegten Bereichen der Kulturellen Bildung liegen dafür noch viele Potenziale verborgen. In der künstlerischen Darstellung und Erfahrung mit Fremdheit sind wertvolle Anfänge realisiert, die sich besonders den migrantischen Zielgruppen öffnen. Dies ist ein erster wichtiger Schritt. Aus den wenigen Begleitforschungen und festgehaltenen Beobachtungen wird ersichtlich, dass insbesondere in den selbstdärf-kreativen Zugängen vielfältige Möglichkeiten der Partizipation, der Entfaltung und auch der Aneignung von Hochkultur liegen. In dieser Kombination entfaltet sich ein Bildungsbegriff, der wirkliche Integration realisiert. Er wird besonders akzeptiert, und er vermittelt, dass eine ernst gemeinte gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung intendiert ist. Hier liegen die Möglichkeiten der wechselseitigen Übersetzung und gemeinsamen Modellierung von Kultur. Erfahrungsmöglichkeiten sind mit Wissensstrukturen verbunden, geerdet und können von den Einzelnen über aktive Aneignung mit Gestaltung verbunden werden. Partizipation über Theater und Musik kann auch verschiedene Bildungszugänge eröffnen, dafür braucht es dann Anschlüsse.

Inter- und Transkulturelle Bildung stehen genau deshalb nicht für sich, sondern entwickeln sich intermediär und deltaförmig, weil Bildung verschiedene Funktionen in der Lebensgestaltung hat. Unter Gesichtspunkten der Interkulturellen Bildung wird die sogenannte Mehrheitsgesellschaft zumeist dann adressiert, wenn es um berufliche Qualifizierung geht (Robak & Petter, 2014; Robak, 2012); dieser Bereich wurde hier nicht betrachtet. Der Auftrag, Gesellschaft gemeinsam zu gestalten, wird den Migrantinnen und Migranten übertragen. Dies wird mit den vorhandenen ambivalenten Angebotsstrukturen nicht gelingen. Übergreifende Angebote einer Transkulturellen Bildung, die

eine gezielte Auseinandersetzung mit und Reflexion von Hybridisierung suchen, gibt es erst auf geringem Niveau. So sind die neuen partizipativen Zugänge über Theater und Musik wichtig, stehen aber einerseits erst am Anfang und sind andererseits selektiv; sie erreichen nicht alle.

Kulturen zu dekonstruieren, zu konstruieren und neu zu verbinden, bedarf einer entsprechenden normativen Setzung einer transkulturellen Gestaltung von Gesellschaft (Welsch, 2005). Sie braucht gestufte Ansätze, die parallel angelegt sind mit Angebotsstrukturen der Interkulturellen Bildung und Transkulturellen Bildung und mit deutlichen Verbindungen zu Übergangsbereichen, um die Erdung in einer demokratischen Gesellschaft abzusichern. Wir sehen also, dass eine Weltgesellschaft, wie sie z.B. Schriewer (2007) beschrieben hat, wenn überhaupt, nur in Etappen und mit Zäsuren zu erreichen ist. Diese bringen jeweils neue Lern- und Bildungsherausforderungen mit sich, da sie mit einer Erhöhung von Anlässen der Fremdheitserfahrung einhergehen. Auf einer gesellschaftlichen Ebene ist bei steigender Diversität eine gesteigerte Fähigkeit der Verarbeitung von Komplexität notwendig (Buchenhorst, 2015, S. 12). Es wird davon ausgegangen, dass, wenn gesellschaftliche Differenz und Vielfalt produziert werden, doch noch lange nicht alle gesellschaftlichen Bereiche gleichermaßen erreicht werden (Religion, Ökonomie oder Recht). Bestimmte Teilbereiche differenzieren sich schneller aus als andere.

Die Frage des produktiven Umgangs mit Fremdheit und Eigenheit stellt sich jeweils neu. Wie kann Fremdheit als Entwicklungsimpuls hin zu kreativen Konfrontationen mit den eigenen Limitationen interpretiert werden und nicht ausschließlich als funktionales Konstrukt, um bestehenden sozialen Spannungen Ausdruck zu verleihen durch sozialen Ausschluss und Vernichtungsinteressen? Buchenhorst plädiert für einen Modus der kulturellen Übersetzung (ebd., S. 16). Teil der Übersetzung muss es sein, zu identifizieren, wo gesellschaftliche Spannungen nichts mit dem Fremden zu tun haben, sondern andere Ursachen vorliegen. Daran müssen sich alle gesellschaftsgestaltenden Institutionen aus Politik, Medien und Bildung beteiligen. Fremdheit als gesellschaftliches Phänomen der Selbstentfremdung ist zu dekonstruieren. Es müssen Spiegelungen vorgenommen werden, mit dem Ziel, Projektionsflächen abzuwehren, auch wenn dies unangenehm ist. Dort, wo das Fremde auftaucht, etwa wenn Flüchtlinge in einen Ort kommen, ist sowohl der Dialog als auch die Konfrontation mit Erfahrungen zu ermöglichen. Destruktionsmodi und die Aktualisierung von Hass, wie Schäffter (1991) sie frühzeitig beschrieben hat, gilt es, aufzuhalten. All dies spricht dafür, dass der Übergang zur Politischen Bildung gestärkt wird: Dekonstruktion demokratiefeindlicher Hybridbildungen, Einordnung des Verhältnisses von Religion und Staat mit einer deutlichen Gewaltentrennung, Gleichberechtigung der Geschlechter auf allen Ebenen, Entwicklungsmöglichkeiten durch Bildung für alle Individuen. Gleichzeitig braucht es Möglichkeiten der Erfahrungsreflexion und Aufarbeitung von Deutungen. Im Rahmen der Personalen Bildung können dann genau solche Bildungsanforderungen bearbeitet werden

wie: die Identifikation von Fremdheit und Befremdung, der Umgang mit Vorurteilen, der Umgang mit Machtasymmetrien und deren Folgewirkungen für starre Deutungen und Erfahrungen sowie die Identifikation von kulturellen Verschiebungen. Fragen nach kulturellen Ressourcen sowie danach, wie Lebendigkeit und Entfaltung ermöglicht werden können, sind darin zu integrieren. Beziehungen zu anderen herzustellen, ist dabei Ausgangspunkt, um kulturelle Zwischenräume für Austausch und Auseinandersetzung mit den Lebenswelten zu gestalten.

Es sei abschließend angemerkt, dass in der Programmanalyse in Niedersachsen (Robak & Petter, 2014) ein großes Angebotsspektrum zum Kochen in interkultureller Perspektive identifiziert werden konnte. Wir interpretieren dies als einen Zugang, der transkulturelle Erfahrungen über die Aktivierung der Sinne, Austausch und Wohlbefinden niedrigschwellig ermöglicht. Hier liegt eine Stärke des individuellen Erfahrens von Kultur, es braucht weitere Zugänge.

9. Thesen und Forschungsausblick

I

Die öffentliche Erwachsenenbildung hat sich immer – egal bei welchen Themen – mit einem wissenschaftlichen, auch fachwissenschaftlichen Rückbezug zu beschäftigen; aber immer auch damit, die Nachfrage aus der Bevölkerung zu beantworten. Sie hat Programmschwerpunkte in Kontinuität aufrechtzuhalten, auch wenn diese zurückgehen, und sie hat für Rückgänge nach Gründen und Ursachen zu suchen. Gleichzeitig hat sie neue Bedarfe und Bedürfnisse zu befriedigen. Diese Aufgaben übernehmen für sie nicht der Staat, das Gesetz oder die Lehrpläne, wie es in Schulen der Fall ist. Diese Konstellation macht aber gerade auch die Flexibilität und die Nähe der Erwachsenenbildung zu neuen Entwicklungen aus. Der Angebots-Nachfragemechanismus und die raschen Veränderungen, seien sie durch neue Bedürfnisse und Bedarfe oder durch bildungspolitische Herausforderungen impliziert, verlangen ein permanentes Angleichungshandeln, wie wir es in der Einleitung beschrieben haben. Das gilt besonders dann, wenn Themenbereiche oder Domänen rückgebaut werden und das planende Personal Mehrfachaufgaben erfüllen muss. Wenn die professionellen Planungsaufgaben nicht erfüllt werden können, z.B. wegen Ressourcen- und Personalknappheit, und wenn stattdessen alles nur als organisatorisches Management betrachtet wird oder eine differenzierte Professionalität fehlt, werden die Institutionen und Organisationen ihrem besonderen Vorzug des raschen, flexiblen Reagierens auf Bedarfe, Bedürfnisse und gesellschaftskulturelle Entwicklungen nicht mehr gerecht. Antworten auf bestehende Bedarfe und Bedürfnisse sowie auf neue (wissenschaftliche, theoretische) Diskurse findet man in den Programmanalysen und im Partizipationsverhalten. Aber jede Praktikerin und jeder Praktiker stellt sich im Rahmen ihrer bzw. seiner täglichen Arbeit des Programmplanungshandelns auch selbst vielfältigen Fragen.

Diesen Fragen sind wir im vorliegenden Band für den Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung nachgegangen. Ein wesentliches Ziel war es dabei, die Kulturelle Erwachsenenbildung auf dem gegenwärtigen Stand erweitert interdisziplinär einzuordnen und neu zu begründen. Dieses geschah mithilfe von erwachsenenpädagogischen Befunden der Programmforschung, allgemeinpädagogischen, kulturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, philosophischen und sozialpsychologischen Theorien. Wir haben aber auch Fragen aufgeworfen, die interessant sind für eine gemeinsame Forschung zur Kulturellen Erwachsenenbildung. So wollten wir dazu anregen, Monitoring-Studien für die Programme Kultureller Erwachsenenbildung, ebenso wie Untersuchungen zu Prozessen der Aneignung in den drei Portalen Kultureller Erwachsenenbildung, die qualitativ zu verfolgen wären, durchzuführen.

Auch eine Theoriebildung wollten wir anregen, und zwar grundlegend über die differenzierten Zugänge, die didaktische Struktur und die Verläufe der Aneignung in den drei Portalen Kultureller Erwachsenenbildung als empirisch gewonnene, heuristische Systematisierungsbasis mit theoretischem Anspruch – *systematisch-rezeptiv, selbstdäig-aktiv* und *verstehend-kommunikativ* –, wie auch interdisziplinär gestützt mit Blick auf die komplexen kognitiven, emotionalen, beziehungsgebundenen Bearbeitungsstrukturen des Lernens und der Bildung. Diese vollziehen sich vor allem über den Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung, und aus ihnen heraus können Schlüsselqualifikationen, auch für andere Bereiche der Erwachsenenbildung, sowie für die Lebens- und Arbeitswelt, entwickelt werden. Besonders interessierte in diesem Rahmen auch eine Erklärungsbreite und -tiefe für eine Einordnung der Zugänge zur Kultur.

Die Portalstruktur macht die Differenz der pädagogischen Bearbeitungsformen für Fragen und Gegenstände der Kunst und Kultur deutlich und markiert die jeweiligen Bildungsausrichtungen dieser Bearbeitungen. Dass die Portale durchmischt wären und damit eine gleichzeitige Bearbeitung in allen Zugängen schaffen, ist eher selten anzutreffen. Eher in der beruflichen Weiterbildung für Kulturschaffende und -vermittelnde werden bereits in den Angeboten Schnittmengen hergestellt, wenn systematische Vermittlung und praktisches Einüben notwendig miteinander verbunden werden.

Alleine dadurch, dass die Portale ausdifferenziert sind, übertrifft die Kulturelle Erwachsenenbildung, ob als öffentliche Erwachsenenbildung oder als beigeordnete Bildung, schulische Bildungskontexte. Forschungsherausforderungen stellen sich danach in großer Breite schon wegen des Gegenstandes, aber ebenso in ihrer Bedeutung als wichtige Schlüsselqualifikation für zivilisatorische Entwicklungen im demokratischen Sinne.

II

Wir wollten in dieser Arbeit gerade nicht stehenbleiben bei der durchökonomisierten, affirmierenden, ästhetisierenden, nutzen- und transferorientierten Mainstream-sicht auf Kunst und Kultur sowie auf die Kulturelle Bildung selbst, welche sich derzeit im Diskurs auftut. Mitlaufende Fragen waren daher unter anderem: Was ist das kritische Potenzial der Kulturellen Erwachsenenbildung? Wie kommt sie aber gleichzeitig den gestiegenen ästhetischen Ansprüchen der Adressaten und Adressatinnen nach, und wo bietet sie Entlastung vom Alltag und von den Anforderungen der Arbeitswelt? Wie aktiviert sie aber auch die Milieus, deren Bedürfnisse sich abseits diskutierter Vorstellungen von Ästhetik bewegen, und die in der Gesellschaft immer mehr abgehängt zu werden drohen? Wie schafft sie Möglichkeiten für eine neue Wahrnehmung mit allen Sinnen und für einen neuen Selbstausdruck, für Rekreation im Lebenslauf? Wie begegnet sie gleich-

zeitig der wahrnehmbaren Abwertung des Hochkulturellen auf der einen Seite und des Handwerklichen, Alltagspraktischen auf der anderen Seite, das in den verschiedenen Milieus auszumachen ist? Wie werden diese Angebote aber auch von verschiedenen Bevölkerungsgruppen, Altersgruppen und von den Geschlechtern genutzt?

Wie eine Lawine rollen kulturelle Veränderungen und Umbrüche tiefgreifender Art auf uns zu. Konzepte Kultureller Erwachsenenbildung und ihre wissenschaftliche Reflexion heute müssen fragen: Wie verändert sich unsere Kultur, vollzieht sich eine Demokratieauflösung, was ist an offener Toleranz unabweisbar notwendig und was nicht, überwältigt uns der Neoliberalismus, wie viel Demokratie lässt der Neoliberalismus zu, was ist Kultur uns warum wert, und welche Rolle spielen Kunst und Handwerk in Wahrnehmung, kreativer Eigentätigkeit und dialogischen Bezugnahmen dabei? Wie viel Sicherheit braucht der Mensch bei knappen sozialen, ökonomischen Ressourcen für die Gesamtbevölkerung, und wie kann gerade die Kulturelle Bildung hier zu einer Grundversorgung beitragen? Zur weiteren Diskussion dieser Fragen können auch noch einige – aus unterschiedlichen Richtungen kritische – kulturwissenschaftliche und soziologische Publikationen zur Bedeutung und Nutzung von Kunst, zu Vorstellungen von Ästhetik in der Gegenwartsgesellschaft und zu ihrer Popularisierung/Demokratisierung im Dekor herangezogen werden, die erst nach Fertigstellung unseres Manuskripts erschienen sind (Han, 2015; Kurz, 2015).⁹⁵

Wie viel Differenz ist anthropologisch zu akzeptieren, damit Menschen sich im kulturellen Ausdruck noch selbst finden und sich in der Welt platzieren können, indem sie sich mit ihr auseinandersetzen? Kulturelle Erwachsenenbildung heute muss auch zwischen kulturell legitimierter Gewalt, Einschüchterungen, Ausschlussverhalten und differenten Deutungen unterscheiden, um zu beschreiben, was ein gutes Leben in Freiheit und mit sozialer Verantwortung ist. Erst wenn Letzteres passiert, bewegen wir uns im kulturell-politischen gestalterischen Raum. Für uns sind alle kulturellen Ausdrucksformen vom Zeitgeist, von politischen Strömungen, unter den bestehenden Entfaltungsmöglichkeiten bestimmt. Was finden wir gerade vor? Doch noch immer ein offenes interessantes Land, in dem Kunst und Kultur eine eigenständige reflexive gesellschaftliche und soziale Rolle übernehmen?

Eine Gesellschaft, die sich zu einer Einwanderungsgesellschaft einerseits und in transnationalen Vernetzungen andererseits entwickelt, muss das Verhältnis von Kultur, kultureller Differenz und Bildung in Funktion für den Erhalt und die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft auslegen. Demokratie kann nur der Orientierungspunkt sein, will man in den Umwälzungen und Umbrüchen, die sich derzeit vollziehen, nicht

95 Auch filmische Auseinandersetzungen zu diesem Thema, das damit einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird, finden sich: zum einen in einer Dokumentation des Fernsehenders Arte („Kultur – kostet es, was es will“, Regie: Reinhild Dettmer-Finke), zum anderen in der Verfilmung von Daniel Kehlmanns Roman „Ich und Kaminski“ (Regie: Wolfgang Becker). Beide erschienen im September 2015.

den Kompass verlieren. Der Ruf nach Orientierung ist Ausdruck dafür, dass sich die und der Einzelne mitgerissen fühlen. Der Kulturellen Erwachsenenbildung erwächst in ihren im Band vorgenommenen Auslegungen, gerade auch in inter- und transkultureller Perspektive, neu die Funktion, Imaginationsfiguren zu modellieren für eine demokratische Gesellschaft, die sich in sich differenziert. Wie werden diese Entwürfe künftig aussehen, und welche Wirkungen ziehen welche Aneignungs- und Verarbeitungsformen nach sich?

Der Bildungsbegriff ist in den vergangenen Jahrzehnten interessenbezogen stark verändert worden. Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung finden wir diese Konsequenzen nicht nur darin, dass auf bestimmte Kompetenzen umgesteuert wurde, sondern insgesamt ist die Maxime der Beschäftigungsfähigkeit, in ihren initiierten Steuerungsinteressen einer veranschlagten Neoliberalisierung, in alle Bereiche der allgemeinen Bildung vorgedrungen und durchwirkt auch Intentionen der Kulturellen Bildung mit Selbstoptimierungsinteressen. Davon ist auch die Kulturelle Erwachsenenbildung betroffen. Jedoch hat sich gleichzeitig gerade der Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung insbesondere zu einem Ort entwickelt, an dem das Selbst sich erhalten und verwirklichen möchte. Darauf verweisen die Auslegungen des Funktionszusammenhangs Kultureller Bildung. Dies wird aber auch in der Ausdifferenzierung des selbsttätig-kreativen Zugangs deutlich, der allerdings noch weiter erforscht werden müsste. Ein zweckfreier Bildungsbegriff, an dem die Bildungswissenschaften und die Bildungspraxis zu Recht festhalten, zeigt sich nur noch in einigen wenigen Bereichen, aber eben ganz besonders in der Kulturellen Bildung. Wie kann also die Kulturelle Bildung in ihrer Substanz eines zweckfreien Bildungsbegriffs weiter ausgelegt und geschützt und konsequent über die Lebensspanne ausgelegt werden?

Gleichzeitig kann Kulturelle Bildung in den verschiedenen Zugangsportalen nicht ohne die Absicht konzeptualisiert sein, Gestaltungsfähigkeiten einer demokratischen Gesellschaft zu gestalten. Sie kann auch nicht egoistisch in den Dienst einer individuellen kreativen Wettbewerbsorientierung gestellt werden oder nur auf Reflexion zielen. Kulturelle Bildung fungiert als Quelle der subjektiven Entwicklung. Sie birgt aber auch die Möglichkeit, neue Werte und Normen zu platzieren: Neben den Ausgleich tritt die Solidarität mit anderen, der Ausgleich mit dem Anderen. Das betrifft nicht nur die Solidarität der Milieus und Bevölkerungsgruppen, sondern auch die der Geschlechter und Alltagsgruppen, und ganz sicher auch Fragen des Erhalts der Umwelt durch Kulturgestaltung. Wie können Potenziale transkultureller Bildung weiter gestaltet werden und welche Wirkungen sind möglich? Gerade im interkulturellen Bildungskontext führt die Dekonstruktion von Fremdenfeindlichkeit und Hass zu einer Offenlegung gesellschaftlicher Entfremdungs- und Verfremdungsprozesse. Dies kann die Enttarnung einer „Fratze“ bedeuten, die nicht nur als ein Nebenprodukt misslingender Hybridisierungsprozesse gefasst werden kann, sondern gerade ein Ergebnis voranschreitender Hybri-

disierungsprozesse ist, die demokratische Grundwerte und Strukturen unterlaufen und durchdringen.

Kulturelle Bildung hat in ihren Übergängen das Potenzial zur Dekonstruktion destruktiver Entwicklungen. Sie ist gleichzeitig auf den Zusammenhang von Kultur, Bildung und Demokratie auszurichten; nur dann beeinflusst sie die Hybridisierungen positiv und kann voranschreitende Neoliberalisierung und die Vernutzung menschlicher Kräfte, Fähigkeiten und anthropologischer Bedürfnisse durchkreuzen. Widerständigkeit kann indirekt durch Praktiken Kultureller Bildung erwachsen, sie kann explizit imaginiert und erprobt werden, um Teil menschlichen Handelns zu bleiben.

Wir konnten aufzeigen, dass sich für die Kulturelle Erwachsenenbildung im umfassenden Sinne neue Bezüge ausformen, indem die Wahrnehmung erweitert wird: etwa die Bezüge zu Räumen und Atmosphären. Dies wird offensichtlich umso wichtiger, als Wahrnehmungen auch des Anästhetischen und der Hässlichkeit – etwa in Form von Fremdenfeindlichkeit oder auch Selbstentfremdung –, nötig werden und neue Erfahrungen möglich sind.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Kulturelle Erwachsenenbildung sich auch ausdifferenziert, weil sie Unterlassungen und Fehlentwicklungen im schulischen Bereich mit unterschiedlichen Facetten der Partizipation auffangen muss. Dabei hat auch sie die Herausforderung weitergehend zu bearbeiten, dass sie zwar auch niedrigschwellig-partizipativ angelegt werden kann, gleichzeitig aber auch hochgradig selektiv ist, weil die sozialisatorischen Gebundenheiten habituell wirken.

III

Vor diesem Hintergrund sehen wir für die derzeitige *Entwicklung in den drei Portalen Kultureller Bildung* folgende Anforderungen:

Die dargestellten (antizipierten) gesellschaftlichen Entwicklungen erhöhen die Komplexität in der Lebensgestaltung und -bewältigung. Alle Diagnosen und vorliegenden empirischen Erkenntnisse verweisen darauf, dass ein paralleles Nebeneinander der drei Portale grundsätzlicher denn je ist: Die Funktionen und Bildungsauslegungen der drei Portale stehen in engen Bezügen zueinander, sie sind relational aufeinander bezogen und müssen balanciert werden: das selbsttätig-reative Portal für Partizipation und Selbstentfaltung, das systematisch-rezeptive Portal in seiner grundständigen Funktion der Bildung und Kultur(-wahrnehmung) als Bildungszugang und Wissensrepertoire für alle, als Ausgleich zwischen den Milieus, Schichten und Kulturen. Das verstehend-kommunikative Portal ist grundlegend mit den ersten beiden verbunden und kann sich nur in dieser Kombination ernst gemeint für Teilhabe – als Grundlage dafür, dass eine demokratische Gesellschaft mitgestaltet und eine Einwanderungsgesellschaft realisiert

wird – einsetzen. Aber auch über eine Sicherung der Angebote zur Hochkultur ist in diesem Sinne nachzudenken. Es bedarf der Künste und all ihrer Domänen in einem demokratischen, kommunikativen Zugang für alle.

Die Kulturelle Erwachsenenbildung zeigt sich offen, entwicklungs- und veränderungsfähig, um auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren, ohne gerade in der öffentlichen Erwachsenenbildung ein systematisches Angebot über die Portale mit den vielfältigen Domänen zu vernachlässigen. Gerade auch das Anwachsen des verstehend-kommunikativen (inter- und transkulturellen) Bereichs und die damit verbundene neue Schwerpunktsetzung in den vergangenen zehn Jahren – als Folge der ökonomischen und politischen Veränderungen im europäischen und globalen Maßstab – belegt dies. Die Seismografenfunktion der öffentlichen Erwachsenenbildung, und vor allem ihres kulturellen Bildungsbereichs, ist dabei ungebrochen.

Diese Entwicklungen könnten besser dokumentiert und damit belegter nachvollzogen werden, wenn entsprechende Längsschnittanalysen, am besten im Sinne von Monitorings, eingerichtet würden. Ebenso wichtig sind bildungswissenschaftliche Detailanalysen zu der Frage, wie Planende Schwerpunkte setzen und die von ihnen entwickelten Angebote und Programme begründen. Spiegelbildlich dazu ist danach zu fragen, wie Teilnahmeentscheidungen und Aneignungsprozesse verlaufen und pädagogisch unterstützt werden können, besonders im selbsttätig-creativen und im inter- und transkul-turellen Bereich.

Literatur

- Abraham, A. (1992). *Frauen, Körper, Krankheit, Kunst: zum Prozeß der Spaltung von Erfahrung und dem Problem der Subjektwerdung von Frauen; dargestellt am Beispiel des zeitgenössischen künstlerischen Tanzes*. Oldenburg: BIS.
- Adigüzel, Ö., Handwerg, U., & Koch, G. (Hrsg.). (2014). *Theater und community – kreativ gestalten. Deutsch-Türkische Kooperationen in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Adorno, T. (1973). *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ahlheim, K. (2013). *Rechtsextremismus, Ethnozentrismus, Politische Bildung*. Hannover: Offizin.
- Albus, S., Klenk, W., Lenz, B., Sattelmacher, C., & Trapp, A. (1987). *Kulturelle Eigentätigkeit als Lernprozeß. Einführung für Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen*. Bonn: PAS.
- Allolio-Näcke, L., Kalscheuer, B., & Manzeschke, A. (Hrsg.). (2005). *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Antweiler, C. (2011). *Mensch und Weltkultur. Für einen realistischen Kosmopolitismus im Zeitalter der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript.
- Arantes, L., & Rieger, E. (Hrsg.) (2014). *Ethnographien der Sinne. Wahrnehmung und Methode in empirisch-kulturwissenschaftlichen Forschungen*. Bielefeld: Transcript.
- Arnold, R. (2010). Deutungsmuster. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.) (S. 63–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R., & Schüssler, I. (2003). *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 35: Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Attia, I. (2009). *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes: zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: Transcript.
- Attia, I. (2011). Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland. In C. Melter, & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl.) (S. 146–162). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Abgerufen von www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf
- Baecker, D. (2001). *Wozu Kultur?* Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Balme, C. (2014). Theateranthropologie. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 359–361). Stuttgart: Metzler.
- Baltes, P. (1999). Alter und Altern als unvollendete Architektur der Humanontogenese. *Nova Acta Leopoldina: Neue Folge* (81), 379–403.

- Barz, H. (2009). Milieus des Glücks – Glück des Milieus. Über den Wandel gesellschaftlicher Glücksvorstellungen und seine Gründe. In K. Ermert, C. Höppner, K.-J. Kemmelmeyer, & M. Lüdke (Hrsg.), *Musik und Verantwortung. Perspektiven der Musikpolitik in Deutschland* (S. 14–38). Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004a). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004b). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1: Praxis-handbuch Milieumarketing*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bastian, H. et. al. (1983). Farben – Formen – Fantasie. Bonn: PAS.
- Bastian, H. G. (2000). *Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik International.
- Basu, P., & Macdonald, S. (2014). Experimente in Ausstellung, Ethnografie, Kunst und Wissenschaft. In S. Kamel, & C. Gerbich (Hrsg.), *Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion* (S. 69–94). Bielefeld: Transcript.
- Bauer, J. (2004). *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. Frankfurt a. M.: Piper.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen*. München: Heyne.
- Bayrischer Volkshochschulverband, Bayrischer Rundfunk, & Stiftung zuhören (2014). *Hörpfade – Regionen sprechen für sich*. Abgerufen von www.die-bonn.de/Institut/die-forum/2014/Hoerpfade.pdf
- Behrens, G. (1989). Theatergruppen an den Volkshochschulen. Ein Lagebericht aus der Sicht eines Landesverbandes. In B. Hölters et al. (Hrsg.), *Theaterarbeit in der Volkshochschule* (S. 24–36). Bonn: PAS.
- Benjamin, W. (1933). Über das mimetische Vermögen. In W. Benjamin (2002), *Medienästhetische Schriften* (S. 123–127). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7., korrig. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Berendts, C. (2011). Von der Nachhaltigkeit partizipativer Tanzprojekte. Wie die Caritas Wien Toleranz choreografiert. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 135–146). Bielefeld: Transcript.
- Bernhard, P. (2008). Aisthesis. In E. Liebau, & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 19–33). Bielefeld: Transcript.
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S., & Stang, R. (Hrsg.). (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bertram, G. W. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Betzner-Brandt, M. (2014). *Jeder kann singen! – Wie Singen im Alltag glücklich macht – Mit Übungs-CD zum Mitsingen*. Kassel: Bärenreiter.
- Beuys, J. (1983). Jeder Mensch ist ein Künstler. Aus einem Gespräch. *Praktische Theologie*, 18(3–4), 5–12.

- Bhabha, H. K. (1997). Verortungen der Kultur. In E. Bronfen, B. Marius, & T. Steffen (Hrsg.), *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte* (S. 122–148). Tübingen: Stauffenburg.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Biedermann, W., & Kürner, P. (1984). Kino- und Filmarbeit. Bonn: PAS.
- Bilstein, J. (2012). Anthropologie der Künste. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 47–51). München: Kopaed.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2013). *Perspektiven zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013*. Bonn: BMBF. Abgerufen von www.bmbf.de/pub/Perspektiven_der_Forschung_zur_kulturellen_Bildung.pdf
- Bockhorst, H., Reinwand, V.-I., & Zacharias, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed.
- Böhme, G. (2001). *Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München: Fink.
- Böhme, G. (2008). *Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Bollnow, O. (1968). Erfahrungs begriff in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* (14), 221–252.
- Bollnow, O. (1990). *Philosophie der Erkenntnis I. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boltansky, L., & Chiapello, E. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Börjesson, I., & Zimmermann, U. (2005). „Und dann gibt es noch Bildungsangebote ...“ Regionalanalysen zu beigeordneten kulturellen Bildungsangeboten im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg und in der brandenburgischen Uckermark. In W. Gieseke, & J. Kargul (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 131–202). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilkraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2014). *Kunst und Kultur. Zur Ökonomie symbolischer Güter. Schriften zur Kulturoziologie*, Bd. 4. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2015). *Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld. Schriften zur Kulturoziologie*, Bd. 4. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bradenbrink, L. (2013). Wie in einem Spiegel. Interkulturelle Filmgespräche führen. In A. Hoffmeier, & D. Smith (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven* (S. 128–134). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Brandstätter, U. (2012). Ästhetische Erfahrung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 174–180). München: Kopaed.
- Bredekamp, H. (1975). *Kunst als Medium sozialer Konflikte. Bilderkämpfe von der Spätantike bis zur Hussitenrevolution*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bredekamp, H. (1993). *Antikensehnsucht und Maschinenglauben: die Geschichte der Kunstkammer und die Zukunft der Kunstgeschichte*. Berlin: Wagenbach.

- Bremer, H. (2007). *Schicht, Klasse, Milieu. Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957–2007*. Abgerufen von www.diezeitschrift.de/42007/bremer0701.pdf
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst*. Berlin: Suhrkamp.
- Brock, B. (2002). *Der Barbar als Kulturheld. Ästhetik des Unterlassens*. Wuppertal: Dumont.
- Brumlik, M. (2006). Jenseits des Eigenen und des Fremden. In M. Göhlich, E. Liebau, H.-W. Leonhard, & J. Zirfas (Hrsg.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz* (S. 57–68). Weinheim: Juventa.
- Brumlik, M. (2011). Antisemitismus. Die rassistische Form des Judenhasses. In C. Melter, & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung*. (2. Aufl.) (S. 98–105). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Buchenhorst, R. (2015a). Das Fremde im Übergang. Lernimpulse durch Befremdung in globalen Wandlungsprozessen. In R. Buchenhorst (Hrsg.), *Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung* (S. 9–39). Bielefeld: Transcript.
- Buchenhorst, R. (2015b). Rätsel und Teilhabe des anderen. Fremdheit als Kategorie einer Kulturtheorie der Globalisierung. In R. Buchenhorst (Hrsg.), *Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung* (S. 229–252). Bielefeld: Transcript.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Suhrkamp.
- Butt, J. (2010). Do Musical Works Contain an Implied Listener? Towards a Theory of Musical Listening. *Journal of the Royal Musical Association* (135/1), 5–18.
- Clarke, E. F. (2005). *Ways of Listening. An Ecological Approach to Perception of Musical Meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Colin, C. (2011). *Das befreimliche Überleben des Neoliberalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Czirak, A. (2014). Partizipation. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 242–248). Stuttgart: Metzler.
- Datta, A. (Hrsg.). (2005). *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt a. M.: IKO.
- Deleuze, G. (2007). *Differenz und Wiederholung*. München: Fink.
- Denana, M. (2014). Ästhetik des Tanzes. Zur Anthropologie des tanzenden Körpers. Bielefeld: Transcript.
- Deutscher Bundestag (2000). *Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode. Drucksache 14/4020 vom 24.08.2000. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Dr. Norbert Lammert, Bernd Neumann (Bremen), Hartmut Koschyk, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU – Drucksache 14/1575 zum Thema Soziokultur*. Abgerufen von <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/015/1401575.pdf>
- Deutscher Bundestag (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Abgerufen von www.kulturrat.de/dokumente/enquete-bericht.pdf
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1994). *DIE Materialien für Erwachsenenbildung, Bd. 4: Fotografie und Erwachsenenbildung. Dokumentation. Literatur*. Frankfurt a. M.: PAS.

- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1995). *DIE Materialien für Erwachsenenbildung, Bd. 2: Perspektiven kultureller Bildung. Dokumentation der Fachbereichskonferenz 1993. Statistik. Literatur*. Frankfurt a. M.: PAS.
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3) (2010). Thema: Kulturelle Herausforderungen.
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4) (2014). Thema: DYI – Do It Yourself.
- Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* (249) (2013). Thema: Kunst, Kultur, Erwachsenenbildung. Abgerufen von http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/OVH_Magazin_03_2013_fur_Homepage_u._Mail_02.10.13.pdf
- Dietel, S. (2012). *Gefühltes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Diewald, M. (2010). Lebenslaufregime: Begriff, Funktion und Hypothesen zum Wandel. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter, & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 25–43). Wiesbaden: VS.
- Dittmann-Kohli, F. (1983). Intelligenzförderung im höheren Erwachsenenalter. *Unterrichtswissenschaft* (4), 361–369.
- Dittmann-Kohli, F. (1988). Sinndimensionen des Lebens im frühen und späten Erwachsenenalter. In H. W. Bierhoff, & R. Nienhaus (Hrsg.), *Beiträge zur Psychogerontologie* (S. 73–115). Marburg: Phillips-Universität.
- Documenta (13) (2012). *Das Begleitbuch/Guide Book*. Ostfildern: Hatje und Cantz.
- Dogramaci, B. (2013a). Fremde überall – Migration und künstlerische Produktion. In B. Dogramaci (Hrsg.), *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven* (S. 7–22). Bielefeld: Transcript.
- Dogramaci, B. (2013b). Migration als Forschungsfeld der Kunstgeschichte. In B. Dogramaci (Hrsg.), *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven* (S. 229–250). Bielefeld: Transcript.
- Dörre, K. (2010). Die Selbstmanager. Biografien und Lebensentwürfe in unsicheren Zeiten. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter, & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 139–150). Wiesbaden: VS.
- Dreyesse, M. (2011). Begegnungen zwischen den Kulturen. Eine Theater- und Tanzkultur der Differenz und Ambivalenz. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 65–72). Bielefeld: Transcript.
- Düspohl, M. (2014). Geschichte aushandeln! Partizipative Museumsarbeit im FHXB-Museum. In S. Kamel, & C. Gerbich (Hrsg.), *Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion* (S. 303–318). Bielefeld: Transcript.
- Dybowski-Johannson, G. & Thomssen, W. (1980). *Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern*. Bremen: Universität Bremen.
- Eberhardt, U. (2010). Die kulturelle Praxis „Ins Theater gehen“ als Form kultureller Bildung. Ein hochschuldidaktischer Ansatz für die Lehrerausbildung. In E. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 309–342). Wiesbaden: VS.
- Ebert, G., & Graupner, S. (2002). *Odyssee. Orte Ästhetischer Bildung*. Neuried: Ars Una.

- Ehrenberg, A. (2008). *Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ehrenspeck, Y. (2010). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt, & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 155–169). Wiesbaden: VS.
- Elias, N., & Hammer, H. (1976). Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ellermann, U., & Flügge-Wollenberg, B. (2012). Tanz als Alltagskultur. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 593–596). München: Kopaed.
- Enoch, C., & Gieseke, W. (2011). *Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen*. Abgerufen von www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/enoch/enoch_gieseke14_Juli2011.pdf
- Ermert, K. (2011). Stärke des Individuums und Bindekraft der Gesellschaft – Überlegungen zu Werten und Zielen Kultureller Bildung. *forum erwachsenenbildung*, (4), 19–22.
- Faulstich, P., & Faulstich-Wieland, H. (2012). Lebensräume als Lernorte. *Der pädagogische Blick*, (2), 104–115.
- Faulstich, P. (2014). Bilder als Gestalten der Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 206–318.
- Fauser, M. (2004). *Einführung in die Kulturwissenschaft* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fecher, G., & Beuys, J. (1990). „Zeige deine Wunde“. Versuche einer Annäherung im Rahmen der Erwachsenenbildung. Bonn: PAS.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, E. (2014a). Erfahrung, ästhetische. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 98–105). Stuttgart: Metzler.
- Fischer-Lichte, E. (2014b). Performativität/performativ. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 251–258). Stuttgart: Metzler.
- Fischer-Lichte, E. (2014c). Politisches Theater. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 258–262). Stuttgart: Metzler.
- Fischer-Lichte, E. (2014d). Theaterwissenschaft. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 375–382). Stuttgart: Metzler.
- Fischer-Piel, P. (Hrsg.). (2014). *Strategien der Macht. Katalog zur Ausstellung des Projektkurses „Strategien der Macht“*. Photocentrum am Wassertor der VHS Friedrichshain-Kreuzberg Berlin. Studie 1 im Kunstquartier Betanken, vom 10. Oktober bis 19. Oktober 2014. Berlin: Zimmerverlagberlin.
- Fleige, M. (2007). *Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademie(n) 1987–2004*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Fleige, M. (2011a). Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung – Stand und Perspektiven. *Forum Erwachsenenbildung*, (4), 35–39.

- Fleige, M. (2011b). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.
- Fleige, M. (2012). *Art Education in the USA and in Germany: Concepts, Institutions, and Benefits. A Comparison. Full Paper zur fünften Konferenz der International Society for Comparative Adult Education. Las Vegas, 03.–06.11.2012* (Manuskript in Conference Proceedings).
- Fleige, M. (2013a). Erwachsenenbildungswelten in den USA und in Deutschland. Vergleichende Beobachtungen zur sozialräumlichen Bildungspartizipation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 258–268.
- Fleige, M. (2013b). „Nutzen“ religiöser Erwachsenenbildung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Erwachsenenpädagogische Reflexionen und Hypothesen. In A. Rösener (Hrsg.), *Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Kirche, Individuum und Gesellschaft* (S. 25–52). Münster: Waxmann.
- Fleige, M. (2013c). Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3), 45–48.
- Fleige, M. (2014). Orte und Räume kultureller Erwachsenenbildung im Kontext von Programmstrukturen. In K. Westphal, U. Stadler-Altmann, S. Schittler, & W. Lohfeld (Hrsg.), *Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven* (S. 265–272). Weinheim: Beltz.
- Fleige, M. (2015). Theorie und Praxis der kulturellen Erwachsenenbildung und ihre Thematisierung im Forschungs- und Entwicklungszentrum am DIE. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 76–83.
- Fleige, M. (im Druck). Transformative Learning, Bildung, and Art Education for Adults. Two different theoretical angles on arts education and on how they may help to identify research questions in the field. In A. Laros, T. Fuhr, & E. Taylor (Hrsg.), *Transformative Learning meets Bildung. Tagungsdokumentation*. Derzeit o.O. und o.V.
- Fleige, M., & Dietel, S. (2013). Räume und Orte Kultureller Erwachsenenbildung. Explorative Fallstudien zur sozialräumlichen Lokalität und Nutzung (Fleige 2012) sowie zur ästhetischen Ausgestaltung (Dietel 2012/2013) der Lernorte kultureller Bildung. Posterpräsentation der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013* (S. 134–135). Bonn: BMBF. Abgerufen von www.bmbf.de/pub/Perspektiven_der_Forschung_zur_kulturellen_Bildung.pdf
- Fleige, M. & Gieseke, W. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung zwischen Kreativität, Sozialraum und Wahrnehmungserweiterung (KUBIG)*. (Nicht veröffentlichter Projektantrag). Bonn.
- Fleige, M., & Lorenz, L. (2013). Förderung von Toleranz im Erwachsenenalter. Aufgaben und Räume Evangelischer Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, (1), 37–40.
- Fleige, M., & Reichart, E. (2014). Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung. Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In H. Pätzold, H. von Felden, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 68–87). Baltmannsweiler: Schneider.

- Fleige, M., & Robak, S. (2011). Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der EEB und Übergänge zu anderen Bildungsbereichen: Befunde und Interpretationen. *Forum Erwachsenenbildung*, (4), 48–53.
- Fleige, M., & Specht, I. (2014a). A New Interest in Cultural Education? Observations from Germany. In *European Infonet Adult Education*. Abgerufen von www.infonet-ae.eu/articles-science-55/2201-the-revival-of-arts-and-cultural-education-in-germany-and-beyond
- Fleige, M., & Specht, I. (2014b). *Fazit zum DIE-Forum*. Abgerufen von www.die-bonn.de/institut/die-forum/2014/Fazit_Fleige_Specht_2014.pdf
- Fleige, M., & Sprick, J.P. (2014). Zugänge und Angebote musikalischer Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, (4), 25–28.
- Fleige, M., Zimmer, V., & Lücker, L. (2015). Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“. Regionale, lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 117–128). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fleige, M., Zimmer, V., Lücker, L., & Thom, S. (2014a). „Diversität und Weiterbildung“. *Expertise im Auftrag von Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven*. Bonn: DIE.
- Fleige, M., Zimmer, V., Lücker, L., & Thom, S. (2014b). „Diversität und Weiterbildung“. *Untersuchung im Auftrag von Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven. Unveröffentlichter Projektbericht*. Bonn: DIE.
- Fleischer, M. (2001). *Kulturtheorie. Systematische und evolutionäre Grundlagen. Beiträge zur Kulturwissenschaft*, Bd. 5. Oberhausen: Athena.
- Fleischle-Braun, C. (2012). Tanz und kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 582–588). München: Kopaed.
- Flitner, W. (1982a). Extensive und Intensive Volksbildung. In W. Flitner, *Gesammelte Schriften* (S. 201–213). Paderborn: Schöningh.
- Flitner, W. (1982b). Laienbildung. In W. Flitner, *Gesammelte Schriften* (S. 29–80). Paderborn: Schöningh.
- Fricke, A., Nebauer, F., & Wickel, E. (2010). „Das Beste in der Musik steht nicht in den Noten“. *Erfahrungen aus „Polyphonie – Stimmen der kulturellen Vielfalt“. Ein Projekt zur kulturellen Beteiligung älterer Migrantinnen und Migranten aus dem Ruhrgebiet 2007–2010*. Abgerufen von <http://ibk-kubia.de/angebote/publikationen/polyphonie>
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CILL)*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S., & Toth, S. (2001). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken: eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“*. Opladen: Leske und Budrich.
- Friebel, H. (2008). *Die Kinder der Bildungsexpansion und das lebenslange Lernen*. Augsburg: Ziel.
- Frietsch, E. (2013). Raster des Films. Inszenierungen von Körper- und Landesgrenzen in the „Bubble“ von Eytan Fox (ISR 2006). In B. Dogramaci (Hrsg.), *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven* (S. 179–189). Bielefeld: Transcript.

- Frohn, E. (2012). Die Bühne gehört jetzt Ihnen! Eine Hommage an die Werkbank des Psychodramas. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, (11), 189–205.
- Fuchs, M. (1999). *Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs, M. (2008a). Leitformel Leben. Eine Grundkategorie für die Theorie kultureller Bildung? In E. Liebau, & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 171–190). Bielefeld: Transcript.
- Fuchs, M. (2008b). Kulturpolitik und Zivilgesellschaft. Analysen und Positionen. In O. Zimmermann, & T. Geißler (Hrsg.), *Aus Politik und Kultur, 4. Nachdruck der Beiträge aus „Politik und Kultur“ der Zeitung des Deutschen Kulturrates*. Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Fuchs, M. (2010). Herausforderung Kultur. Chancen für die Erwachsenenbildung in kommunalen Bildungslandschaften. *DIE Zeitschrift*, (3), 35–38.
- Fuchs, M. (2012). *Kultur und Subjekt. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung*. München: Kopaed.
- Fuchs, M. (2014). *Subjektivität heute*. München: Utz.
- Fuchs, T. (2008). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, T. (2011). Hirnwelt oder Lebenswelt? Zur Kritik des Neurokonstruktivismus. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* (59), 347–358.
- Ganglbauer, S. (2004). Auf Seitenpfaden zur Neuen Musik. Musikalische Erwachsenenbildung in Wien bis 1945. *Spurensuche*, (1–4), 96–115.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (1992). *Mimesis: Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2003). *Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gieseke, W. (1981). *Lernhandeln von Erwachsenenpädagogen. Das Aushandeln beruflicher Orientierung von Erwachsenenpädagogen. Arbeitsplatzbezogene Lernprozesse*. (Nicht veröffentlichtes Manuskript). Frankfurt a. M.
- Gieseke, W. (1995). Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener. In M. Jagenlauf, M. Schulz, & G. Wolgast (Hrsg.), *Weiterbildung als quartärer Bereich* (S. 434–450). Neuwied: Luchterhand.
- Gieseke, W. (Hrsg.). (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Gieseke, W. (2005). Fallanalyse der Akademie der Staatlichen Museen zu Berlin. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson, *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 225–234). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2005a). Leiblich-emotional ästhetische Einbindungen kultureller Bildung. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson, *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 365–375). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2005b). Transformation der Kultur ohne Bildung? Situation der kulturellen Bildung. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson, *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 21–30). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2009a). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2009b). Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur. Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In W. Gieseke, S. Robak, & M.-L. Wu (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens* (S. 49–86). Bielefeld: Transcript.
- Gieseke, W. (2010). Portale zur Kultur. Zur Theorie und Empirie der kulturellen Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3), 31–34.
- Gieseke, W. (2011). Transformation der Kultur ohne Bildung – Situation der kulturellen Bildung. *Forum Erwachsenenbildung*, (4), 23–29.
- Gieseke, W. (2012a). Kulturelle Erwachsenenbildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 746–751). München: Kopaed.
- Gieseke, W. (2012b). Emotionen als beziehungsstiftender Wirkungszusammenhang für lebenslanges Lernen. In W. Gieseke, E. Nuissl, & I. Schüßler (Hrsg.), *Reflexion zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold* (S. 59–80). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2012c). Profession. In B. Schäffer, & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 435–447). Opladen: Barbara Budrich.
- Gieseke, W. (2014). Herausforderungen des Planungshandelns in der kulturellen Bildung. (Nicht veröffentlichter Vortrag, 23.01.2014). Hannover: Salon für Erwachsenenbildung.
- Gieseke, W. (2015). *Bildungstheoretische Überlegungen zur kulturellen Bildung*. (Nicht veröffentlichtes Manuskript). Berlin.
- Gieseke, W., Fleige, M., Robak, S., & Schmidt-Lauff, S. (2010). *Nutzen im Entscheidungsverhalten für Strukturerentwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung*. (Nicht veröffentlichte Projektskizze). Berlin.
- Gieseke, W., & Heuer, U. (1995). Weiterbildung für Frauen. Expertise BE 3. In Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.), *Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen* (S. 79–126). Bremen: Universitätsbuch.
- Gieseke, W., & Kargul, J. (2005). *Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. 3 Bde. Münster: Waxmann.

- Gieseke, W., Lenz, W., Meyer-Dohm, P., Schlutz, E., & Timmermann, D. (1997). *Evaluation der Weiterbildung. Gutachten*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Gieseke, W., Nuissl, E., & Schüßler, I. (Hrsg.). (2012). *Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson, *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43–108). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W., & Robak, S. (2014). „Schmuddelkind“ Kulturelle Bildung? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 29–31.
- Gieseke, W., Robak, S., & Wu, M.-L. (Hrsg.). (2009). *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld: Transcript.
- Gieseke, W., & Siebers, R. (1995). Lerneinheit Biographie, Erfahrung und Lernen. In C. Brokmann-Nooren (Hrsg.), *NQ-Materialien: Handbuch der Erwachsenenbildung* (S. 315–357). Weinheim: Beltz.
- Glaser, H. (2007). *Kleine deutsche Kulturgeschichte von 1945 bis heute*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Göhlisch, M., Liebau, E., Leonhard, H.-W., & Zirfas, J. (2006). Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. In M. Göhlisch, E. Liebau, H.-W. Leonhard, & J. Zirfas (Hrsg.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz* (S. 7–30). Weinheim: Juventa.
- Göller, T. (2000). *Kulturverstehen, Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Goretzki, R. (2014). *Institutionelle Rahmenbedingungen und regionale Herausforderungen für die kulturelle Erwachsenenbildung*. Abgerufen von www.die-bonn.de/institut/die-forum/2014/Goretzki_DokumentationKultur.pdf
- Grass, G. (1997). *Ein weites Feld*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Groppe, H.-H. (2012). Kulturelle Bildung an Volkshochschulen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zucharas, W. (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 747–751). München: Kopaed.
- Groote, K. de, & Neubauer, F. (2008). *Kulturelle Bildung im Alter: Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildungsangebote für Ältere in Deutschland*. München: Kopaed.
- Groote, K. de (2013). „Entfalten statt liften!“ Eine qualitative Untersuchung zu den Bedürfnissen von Senioren in kulturellen Bildungsangeboten. München: Kopaed.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie*. Wiesbaden: VS.
- Grünwald, S. (2013). *Die erschöpfte Gesellschaft: Warum Deutschland neu träumen muss*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Grüny, C. (2014). *Kunst des Übergangs. Philosophische Konstellationen zur Musik*. Velbrück: Wissenschaft.

- Gürtler, C., & Hausbacher, E. (Hrsg.). (2015). *Kleiderfragen. Mode und Kulturwissenschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Haberzeth, E. (2014). Die Kunst der Aneignung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 319–330.
- Hackel, A., & Vollhardt, M. (Hrsg.). (2014). *Theorie und Theater. Zum Verhältnis von wissenschaftlichem Diskurs und theatrale Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Haehnel, B. (2013). Zeitgeist-Ikonen der Illegalität – massenmediales Phänomen und künstlerische Gegenstrategien. In B. Dogramaci (Hrsg.), *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven* (S. 123–140). Bielefeld: Transcript.
- Han, B.-C. (2010). *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Han, B.-C. (2013a). *Digitale Rationalität und das Ende des kommunikativen Handelns*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Han, B.-C. (2013b). *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Han, B.-C. (2013c). *Agonie des Eros*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Han, B.-C. (2014a). *Transparenzgesellschaft*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Han, B.-C. (2014b). *Psychopolitik: Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*. Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft.
- Han, B.-C. (2015). *Die Errettung des Schönen*. Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft.
- Heinemann, A., & Robak, S. (2012). Interkulturelle Erwachsenenbildung. In *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz. Abgerufen von [https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/encyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia\[article\]=11928&tx_beltz_educationencyclopedia\[articleSet\]=1&tx_beltz_educationencyclopedia\[publisherArticleSubject\]=3&tx_beltz_educationencyclopedia\[action\]=article&tx_beltz_educationencyclopedia\[controller\]=EducationEncyclopedia&cHash=98628d3ced4449c22e65af588a98f47f](https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/encyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia[article]=11928&tx_beltz_educationencyclopedia[articleSet]=1&tx_beltz_educationencyclopedia[publisherArticleSubject]=3&tx_beltz_educationencyclopedia[action]=article&tx_beltz_educationencyclopedia[controller]=EducationEncyclopedia&cHash=98628d3ced4449c22e65af588a98f47f)
- Helming, M. (2015). *Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigedrehter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin* (Veröffentlichte Masterarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin). Berlin.
- Herbold, K., & Kirschenmann, J. (2012). Bild- und Kunstvermittlung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 432–436). München: Kopaed.
- Hess, S. (2013). Hegemoniale Diskurs-Bilder brechen – eine kulturwissenschaftliche Kritik der dominanten Wissensproduktion zu Migration. In B. Dogramaci (Hrsg.), *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven* (S. 107–122). Bielefeld: Transcript.
- Hessische Blätter für Volksbildung* (4) (2014). Thema: Bildung und Bilder.
- Hessische Blätter für Volksbildung* (3) (2014). Thema: Musik und Erwachsenenbildung.
- Hettlage-Varjes, A., & Hettlage, R. (1990). Die Entstehung von Fremdenhaß in unserer Gesellschaft. Psychoanalyse und Soziologie im Dialog. *Wege zum Menschen*, (42), 469–483.
- Heuer, U., & Robak, S. (2000). Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (S. 115–141). Recklinghausen: Bitter.

- Hindrichs, G. (2014). *Die Autonomie des Klangs*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hippel, A. von (2011). Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote. In W. Gieseke, & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 285–295). Berlin.
- Hochschild, A. R. (1990). *Das gekaufte Herz: Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hof, C. (2013). Übergänge und Lebenslanges Lernen. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, & L. Böhnisch (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 394–414). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoffmann, H. (2006). *Lebensprinzip Kultur. Schriften und Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Societäts-Verlag.
- Hoffmann, K. (2014). Türkisch-deutscher Kultauraustausch in Deutschland und zwischen der Türkei und Deutschland. In Adigüzel, Ö., Handwerg, U., & Koch, G. (Hrsg.), *Theater und community – kreativ gestalten. Deutsch-Türkische Kooperationen in der Kulturellen Bildung* (S. 97–106). München: Kopaed.
- Hoffmeier, A., & Smith, D. (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Holodynski, M. (1999). Handlungsregulation und Emotionsdifferenzierung. In M. Holodynski, & W. Friedlmeier (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 29–51). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Hölters, B. (1989). Sehnsucht Theater – Mediationen über Defizite im Überfluß. In B. Hölters et al. (Hrsg.), *Theaterarbeit in der Volkshochschule* (S. 11–18). Bonn: PAS.
- Holzapfel, G. (2007). Gestalt pädagogische Konzepte in der Weiterbildung von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen. In U. Heuer, & R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 135–149). Münster: Waxmann.
- Höppner, C. (2012). Musik und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 546–552). München: Kopaed.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1988). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Horn, H., & Ambos, I. (2014). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2012 – Kompakt*. Bonn: DIE. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2014-weiterbildungsstatistik-01.pdf
- Hustvedt, S. (2010). *Die zitternde Frau. Eine Geschichte meiner Nerven*. Reinbek: Rowohlt.
- Jahraus, O., Liebau, E., Pöppel, E., & Wagner, E. (Hrsg.). (2014). *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Jünger, H. (2014). Angebot & Nachfrage. Was die Musiktheorie für die Schulpraxis tun kann. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, (2). Abgerufen von www.gmth.de/zeitschrift/artikel/753.aspx
- Jung, T. (1999). *Geschichte der modernen Kulturtheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Kamel, S., & Gerbich, C. (2014). Das Projekt „Experimentierfeld Museologie“ – Vortrag am Museum für Islamische Kunst im Pergamonmuseum Berlin. In S. Kamel, & C. Gerbich (Hrsg.), *Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion* (S. 21–34). Bielefeld: Transcript.
- Kant, I. (1984). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werkausgabe Bd. XII* (S. 395–690). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (erstm. ersch. 1798)
- Käplinger, B. (2007): *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käplinger, B., Kulmus, C., & Haberzeth, E. (2014). *Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung*. Abgerufen von <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf>
- Käplinger, B., Krämer, S., Lichte, N., & Rämer, S. (2015). *Bildungs- und Kulturzentrum Turmstraße 75. Bedarfsanalyse und wissenschaftliche Begleitung für ein Nutzungskonzept*. Zentrale Ergebnisse. (Nicht veröffentlichter Projektbericht). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kapner, G. (1978). Traditionelle Kunstrezeption durch Hilfsarbeiter. In Verein für Geschichte der Stadt Wien (Hrsg.), *Jahrbuch des Vereins für Geschichte der Stadt Wien, Bd. 34* (S. 477–493). Wien: Horn, Berger Verlag.
- Kaschuba, W. (1995). Kulturalismus: Kultur statt Gesellschaft? *Geschichte und Gesellschaft*, (21), 80–95.
- Kattenstroth, J. C., Kalisch, K., Tegenthoff, M., & Dinse, H. (2014). Tanz im Alter: Fitness für Gehirn, Geist und Körper. In C. Behrens, & C. Rosenberg-Ahlhaus (Hrsg.), *TanzZeit – LebensZeit* (S. 115–135). Leipzig: Henschel-Verlag.
- Keim, M. (2011). Migration ist selbstverständlich. Das Schauspiel Köln beleuchtet die multikulturelle Gesellschaft. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 91–98). Bielefeld: Transcript.
- Kejcz, Y. et al. (1980). *Aus der Werkstatt des Bildungsurlaubs. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des BUVEP*. Bonn: BMBW.
- Keuchel, S. (2011). Kulturelle Identitäten in Deutschland. Untersuchungen zur Rolle von Kunst, Kultur und Migration. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 21–34). Bielefeld: Transcript.
- Keuchel, S. (2012). Statistik und Kulturnutzung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 907–911). München: Kopaed.
- Keuchel, S., & Larue, D. (2013). Empirische interkulturelle Forschung in der Erwachsenenbildung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Projektbegleitung. In A. Hoffmeier, & D. Smith (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven* (S. 192–223). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kippenberger, S. (2007). *Kippenberger. Der Künstler und seine Familien*. Berlin: Berlin Verlag.
- Kirkpatrick, G. (1996). *Tanztheater und bildende Kunst nach 1945 : eine Untersuchung der Gattungsvermischung am Beispiel der Kunst Robert Rauschenbergs, Jasper Johns', Frank Stellas, Andy Warhols und Robert Morris' unter besonderer Berücksichtigung ihrer Arbeiten für das Tanztheater Merce Cunninghams*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kittler, F. (2000). *Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft*. München: Fink.

- Klein, U. (2012). Die Neurophysiologie der Bühne. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, (11), 207–215.
- Klepacci, L., & Zirfas, J. (2012). Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 68–77). München: Kopaed.
- Knopp, R., & Nell, K. (Hrsg.). (2014). *Keywork4 – Ein Konzept zur Förderung von Partizipation und Selbstorganisation in der Kultur-, Bildungs- und Sozialarbeit*. Bielefeld: Transcript.
- Koethen, E. (2013). *Kunst im Bildungsprozess = Art in the educational process*. Hamburg: Kovač.
- Kolesch, D. (2014). Ästhetik. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 6–13). Stuttgart: Metzler.
- Konersmann, R. (2003). *Kulturphilosophie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Konersmann, R. (2012). *Handbuch Kulturphilosophie*. Stuttgart: Metzler.
- Kongidou, D., & Georgios, T. (2005). Der Sündenbock in Psychologie, Germanistik und Alltag. In E. Butulusi, E. Karagiannidou, & K. Zachu (Hrsg.), *Sprache und Multikulturalität. Festschrift für Professor Käthi Dorfmüller-Karpusa* (S. 239–251). Thessaloniki: University Studio Press.
- Konuk, L. (2011). „Bühne der Kulturen“. Das Arkadas Theater Köln als Modellversuch. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 187–190). Bielefeld: Transcript.
- Koppetsch, C. (2013). *Die Wiederkehr der Konformität*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Korte, A. (2014). Theaterbegriffe. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 361–368). Stuttgart: Metzler.
- Krämer, H. (2014). *Die Praxis der Kreativität. Eine Ethnographie kreativer Arbeit*. Bielefeld: Transcript.
- Kravagna, C. (2013). Reinheit der Kunst in Zeiten der Transkulturalität: Modernistische Kunstdtheorie und die Kultur der Migration. In B. Dogramaci (Hrsg.), *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven* (S. 43–64). Bielefeld: Transcript.
- Kristeva, J. (1991). *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krüger, E., Satzung, C., Rennhack, R., Richter-Petersen, W., & Rohde, B. (1984). Kursgestaltung in der Kulturellen Bildung. Einführung für Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. Bonn: PAS.
- Kruse, A., & Rudinger, G. (1997). Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In F. Weinert, & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Bd. 4* (S. 45–85). Göttingen: Hogrefe.
- Kurz, G. (2015). *Das Wahre, Schöne und Gute. Aufstieg, Fall und Fortbestehen einer Trias*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Land, R. (2012). Tanzerfahrung und professionelle Tanzvermittlung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 589–592). München: Kopaed.
- Lange, D. (2011). *Politische Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Eine Bestandsaufnahme des Angebotes zur Politischen Bildung der Mitglieder des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung e. V.* Baltmannsweiler: Schneider.

- Lawrence, R. L. (2005). *Artistic Ways of Knowing: Expanded Opportunities for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lehmann, H.-T. (1999). *Postdramatisches Theater*. Frankfurt a. M.: Verlag der Autoren.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, (43), 949–968.
- Lewalter, A., & Noschka-Roos, D. (2011). Museum und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 527–541). Wiesbaden: VS.
- Liebau, E. (2012). Anthropologische Grundlagen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 29–35). München: Kopaed.
- Lichau, K., & Wulf, C. (2012). Arbeit am Sinn. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 21–46). München: Kopaed.
- Liebau, E., Jörissen, B., & Klepacki, L. (Hrsg.). (2014). *Forschung zur Kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*. München: Kopaed.
- Liebau, E., & Zirfas, J. (2008). *Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung*. Bielefeld: Transcript.
- Liebau, E., & Zirfas, J. (2011). *Die Bildung des Geschmacks. Über die Kunst der sinnlichen Unterscheidung*. Bielefeld: Transcript.
- Linck, G. (2003). Auf Katzenpfoten gehen und das Qi miteinander tauschen. Überlegungen einer China-Wissenschaftlerin zur transkulturellen Kommunikation. *Erwägen, Wissen, Ethik*, (1), 189–192.
- Löwe, H. (1970). *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin: Verlag der Wissenschaften.
- Lücker, L., & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb Weiterbildungseinrichtungen – am Beispiel der Zielgruppe Menschen mit Migrationshintergrund. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 71–83.
- Maase, K., & Kaschuba, W. (2001). *Schund und Schönheit. Populäre Kultur um 1900*. Köln: Böhlau.
- Maier, G. (2009). Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In R. Tippelt, & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl.) (S. 677–691). Wiesbaden: VS.
- Mandel, B. (2011). Interkulturelles Audience Development? Barrieren der Nutzung öffentlicher Kulturangebote und Strategien für kulturelle Teilhabe und kulturelle Vielfalt. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration* (S. 111–122). Bielefeld: Transcript.
- Mania, E., Bernhard, C., & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. (S. 29–40). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Manninen, I., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M. & et al. (2014). *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL – Project Research Report*. Bonn: DIE. Abgerufen von [www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf](http://bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf)
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Marschall, B. (2012). Theater als korrespondierender Raum der Wahrnehmung. Die Bühnenkonzeption von J. L. Morenos „Theater ohne Zuschauer“. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, (11), 175–187.
- McClary, S. (2002). *Feminine Endings: Music, Gender, & Sexuality* (2. Aufl.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Meisel, K. (Hrsg.). (1995). *Fotographie und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: DIE.
- Menke, C. (1991). *Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Menke, C. (2013). *Die Kraft der Kunst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mertens, G. (2012). Konzerthäuser und Orchester als Orte Kultureller Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 553–556). München: Kopaed.
- Messerschmidt, A. (2015). Sehnsucht nach Identität. *Bildungstheoretische Perspektiven auf den Umgang mit Geschlecht und Kultur*. (Vortrag an der Humboldt-Universität zu Berlin, 18.05.2015). Berlin.
- Milliken, C. (2011). *Sechs Fragen an die Berliner Philharmoniker (Education)*. Abgerufen von www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/125354/berliner-philharmoniker
- Mollenhauer, K. (1986). *Umwäge. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. Weinheim: Juventa.
- Mörsch, C. (2014). Über Zugang hinaus: Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In S. Kamel, & C. Gerlich (Hrsg.), *Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion* (S. 103–116). Bielefeld: Transcript.
- Mortazavi, A. (2011). Über das Bekenntnis zur Uneindeutigkeit. Die Konstruktion des „Anderen“ und was die Theaterkunst dem entgegensezten kann. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 73–76). Bielefeld: Transcript.
- Müller, L. (2012). Tanz in formalen Bildungseinrichtungen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 597–599). München: Kopaed.
- Müller-Blatau, M. et. al. (1989). *Museum und Volkshochschule*. Bonn: PAS.
- Müller-Schöll, N., Schallenberg, A., & Zimmermann, M. (Hrsg.). (2012). *Performing Politics. Politisch Kunst machen nach dem 20. Jahrhundert*. Berlin: Theater der Zeit.
- Nagelschmidt, I., Müller-Dannhausen, L. & Feldbacher, S. (Hrsg.). (2006). *Zwischen Inszenierung und Botschaft. Zur Literatur deutschsprachiger Autorinnen ab Ende des 20. Jahrhunderts*. Berlin: Frank und Timme.
- Nahidi, K. (2013). „Im historischen Vakuum“ – Ausstellung und Rezeption zeitgenössischer Kunst aus dem Iran. In B. Dogramaci (Hrsg.), *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven* (S. 199–218). Bielefeld: Transcript.
- Negt, O. (1971). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, O. & Kluge, A. (1993). *Entstehung der industriellen Disziplin aus Trennung und Enteignung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nell, W. (2015). Befremdung und Marginalität als Erkenntnis-Chancen in einigen autobiographischen Texten aus dem 18. Jahrhundert. In R. Buchenhorst (Hrsg.), *Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung* (S. 145–168). Bielefeld: Transcript.

- Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung (2014). *Erlebnis Kultur. Kulturelle Bildung in der niedersächsischen Erwachsenenbildung. Positionspapier des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung*. Hannover: nbeb. Abgerufen von www.nbeb.de/images/PDF/Positionspapier_Kulturelle_Bildung_final.pdf
- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (Hrsg.). *Pädagogische Arbeit im System lebenslangen Lernens – Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz.
- Nolda, S. (1989). Lesen alter Texte – ein Thema für die Erwachsenenbildung heute? In S. Nolda, & H. Tietgens (Hrsg.), *Literatur in der Mediengesellschaft. Zum Umgang mit literarischen Texten* (S. 12–21). Bonn: PAS.
- Nolda, S. (2004). *Zerstreute Bildung. Mediale Vermittlungen von Bildungswissen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nolte, S., Schoefer, S., & Soleymani, H. (2013). *Lebenslauforientierte Weiterbildungsplanung. Im Auftrag von „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Abschlussbericht, August 2013*. Bremen: Bremer Volkshochschule.
- Nuissl, E. (1991). Lernorte in der Erwachsenenbildung. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (27), S. 11–14.
- Nuissl, E. (2014). Ist Ästhetik erlernbar? Ein Essay über Ästhetik, Reflexion, Freiheit und Widerstand. *erwachsenenbildung.at*, (22). Abgerufen von www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-22/meb14-22.pdf
- Nuissl, E., & Nuissl, H. (Hrsg.). (2015). *Bildung im Raum*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oerter, R., & Montada, L. (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- O'Farrell, L., Schonmann, S., & Wagner, E. (Hrsg.). (2014). *International Yearbook for Research in Arts Education*. Bd. 2. Münster: Waxmann.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn: Leske und Budrich.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Otto, V. (1997). *Literatur als Wegbereiter zur geistig-kulturellen Einheit in Deutschland. Beiträge zur Umsetzung der Anthologie „Von Abraham bis Zwerenz“*. Dokumentation von Fachtagungen der Volkshochschul-Landesverbände in der Bundesrepublik Deutschland in Leipzig – München – Wolfenbüttel 1996. Bonn: DVV.
- Otto, U. (2012). Mimesis. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 208–210). München: Kopaed.
- PAS – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (1968). *Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter: – 1. Lieferung März 1968, 61.700 (Inhalte – Stellenwert der Aufgabenbereiche: Musische Bildung)*. Frankfurt a. M.: PAS-DVV.
- PAS – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (1976). *Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter: – 10. Lieferung Dezember 1976, 61.300 (Inhalte – Stellenwert der Aufgabenbereiche: Kulturelle Bildung)*. Frankfurt a. M.: PAS-DVV.
- PAS – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (1982). *Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter: – 15. Lieferung Januar 1982, 61.702 (Inhalte – Stellenwert der Aufgabenbereiche: Verbindung kultureller und politischer Bildung)*. Frankfurt a. M.: PAS-DVV.

- PAS – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (1985). *Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter: – 18. Lieferung Dezember 1985 (Inhalte – Stellenwert der Aufgabenbereiche: Angebotsstruktur Kultureller Bildung)*. Frankfurt a. M.: PAS-DVV.
- Peez, G. (1992). Vorbilder der Kunstpädagogik. Nachdenken über die Vorbildlichkeit von Beuys und darüber hinaus. *Kunst und Unterricht*, (166), 12–13.
- Peez, G. (1993). Kontinuität und Brüche im Bildungsprozess zwischen Anleitung und Selbstvergewisserung. Das Beispiel von Frau A. in einem Kurs der kulturellen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 73–80.
- Peez, G. (1996). „Und das Gesetz kann uns Freiheit geben.“ Skizzen zum Verständnis von Kreativität und Bildung in interdisziplinären Selbstorganisationsmodellen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 12–13.
- Peez, G. (2012). Kunstpädagogik. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 437–442). München: Kopaed.
- Peez, G. (Hrsg.). (2015). *Art Education in Germany*. Münster, New York: Waxmann.
- Pehl, K. (2007). *Strategische Nutzung statistischer Weiterbildungsdaten. Leitfaden für Einrichtungen und Verbände*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Petrović-Ziemer, L. (2011). *Mit Leib und Körper: zur Korporalität in der deutschsprachigen Gegenwartsdramatik*. Bielefeld: Transcript.
- Plessner H. (1980a). Anthropologie der Sinne. In H. Plessner (Hrsg.), *Anthropologie der Sinne. Gesammelte Schriften III* (S. 317–393). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (erstm. ersch. 1970)
- Plessner, H. (1980b). Die Einheit der Sinne. In H. Plessner (Hrsg.), *Anthropologie der Sinne. Gesammelte Schriften III* (S. 7–315). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (erstm. ersch. 1923)
- Plessner, H. (1982). *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. Stuttgart: Reclam. (erstm. ersch. 1913)
- Pries, L. (2008). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rademacher, N. (2012). Kulturelle Bildung im Mehrgenerationenmodell Amateurtheater. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 637–640). München: Kopaed.
- Rauterberg, H. (2011). *Und das ist Kunst?! Eine Qualitätsprüfung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, (4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt*. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2013a). Die Erfindung der Kreativität: Kreativitätsdispositiv und Kulturpolitik. *Kulturpolitische Mitteilungen*, (2), 23–34.
- Reckwitz, A. (2013b). Die Materialisierung der Kulturtheorien. In R. Johler, C. Marchetti, B. Tschofen, & C. Weith (Hrsg.), *Kultur. Denken – Forschen – Darstellen. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen vom 21. bis 24. September 2011* (S. 28–37). Münster: Waxmann.

- Rehage, B. (2013). Lebenswirklichkeit als Schlüssel – Erfahrungen in einem Schreib- und Malworkshop für Migrantinnen. In A. Hoffmeier, & D. Smith (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven* (S. 103–105). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2011). Transkulturelle Bildung. Eine Herausforderung für Theater und Schule. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 203–212). Bielefeld: Transcript.
- Rhein, S. (2011). Musikpublikum und Musikpublikumsforschung. In P. Glogner-Pilz, & P. Föhl (Hrsg.), *Das Kulturpublikum. Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung* (2., erw. Aufl.) (S. 153–193). Wiesbaden: VS.
- Rickert, L. (2013). Das eigene Leben „erklären“ – Existenzielle Fragen im interkulturellen Kontext kreativ bearbeiten. In A. Hoffmeier, & D. Smith (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven* (S. 122–126). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rieder, M., & Brugger, E. (2009). *Weiβbuch Programmplanung Teil I*. Abgerufen von www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Wei%C3%9Fbuch_Programmplanung_Teil_1
- Robak, S. (2009). Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen. In W. Gieseke, S. Robak, & M.-L. Wu (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens* (S. 119–150). Bielefeld: Transcript.
- Robak, S. (2010). Lebenslanges Lernen und Kompetenzorientierung als pädagogische Strategien in der Spätmoderne. *Forum Erwachsenenbildung*, (3), 10–18.
- Robak, S. (2011a). Konstitution und Transfer von Wissen in globalen Unternehmenskontexten. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 54–64.
- Robak, S. (2011b). Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität. *Forum Erwachsenenbildung*, (4), 30–34.
- Robak, S. (2012). *Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Robak, S. (2013). Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen. *Hessische Blätter für die Volksbildung*, (1), 14–28.
- Robak, S., & Fleige, M. (2012). Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in Pädagogischen Berufen: Hochschulentwicklung*, (4), 233–248.
- Robak, S., Fleige, M., & Petter, I. (2015, im Erscheinen): Zugänge Interkultureller Bildung: Befunde, Interpretationen, Theoriebildung. In M. Hummrich, & N. Pfaff (Hrsg.), *Kultur und Bildung – kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Robak, S., Fleige, M., Seifert, J., Sterzig, L., Teichmann, A.-K., & Krueger, A. (2015a). Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der Humboldt-Universität zu Berlin im Zeitraum April – Juni 2015. In Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.), *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder* (S. 99–107). Essen. Abgerufen von www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_ZurSache_DS_final.pdf
- Robak, S., Fleige, M., Seifert, J., Sterzig, L., Teichmann, A.-K., & Krueger, A. (2015b). Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Langfassung. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der Humboldt-Universität zu Berlin im Zeitraum April – Juni 2015. Essen. Abgerufen von www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf
- Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., & Reinwand-Weiss, V. (2015c). *Berufliche Weiterbildung für professionelles Handeln in Kunst, Kultur und kultureller Bildung – empirische Analyse zu Passungsprofilen von Angebotsstrukturen, Verwertungsinteressen und Nutzen am Beispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel*. (Nicht veröffentlichte Projektskizze). Hannover.
- Robak, S., & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung : Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Roselt, J. (2014). Schauspieltheorie. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 309–318). Stuttgart: Metzler.
- Rosenbladt, B. von, & Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 1: Berichtssystem und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rutsch, B. (1988). *Leiblichkeit der Sprache – Sprachlichkeit des Leibes : Wort, Gebärde, Tanz bei Hugo von Hofmannsthal*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In O. Schäffter (Hrsg.), *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung* (S. 11–42). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scharfe, M. (2002). *Menschenwerk. Erkundungen über Kultur*. Köln: Böhlau.
- Scheunpflug, A., & Prenzel, M. (2013). Kulturelle und ästhetische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, (3)
- Scheytt, O., & Sievers, S. (2010). Kultur für alle! *Kulturpolitische Mitteilungen*, (130), 30–31. www.kupo.de/kumi/pdf/kumi130/kumi130_30-31.pdf

- Schieren, M. (2013). Zur Transmission asiatischer Denkfiguren. *Transkulturelle Ästhetisierungen im Werk von Agnes Martin*. In B. Dogramaci (Hrsg.), *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven* (S. 65–84). Bielefeld: Transcript.
- Schlutz, E. (1982). Über die Schwierigkeit, Erfahrungen zur Sprache zu bringen und über den Erfahrungshunger der Pädagogen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (32), 213–219.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schlutz, E. (2011). Weiterbildung und Kultur. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5., überarb. u. akt. Aufl.) (S. 621–634). Wiesbaden: VS.
- Schlutz, E. (2010). Stichwort „Kulturelle Herausforderungen“. *DIE Zeitschrift*, (3), 22–23.
- Schmid, W. (2014). *Gelassenheit: was wir gewinnen, wenn wir älter werden*. Berlin: Insel.
- Schmidt-Lauff, S., & Hösel, F. (2015). Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (25) 2–10. Abgerufen von www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf
- Schmitz, H. (1981). *Der Gefühlsraum. System der Philosophie II/3* (2. Aufl.). Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1998). *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. Ostfildern: Edition Tertium.
- Schmitz, S. (2012). Musikalische Bildung in der Laienmusik. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 572–574). München: Kopaed.
- Schneider, W. (2011). Warum wir kein Migranten-Theater brauchen... aber eine Kulturpolitik, die in Personal, Produktion und Publikum der dramatischen Künste multiethnisch ist. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 9–20). Bielefeld: Transcript.
- Schößler, F. (2008). Politisches Theater nach 1945. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (42), 16–22.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (2013). Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform. In DIE, *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schriewer, J. (2007). Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten – zum Thema des Bandes. In J. Schriewer (Hrsg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen* (S. 7–22). Frankfurt a. M.: Campus.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schuhmacher-Chilla, D. (2012). Körper/Leiblichkeit. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 199–201). München: Kopaed.
- Schulenberg, W. (1968). *Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Schweizer, E. (1989). Theater entdecken lernen. Theaterspielen in der „STOA“. In B. Hölters et al. (Hrsg.), *Theaterarbeit in der Volkshochschule* (S. 56–67). Bonn: PAS.
- Seel, M. (1991). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Seel, M. (2014). *Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Seiverth, A. (2011). 50 Jahre Entwicklungsgeschichte DEAE. *Forum Erwachsenenbildung*, (3), 13–15.
- Seiverth, A., & Fleige, M. (2014). Zur Situation des Personals in der Evangelischen Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 53–65.
- Sennett, R. (2005). *Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sennett, R. (2009). *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Siavash, M. (2011). Wer ist „wir“? Theaterarbeit in der interkulturellen Gesellschaft. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 83–90). Bielefeld: Transcript.
- Siebert, H. (1991). Lernökologie. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (27), 64–69.
- Sieveking, N. (2001). *Afrikanisch Tanzen in Berlin: Imagination und Verkörperung des Fremden*. Berlin: Das Arab. Buch.
- Silbermann, A. (1982). *Sind wir Antisemiten? Ausmaß und Wirkung eines sozialen Vorurteils in der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Silbermann, A., & Hüsers, F. (1995). *Der „normale“ Haß auf die Fremden. Eine sozialwissenschaftliche Studie zu Ausmaß und Hintergründen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland*. München: Quintessenz.
- Silbermann, A., & Stoffers, M. (2000). *Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland*. Berlin: Rowohlt.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern: über Anthropotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Specht, I., & Fleige, M. (2015). *Ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen – Eine Programmanalyse*. (Nicht veröffentlichtes Manuskript).
- Sprung, A. (2002). *Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralität und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Stang, R. (1998). *Kursleitung Kulturelle Bildung*. Abgerufen von www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1998/stang98_01.pdf
- Stang, R. (2010). Kulturelle Inszenierungen von Kommunikation und Körper. Die Welt als Touchscreen und Fitnessstudio. *DIE Zeitschrift* (3), 39–42.
- Stang, R., Peez, G., Groppe, H.-H., Kocot, S., Leder, V., & Negenborn, H. (2003). *Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Stegemann, B. (2013). *Kritik des Theaters*. Berlin: Theater der Zeit.
- Sting, W. (2008). Interkulturalität und Migration im Theater. In W. Sting, N. Köhler, K. Hoffmann, W. Weiße, & D. Grießbach (Hrsg.), *Irritation und Vermittlung. Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft* (S. 21–30). Münster: LIT.
- Sting, W. (2014). Theaterpädagogik/Theatertherapie. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (S. 372–375). Stuttgart: Metzler.

- Stock, H. (2005). Konzeptionelle Vorstellungen von Erwachsenenbildnerinnen zur Programmgestaltung für die kulturelle Bildung. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 108–130). Münster: Waxmann.
- Strzelewicz, W. (1965). *Das Vorurteil der Bildungsbarriere*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Strzelewicz, W., Raapke, H. D., & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Süddeutsche Zeitung (2012). „Herkunft spielt (k)eine Rolle“. Abgerufen von www.sueddeutsche.de/kultur/zur-interkulturellen-wirklichkeit-an-den-theatern-herkunft-spielt-keine-rolle-1.1315732
- Sumner, J.-P. (2014). Kelvingrove Art Gallery and Museum: Eine „inklusive“ Erfahrung in Glasgow. In S. Kamel, & C. Gerbich (Hrsg.), *Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion* (S. 133–158). Bielefeld: Transcript.
- Süssmuth, R., & Sprink, R. (2011). Volkshochschule. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 473–490). Wiesbaden: VS.
- Thomae, H., & Lehr, U. (1973). *Berufliche Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter: eine Analyse des Forschungsstandes*. Göttingen: Schwartz & Co.
- Thomas, K. (Hrsg.). (2010). *Stimmung. Ästhetische Kategorie und künstlerische Praxis*. München: Deutscher Kunstverlag.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1989). Leseultur – unzeitgemäß? Die verlorene Wahrnehmung der Ausdruckswelt. In S. Nolda, & H. Tietgens (Hrsg.), *Literatur in der Mediengesellschaft. Zum Umgang mit literarischen Texten* (S. 22–33). Bonn: PAS.
- Tietgens, H. (1993). Das Desinteresse an den mittleren Lagen. In H. Friebel (Hrsg.), *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang* (S. 149–159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2011). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 25–41). Wiesbaden: VS.
- Tillmanns, G. (2014). *Regionale Chancen und Herausforderungen der kulturellen Erwachsenenbildung am Beispiel Bonn*. Abgerufen von www.die-bonn.de/Institut/die-forum/2014/ag1_tillmanns_kulturelle_bildung.pdf
- Tip Berlin (2015). *Street Art. Berlins größter Kunstraum: die Stadt selbst. Man muss nur genau hinschauen.* (11)
- Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. von, Barz, H., & Baum, D. (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. III: Milieumarketing implementieren*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Theisen, C., Schnurr, S., Schneider, W., & Sinner, S. (2009). Bildungsverständnis und -motivation Älterer – eine Typologie. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner, & C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer – Chancen im demographischen Wandel* (S. 174–187). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ullmann, G. (2012). Kreativität und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 160–164). München: Kopaed.
- Verres-Muckel, M. (1974). *Lernprobleme Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Vester, M. (2006). Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (44/45), 10–17.
- Voß, G., & Pongratz, H. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (50), 131–158.
- Vorländer, H., Herold, M., & Schäller, S. (2015). *Wer geht zu PEGIDA und warum? eine empirische Untersuchung von PEGIDA-Demonstranten in Dresden*. Dresden: Zentrum für Verfassungs- und Demokratieforschung.
- Wagner, S. (2011). *Laientheater. Theorie und Praxis einer populären Kunstform*. Bielefeld: Transcript.
- Wallis, U. (1989). Tanzend bewege ich die Welt. Ein exemplarisches Stundenkonzept für den Freien Tanz mit Erwachsenen. In B. Hölters et al. (Hrsg.), *Theaterarbeit in der Volkshochschule* (S. 91–99). Bonn: PAS.
- Welsch, W. (1987). *Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der aristotelischen Sinneslehre*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Welsch, W. (1988a). Einleitung. In W. Welsch (Hrsg.), *Wege aus der Postmoderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion* (S. 1–46). Weinheim: VCH.
- Welsch, W. (1988b). *Postmoderne. Pluralität als ethischer und politischer Wert*. Köln: Bacher.
- Welsch, W. (1996). *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W. (1998). *Ästhetisches Denken* (5. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W. (2005). Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer, & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 314–341). Frankfurt a. M.: Campus.
- Welsch, W. (2011). *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*. Berlin: Oldenbourg Akademieverlag.
- Welsch, W. (2012a). *Homo mundanus. Jenseits der anthropologischen Denkform der Moderne*. Weilswist: Velbrück Wissenschaft.
- Welsch, W. (2012b). *Mensch und Welt. Eine evolutionäre Perspektive der Philosophie*. München: C. H. Beck.
- Wenrich, R. (Hrsg.). (2015). *Die Medialität der Moderne. Kleidung als kulturelle Praxis. Perspektiven für eine Modewissenschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Westphal, K. (2002). *Wirklichkeit von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Wimmer, C. (2010). *Exchange die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik*. Abgerufen von www.miz.org/dokumente/2010_November_Mozarteum_Studie%20Musikvermittlung.pdf
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Kunst um der Kunst Willen? Ein Überblick*. OECD Publishing. Abgerufen von www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf
- Wucher, D. (1999). *Musik selber machen. Eine Chance für Jüngere und Ältere an Musikschulen. Musikalische Erwachsenenbildung an Musikschulen. Versuche, Initiativen und Ergebnisse*. Regensburg: ConBrio.

- Wulf, C. (2005). Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität. In J. Bilstein, M. Winzen, & C. Wulf (Hrsg.), *Anthropologie und Pädagogik des Spiels* (S. 15–22). Weinheim: Beltz.
- Wulf, C. (2006). Heterologisches Denken und Handeln als Aufgabe transkultureller Bildung. In M. Göhlich, E. Liebau, H.-W. Leonhard, & J. Zirfas (Hrsg.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim: Juventa.
- Wulf, C. (2013). *Das Rätsel des Humanen. Eine Einführung in die historische Anthropologie*. München: Fink.
- Wulf, C. (2014). *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: Transcript.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Wulf, & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 7–40). Weinheim: Beltz.
- Yıldız, E. (2013). Migration als urbane Ressource. Vom öffentlichen Diskurs zur Alltagspraxis. In B. Doğramacı (Hrsg.), *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven* (S. 251–270). Bielefeld: Transcript.
- Zeuner, C., & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung*. Weinheim, München: Beltz.
- Zick, A., & Klein, A. (2014). *Fragile Mitte – feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014*. Bonn: Dietz.

Abbildungen

Abbildung 1:	Themenstruktur Kultureller Erwachsenenbildung an Volkshochschulen in Berlin 1996 und 2001	31
Abbildung 2:	Themenstruktur Kultureller Erwachsenenbildung an Volkshochschulen im Land Brandenburg 1996 und 2001	32
Abbildung 3:	Themenstruktur Kultureller Erwachsenenbildung in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung in Berlin 1996 und 2001	32
Abbildung 4:	Themenstruktur Kultureller Erwachsenenbildung in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung im Land Brandenburg 1996 und 2001	33
Abbildung 5:	Kulturverständnisse und Bildungsziele in Angeboten von Volkshochschulen, exemplarisch für eine Beispielinstitution	75
Abbildung 6:	Kulturverständnisse und Bildungsziele in Angeboten der Evangelischen Erwachsenenbildung, exemplarisch für eine Beispielinstitution	78
Abbildung 7:	Kulturverständnisse und Bildungsziele in Angeboten der Akademie Remscheid	79
Abbildung 8:	Systematisch-rezeptives Portal in Angeboten der Bundesakademie Wolfenbüttel im Jahr 2015	79
Abbildung 9:	„Dimensionen von Theaterspiel“ nach Schweizer	125

Autorinnenporträts



Marion Fleige, Dr. phil.

leitet den Bereich „Programme und Beteiligung“ im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Von März 2015 bis Februar 2016 dort beurlaubt zur Vertretung des Lehrstuhls Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Analysen zu Programmen/Planungshandeln, Lern- und Bildungskulturen, Lernorten sowie Institutionalformen in der Erwachsenen- und Weiterbildung (auch in internationaler und vergleichender Perspektive; vertieft zu den Inhaltbereichen Kulturelle Bildung, Religiöse Bildung, Berufliche Bildung). Mitarbeit u.a. in der Expertengruppe Programmforschung sowie der Fachgruppe Kulturelle Bildung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Für weitere Tätigkeitsbereiche siehe Website.

Kontakt: fleige@die-bonn.de



Wiltrud Gieseke, Prof. Dr. paed. habil.

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke ist Seniorprofessorin an der Humboldt-Universität zu Berlin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Programmforschung, Beratungsforschung, Emotionen und Lernen, Kulturelle Bildung. Mitarbeit u.a. in der Expertengruppe Programmforschung sowie der Fachgruppe Kulturelle Bildung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Für weitere Tätigkeitsbereiche siehe Website.

Kontakt: wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

**Steffi Robak, Prof. Dr. phil. habil.**

seit März 2011 Professorin für Erwachsenenbildung und Diversity Education an der Leibniz Universität Hannover, zugleich geschäftsführende Leiterin der Arbeitsstelle DiversitAS (Diversität, Migration und Bildung).

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmanagement und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Lernkulturforschung in der Erwachsenenbildung und betrieblichen Weiterbildung/Unternehmen, Kulturelle und Transkulturelle Bildung, internationale Personalentwicklung und Globalisierung, Institutionenforschung, Interkulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft, komparative Erwachsenenbildungsforschung. Mitarbeit u.a. in der Expertengruppe Programmforschung. Für weitere Tätigkeitsbereiche siehe Website.

Kontakt: steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de

Zusammenfassung

Ziel des vorliegenden Bandes ist es, die Kulturelle Erwachsenenbildung auf dem gegenwärtigen Stand disziplinär und interdisziplinär einzuordnen und neu zu begründen mit der Hilfe von erwachsenenpädagogischen Befunden, insbesondere der Programmfor- schung, allgemeinpädagogischen, kulturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, philosophischen und sozialpsychologischen Theorien.

Der Band soll Fragen für Forschung zur Kulturellen Erwachsenenbildung und eine Theoriebildung anregen: über die differenzierten Zugänge, die didaktische Struktur und Verläufe der Aneignung in den drei Portalen Kultureller Erwachsenenbildung als empirisch gewonnene, heuristische Systematisierungsbasis mit theoretischem Anspruch, wie auch interdisziplinär gestützt mit Blick auf die komplexen kognitiven, emotionalen, beziehungsgebundenen Bearbeitungsstrukturen des Lernens und der Aneignung im Be- reich der Kulturellen Erwachsenenbildung.

Abstract

This volume aims at the description, the analysis and the explanation of cultural/arts education for adults. It conveys insights into the field through the lens of interdiscipli- nary theoretical approaches to the arts, to culture and to transculturality and links them to reflections and empirical findings from the adult education discipline, in particular in the areas of programme analysis. Through this we attempt to inspire further research and theory-building on cultural/arts education for adults with respect to its contents, its didactical approaches and portals, the ways of learning included and the respective practices, techniques and knowledge as well as their emotional, cognitive and social backgrounds.

Kulturelle Erwachsenenbildung

Strukturen – Partizipationsformen – Domänen

Ziel des vorliegenden Bandes ist es, die Kulturelle Erwachsenenbildung auf dem gegenwärtigen Stand disziplinär und interdisziplinär einzuordnen und neu zu begründen mit der Hilfe von erwachsenenpädagogischen Befunden, insbesondere der Programmforschung, allgemeinpädagogischen, kulturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, philosophischen und sozialpsychologischen Theorien.

Der Band soll Fragen für Forschung zur Kulturellen Erwachsenenbildung und eine Theoriebildung anregen: über die differenzierten Zugänge, die didaktische Struktur und Verläufe der Aneignung in den drei Portalen Kultureller Erwachsenenbildung als empirisch gewonnene, heuristische Systematisierungsbasis mit theoretischem Anspruch, wie auch interdisziplinär gestützt mit Blick auf die komplexen kognitiven, emotionalen, beziehungsgebundenen Bearbeitungsstrukturen des Lernens und der Aneignung im Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung.