

Hessische Blätter für Volksbildung

Kulturelle

**Kulturelle
Erwachsenenbildung**

4 | 2017

Erwachsenenbildung



Themenplan 2018

Hessische Blätter für Volksbildung

➔ wbv-journals.de/hbv

**1/2018 Humanismus – Sprache –
Erwachsenenbildung**

2/2018 Bildung zur Nachhaltigkeit

3/2018 Demokratiebildung

4/2018 100 Jahre Volkshochschule

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Thema | Kulturelle Erwachsenenbildung

	Editorial	
<i>Steffi Robak</i>	Kulturelle Erwachsenenbildung	303
	Theoretisch-empirische Perspektiven	
<i>Wiltrud Gieseke, Anneke Krueger</i>	Selbstsuche und Platzierung der Kulturellen Bildung Einführung in aktuelle und historische Fragen	312
<i>Marion Fleige</i>	Zentrale Zugangsportale im Wandel: Systematisch-rezeptiver und selbsttätig-kreativer Zugang	324
<i>Steffi Robak</i>	Entwicklungen und Akzente in der Inter- und Transkulturellen Bildung Der verstehend-kommunikative Zugang kultureller Bildungsangebote	333
<i>Kim de Groot</i>	Mit kultureller Bildung das Alter gestalten	352
<i>Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss</i>	Zum Stand der Fort- und Weiterbildungskonzepte Kultureller Bildung Ein Einblick	360
<i>Ulla Klingovsky, Georges Pfründer</i>	Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education – Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen	367
	Konzeptionell-erfahrungsbasierte Perspektiven	
<i>Julia Gassner</i>	Die Volkshochschule als zentraler Anbieter Kultureller Bildung: Entwicklung von Angebotsstrukturen und Antizipation von Teilnehmendeninteressen	376
<i>Axel Voss</i>	Kunstaktionen zur Ermöglichung einer kulturellen Inklusion Die Erste Flüchtlingsakademie der Freien Künste	383

Service

Berichte	390
Dokumentation	394
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	399
Dank an die externen Gutachterinnen und Gutachter	400

Sehr geehrte Leserin,
sehr geehrter Leser,

ab der Ausgabe 1/2018 kostet das Abonnement der Zeitschrift Hessische Blätter für Volksbildung 46,- €, das Abonnement für Studierende 40,- € (jeweils zzgl. Versandkosten).

Das Einzelheft ist zukünftig für 16,90 € erhältlich.

Wir haben die Preise sechs Jahre stabil gehalten. Mit der Preiserhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter.

Mit einem freundlichen Gruß
Joachim Höper
Geschäftsleitung
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Editorial

Kulturelle Erwachsenenbildung

Steffi Robak

Das Spektrum der Kulturellen Bildung differenziert sich gegenwärtig weiter aus, so wie sich die Gesellschaft, die Künste und damit verbundene kulturelle Gestaltungsmöglichkeiten ausdifferenzieren. Das Interesse an der Gestaltung von Welt bzw. sich in die Gestaltung der Welt einzubringen und Möglichkeiten der Entfaltung von Fähigkeiten und Beziehungen zu kreieren, ist ungebrochen. Aber noch mehr: Es ist davon auszugehen, dass die individuellen Wünsche nach sinnlichen und leiblichen Ausdrucksformen und Beziehungsweisen mit den schnelllebigen gesellschaftlichen Veränderungen, mit der Konfrontation weiterer Wahrnehmungsformen – unter ihnen die vielfältigen digitalen Kommunikations- und Arbeitsformen – bei gleichzeitigen Anforderungen der Leistungssteigerung eher noch weiter steigen werden. Ausdruck dessen ist besonders die steigende Nachfrage nach selbsttätig-kreativen Zugängen zu Kultureller Bildung, d. h. nach Angeboten (Seminaren, Kursen etc.) etwa in den Bereichen darstellende und bildende Künste – d. h. dem Erlernen künstlerischer Praktiken, dem Üben und Gestalten in Tanz, Malen, Theater etc. Sie alle haben Konjunktur. Entsprechend zeigte sich in den Ergebnissen der Programmanalyse zur Kulturellen Bildung in Berlin und Brandenburg als ein wichtiges Ergebnis die Tatsache der hohen Angebotszahlen in den Bereichen Tanz und Musik (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005). Seither ist eine anhaltend hohe Nachfrage nach den selbsttätig-kreativen Angeboten beobachtbar und das Angebotsspektrum differenziert sich aus. Jedoch fehlt eine längsschnittlich angelegte Anschlussstudie, um den Umfang der Ausdehnung für die Kulturelle Erwachsenenbildung aufzuzeigen.

Die Kulturelle Bildung umspannt ein umfangreiches und breites Angebot an verschiedenen Domänen, die sich in sich wiederum ausdifferenzieren. So klammert sie ein breites Spektrum an Domänen, angefangen von der Musik, über bildende und darstellende Kunst bis hin zu digitaler Fotografie und interkulturelle Trainings. Um es am Beispiel einzelner Angebote bzw. Themen plastisch zu machen: Das Spektrum reicht von Hip-Hop-Tanzkursen über das Verstehen der 12-Ton-Musik bis hin zu historischen Analysen von Wirkungsweisen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, wie etwa Rassismus. Wir werden im vorliegenden Heft weniger auf einzelne Domänen an sich schauen, sondern unterlegen drei theoretisch-empirische Partizipa-

tionsformen: systematisch-rezeptiv, selbsttätig-kreativ sowie verstehend-kommunikativ (vgl. Gieseke u. a. 2005). Diese ermöglichen eine spezifische Bildungsperspektive, die sowohl hinterfragen kann welches Bildungsinteresse an der Analyse eines Theaterstückes bestehen kann als auch danach welche Bildungsprozesse möglich sind, wenn man selbst Theater spielt. Die Partizipationszugänge, Lernformen und Bildungsprozesse stehen damit deutlicher im Fokus. In dieser Vielfalt erscheint die Kulturelle Bildung als schwer begrenzbar. Dieses breite Spektrum sowohl an Domänen als auch an Lernformen dehnt sich weiter aus, aktuell besonders im Bereich Inter- und Transkulturelle Bildung.

Entsprechend finden sich auch verschiedene Begrifflichkeiten Kultureller Bildung. Karl Ermert, langjähriger Leiter der Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel definiert Kulturelle Bildung folgendermaßen: „Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung ist der Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen und im Ergebnis die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation im Besonderen und gesellschaftlicher Kommunikation im Allgemeinen. Die besondere Stärke kultureller Bildung liegt in der ‚Entselbstverständlichung‘ (Th. Ziehe) der Wahrnehmung, sei es durch kognitive, sei es – besser noch – durch praktische Auseinandersetzung mit den Künsten“ (Ermert 2011, S. 21 f.).

Wir gehen davon aus, dass Kulturelle Bildung das gesamte Spektrum von (Kunst-) Werken, Artefakten und Praktiken sowie Lebenswelten im Spannungsfeld von Hoch-, Pop-, Sozio- und Alltagskultur im Blick hat und rezeptive, selbsttätige und verstehend-kommunikative Angebote zu deren Aneignung offeriert (Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 14). Dabei bleiben selbsttätig-kreative Seminare, wie schon eingangs beschrieben, anhaltend nachgefragt und insbesondere verstehend-kommunikative differenzieren sich aus. Diese Ausdehnungen und Ausdifferenzierungen sind ein Ausweis der Funktionsausdifferenzierung Kultureller Bildung. Von einer solchen Funktionsausdifferenzierung gehen wir auch auf der Grundlage der Ergebnisse einer jüngeren Studie im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung davon aus (siehe dazu Robak/Fleige u. a. 2015). Die Ergebnisse einer Programm- und Dokumentenanalyse bei ausgewählten Verbänden und Einrichtungen im Rahmen dieser Studie zeigen, dass von Planungshandelnden offenbar von einem Spektrum an Teilnahmemotiven ausgegangen wird, die von einem Interesse an Kreativität, an künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten, an persönlicher Entwicklung, an der Erweiterung von Interpretationsmöglichkeiten bis hin zur Erweiterung ästhetischer Wahrnehmungsmöglichkeiten, aber auch an Selbstoptimierung reichen. „Selbstoptimierung“ bedeutet hier, über die Entfaltung kreativer und reflexiver Fähigkeiten eine bessere Leistungsfähigkeit für andere Bereiche zu entwickeln. Der Begriff umfasst auch Wünsche nach emotionalem Ausgleich, danach, sich Freiräume zu erhalten, um die beruflichen Anforderungen besser bewältigen zu können. Man erhofft sich Entfaltung durch künstlerische Praxis, um Impulse für berufliche Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln. Aber auch Teilhabe, Reflexion und auch Kommunikation sind wichtige Funktionen Kultureller Bildung, abhängig von Profilbildungen bestimmter Träger. Bei den Volkshoch-

schulen etwa oder Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung spielt dies eine wichtige Rolle.

Auch wenn mit diesen Beschreibungen für die Relevanz Kultureller Bildung Hinweise auf Bildungsprozesse gegeben sind, wird – auch bildungspolitisch – immer wieder die Frage nach der Verortung und Begründung für Kulturelle Bildung gestellt, und damit auch nach dem Anspruch auf öffentliche Finanzierung.

Aus der Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft sind für die Kulturelle Bildung besonders die Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der Angebotsstrukturen in den verschiedenen Domänen und den Bedürfnissen, Interessen, Teilnahmemotiven und Nutzungen durch die Teilnehmenden relevant. Diese Aspekte werden von den Planenden, zum Teil gemeinsam mit den Kursleitenden, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen interpretiert und in Angebote aufgenommen. Dem vorgelagert sind weitere grundlegende interdisziplinäre Auseinandersetzungen, die die Wissensstrukturen formen, auf welche die Professionellen zurückgreifen. Etwa die Frage, welche Rolle Kunst und Kultur für die Gesellschaft und die (Kulturelle) Bildung überhaupt spielen. Diese Frage wird in jedem Jahrzehnt anders beantwortet. Den veränderten Interpretationen über diese Zusammenhänge und die Rolle der Kulturellen Bildung darin gehen gesellschaftliche Veränderungen voraus. Diese Veränderungen und ihre Wirkungen auf Mensch und Gesellschaft werden wiederum im Medium der Künste und Kultur ausgedrückt. Sie werden dann durch Seminarangebote über die professionellen Akteure transformiert.

Vor allem Kunst- und Kulturschaffende antizipieren und interpretieren diese Veränderungen und entwickeln die künstlerischen Praxen in den Domänen weiter. Diese werden ausdifferenziert und durch digitale Möglichkeiten ergänzt. Auch Kursleitende – oftmals handelt es sich dabei gleichzeitig um Kunst- und Kulturschaffende bzw. Künstlerinnen und Künstler – interpretieren diese Entwicklungen und transferieren sie in Angebote. An den Fortbildungen, die etwa von der Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel (BA) angeboten werden, wird ersichtlich, dass diese sich sowohl um die Ausdifferenzierung der künstlerischen Praxen für die Kunst- und Kulturschaffenden kümmern als auch über Multiplikatorenschulungen um die verschiedenen an Kunst und Kultureller Bildung interessierten Gruppen. Darüber hinaus kümmert sich die BA darum, dass der zunehmende Bedarf an pädagogischem Wissen für die Realisierung Kultureller Bildungsangebote getroffen wird, der oftmals bei Kunst- und Kulturschaffenden auch für deren Existenzsicherung besteht (siehe auch den Beitrag von Reinwand-Weiss in diesem Heft).

Auf der Institutionen- und Programmebene greifen die Planenden für Kulturelle Erwachsenenbildung diese Entwicklungen vor dem Hintergrund ihrer antizipierten Bildungsbedarfe, -bedürfnisse und -interessen auf und modellieren Angebote für die verschiedenen Gruppen von Adressatinnen und Adressaten. Dies geschieht über die Lebensspanne, und die Bildungsinteressen an Kultureller Bildung variieren nach Lebensphase. Es besteht eine hohe Nachfrage im mittleren Erwachsenenalter, aber auch bei den verschiedenen Gruppen der Älteren. Generell kann für Kulturelle Bildungsangebote für Erwachsene davon ausgegangen werden, dass Zugänge sowohl für diejenigen vorhanden sein müssen, die bereits in früheren Sozialisationsphasen,

meist im Kindes- und Jugendalter in den Herkunftsfamilien, aber auch in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen, mit Kunst und Kultur bzw. Kultureller Bildung in Berührung gekommen sind. Es müssen aber auch Berührungsmöglichkeiten geschaffen werden für diejenigen, die sich neu damit beschäftigen möchten oder die aufgrund aktueller (Lebens-)Situationen, eventuell auch über ein Event oder eine andere Bildungsveranstaltung, mit Kultureller Bildung in Berührung gekommen sind.

Wir gehen davon aus, dass die Auslegungen von Kunst, Kultur und (Kultureller) Bildung einen Einfluss auf Angebotsstrukturen, Partizipationsperspektiven und -möglichkeiten haben. Insgesamt muss festgestellt werden, dass das Verhältnis von Kunst und (Kultureller) Bildung auf Klärung wartet und noch nicht ausreichend beleuchtet ist. Wegweisend für eine breite Partizipation in die Bevölkerung waren ganz grundsätzlich die Zugänge zur Kunst, die Joseph Beuys eröffnete, indem er von einer selbstverständlichen Zugänglichkeit für alle ausging. Eine jüngere Auslegung, die kunsttheoretische Aufmerksamkeit hat, weist der Kraft des Schöpferischen, der Kreativität einen zentralen Stellenwert zu, so bei Menke (2013): Die Kunst existiert in seinem Verständnis als Werk, sie ist der ganzheitliche Ausdruck des Selbst als Spiegel einer erlebten, interpretierten Wirklichkeit. Im Fokus steht jedoch nicht ein qualitativ zu bewertendes Artefakt, sondern der Mensch, der eine schöpferische Kraft in sich trägt, die er in kreative, künstlerische Prozesse einbringen möchte (siehe dazu den Beitrag von Wiltrud Gieseke und Anneke Krüger in diesem Band sowie ausführlich Fleige/Gieseke/Robak 2015, Kap. 4.1.).

Für die Kulturelle Erwachsenenbildung stellen sich hier viele Anschlussfragen: Existiert die Fähigkeit zum künstlerischen Handeln und Gestalten und damit zur Kreativität ganz grundlegend bei jedem Individuum? Wie kann man herausfinden, wer sich wie im Rahmen Kultureller Bildung entfalten möchte und Adressatinnen und Adressaten entsprechend ansprechen? Welche Rolle spielen Wissen, Emotionen, Intuition, Beziehung und soziales Umfeld? Wenn eine schöpferische Kraft, eine Fähigkeit zur Kreativität in jedem Menschen vorhanden sind: Wie sind Interessen, Wünsche und Vorannahmen über Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung strukturiert, und wie können sie beantwortet werden, um Menschen unabhängig von Herkunft und Milieu zu erreichen?

Kreativität und Reflexivität spielen in 2017 nicht nur bei der documenta 14 eine wichtige Rolle, sondern wir beobachten insgesamt eine Ausdehnung dieser Modi und des Bereichs der Kulturellen Bildung als solchen, der über die Erwachsenenbildung/Weiterbildung hinausreicht und in andere Institutionen, wie etwa Museen, Theater, Vereine, Cafés etc. hineinreicht. Während sich Kulturelle Bildung einerseits als Beigeordnete Bildung weiter entwickelt, d. h. in Einrichtungen, deren Hauptaufgabe nicht explizit Bildung ist (vgl. Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005), wurde andererseits ein Vermittlungsbegriff weiter entwickelt, der sowohl Selbstbildung und Partizipation, aber auch die Verbindung von künstlerischer und kultureller Tätigkeit sowie kultureller Bildungstätigkeit im gesamten Spektrum der Einrichtungen für Kunst, Kultur und Kultureller Bildung stärken möchte (siehe Mandel 2005). Letztendlich steht dahinter die Stabilisierung und Professionalisierung der Bereiche und Beschäftigtengruppen, die sich mit Kunst, Kultur, Soziokultur und Kultureller Bil-

dung – wobei meist die Bildung von Kindern und Jugendlichen gemeint ist – im weiteren Sinne befassen (ebd.). Aufgewertet werden damit auch neue Tätigkeitsbereiche wie Kulturmanagement und Kulturmarketing.

Mögen die Übergänge hier fließend erscheinen, so gehen wir von einer eigenständigen Dignität Kultureller Bildung aus, die auch Übergänge zu künstlerischer Aktion und Event haben kann. Partizipation ist derzeit ein wichtiger Aktivierungsansatz. Auch bildungspolitisch besteht ein Interesse, über Partizipation mehr Aktivierung und Kreativität für andere Bereiche zu evozieren. Auch ein Partizipationsansatz, der aus der Kunst- und Museumspädagogik kommt, ist inhärenter Teil eines Vermittlungsbegriffes. Was die Auslegung von Kunst auf der documenta 14 betrifft, so folgt diese u. a. einem von Nora Sternfeld ausgelegten Vermittlungsbegriff, der eine postkoloniale Auslegung hat: „Mitten im Begriff der Kunst-ver-mittlung soll also ein Raum für Dissens eröffnet werden, verbunden mit der Möglichkeit, dass Unerwartetes geschieht“ (Sternfeld 2014, S. 10). Mit diesem Vermittlungsansatz werden Fragen des Erlernens einer kulturellen Praxis berührt, z. B. eines Tanzes. Dieser, so Sternfeld (ebd.), thematisiert implizit die Rolle, die dieser als kulturelle Praxis in der Gesellschaft spielt. In dieser Praxis des Tanzens wird gleichzeitig ein Körperwissen sichtbar. Der in diesem Ansatz eingelassene Kunstbegriff geht davon aus, dass das Artefakt nur einen Teil der Kunst ausmacht. Der andere Anteil, der ebenfalls der Kunst zugesprochen wird, besteht in der Auseinandersetzung, der Kommunikation, der Dekonstruktion des Präsentierten. Die Ausdehnung des Vermittlungsbegriffes ist dabei auch Ausdruck dafür, dass er schillernder ist als die Begriffe der Bildung und des Lernens/Lehrens, marketingfähiger, polyvalent nutzbar, was das sprachliche Einbeziehen neuer Entwicklungen im Kunst- und Kulturbereich betrifft.

Auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung muss weiterführend an der Auslegung des Zusammenhangs von Kunst, Kultur und Bildung arbeiten. Der derzeitige empirische und theoretische Stand ist dazu dargelegt und weiterführend ausdifferenziert worden (Fleige/Gieseke/Robak 2015).

Allerdings: Obwohl Kulturelle Bildung in der Praxis ausdifferenziert und professionalisiert sowie hochnachgefragt ist, kann man in der Perspektive vergangener Jahrzehnte nicht von einer selbstverständlichen Akzeptanz sprechen. Dies verändert sich aktuell, da man von der Kulturellen Bildung die besagten vielfältigen Impulse für Kreativität und Leistungsfähigkeit der Bevölkerung erwartet. Insbesondere für Schule sollen etwa im Bereich der Ganztagschule über die Aktivierung von Kreativität Interessen an Partizipation und Leistungssteigerung initiiert werden. Das heißt, es gibt zu den individuellen Interessen an Kultureller Bildung ein ausdrückliches neues bildungspolitisches Interesse. Dieses ist im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auch im Zusammenhang mit der Ansprache der Geflüchteten, die seit 2015 Deutschland erreichen, zu betrachten. Hier sind jüngst vielfältige Projekte, die künstlerische Praktiken und Perspektiven in die Angebotsentwicklung einbringen (siehe Ziese/Gritschke 2016), initiiert und durchgeführt worden. Sie fordern zu neuen Fragen heraus, wie das Erlernen und das Praktizieren künstlerischer Praktiken für Menschen mit Migrationsbiographie Partizipation, Auseinandersetzung, Aneignung und kulturelle Beheimatung unterstützen. Hier sind die Beobachtungen der Praxis der

Wissenschaft voraus, etwa was Seminare von Künstlerinnen und Künstlern mit diesen Gruppen bzw. Menschen, die teils traumatische Fluchterfahrungen haben, betrifft, und zwar für Erwachsene/Eltern als auch Kinder und Jugendliche.

Gleichzeitig gilt Migration schon seit längerem auch als Triebkraft für die Entwicklung einzelner künstlerischer Domänen. Jetzt kommt allerdings ein gesteigertes Interesse, über Kulturelle Bildung Integration zu unterstützen, hinzu.

Das vorliegende Heft folgt einer Chronologie, die von dem skizzierten spezifischen empirisch-theoretischen Bearbeitungsstand und der großen Nachfrage und Bildungsteilhabe im Bereich der Kulturellen Bildung ausgeht. Kulturelle Erwachsenenbildung, der theoretisch-empirische Stand, wird anhand dreier Partizipationsformen, die zuerst von Wiltrud Gieseke u. a. (2005) erschlossen wurden, dargestellt und entfaltet. Diese Partizipationsformen sind systematisch-rezeptiv, selbsttätig-kreativ sowie verstehend-kommunikativ. Damit wird eine Traditionslinie aufgebrochen, die Hochkultur, Populärkultur und Alltagskultur sowie künstlerisches Gestalten von Kunst- und Kulturschaffenden einerseits und Semiprofessionellen und Laien andererseits hierarchisierend voneinander abgrenzt. Somit systematisiert dieses Heft die Breite der drei Zugänge Kultureller Bildung und nimmt einige vertiefende Betrachtungen vor.

Das vorliegende Heft ist dabei nach den Heften zum Thema „Bildung und Bilder“ (Heft 4/2014), „Musik und Erwachsenenbildung“ (3/2015), „Tanz und Leiblichkeit“ (1/2017) das vierte Heft der letzten Jahre, das sich mit Kultureller Bildung befasst. Alle vorangegangenen Hefte haben eine vertiefende Sicht auf einzelne Domänen und Zugänge Kultureller Bildung eingenommen. Dem vorliegenden Heft geht es darum, die Breite der Zugänge vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Erkenntnisstände zu skizzieren und dabei den Funktionswandel und auch exemplarische Ausdifferenzierungen im Blick zu behalten.

Das Heft gliedert sich in die Bereiche Theoretisch-empirische Perspektiven und Konzeptionell-erfahrungsbasierte Perspektiven.

Der Beitrag von *Wiltrud Gieseke* und *Anneke Krüger* leitet die theoretisch-empirischen Perspektiven ein, indem Kulturelle Bildung grundlegend in historischer Perspektive verortet wird. Der Beitrag vergegenwärtigt den Stellenwert und die verschiedenen Auslegungen Kultureller Bildung im Kontext der Volksbildung einerseits. Andererseits werden grundlegende Betrachtungen der Rolle von Kunst vor dem Hintergrund zeithistorischer Perspektiven vorgenommen und wie Kunst und künstlerische Gestaltung in Bildungsinteressen einfließen.

Der Beitrag von *Marion Fleige* systematisiert auf der Grundlage empirischer Programmforschungen die beiden Partizipationsformen systematisch-rezeptiv und selbsttätig-kreativ. Aufbauend auf der Mutterstudie zur Kulturellen Erwachsenenbildung von Gieseke u. a. (2005) werden weitere empirische Ergebnisse aus anschließenden Forschungen vorgestellt, die Entwicklungen der Angebotsstrukturen innerhalb dieser Partizipationsformen aufzeigen. Darüber wird deutlich gemacht, wie Wissensstrukturen über die Entwicklungen innerhalb der künstlerischen Domänen und über Bildungsinteressen der Adressaten zu spezifischen Programmstrukturen und Programmprofilen gebündelt werden.

Die Entwicklung der Angebotsstrukturen des verstehend-kommunikativen Portals wird im Beitrag von *Steffi Robak* beschrieben. Zu den Betrachtungen zum Verhältnis von Kunst, Kultur und (Kultureller) Bildung treten Überlegungen zum Umgang mit kultureller Differenz hinzu. Kulturelle Bildung, Interkulturelle und Transkulturelle Bildung formen Anschlüsse aus und durchdringen sich gleichzeitig weiterführend. Transnationalisierung und die Erhöhung der Anforderungen im Umgang mit Migration, aber auch das Verstehen geostrategischer Veränderungen, welche die Phänomene Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit beeinflussen, führen zu angebotsstrukturellen Erweiterungen und Ausdifferenzierungen, die auf eine intermediäre Ausformung eines Bereiches Inter- und Transkultureller Bildung hindeuten. Eine aktuelle Programmanalyse zeigt neuere Entwicklungen auf.

Neben dem mittleren Erwachsenenalter adressiert Kulturelle Erwachsenenbildung insbesondere auch die verschiedenen Gruppen der Älteren. Deren Bedürfnisse in Bezug auf Kulturelle Erwachsenenbildung untersucht *Kim de Groote* und stellt u. a. zentrale empirische Ergebnisse ihrer Dissertationsstudie vor. Darin befragte sie sowohl Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch Dozierende; die Ergebnisse geben sowohl wichtige Hinweise für die Planung, generell für notwendige Wissensstrukturen und einzelne Handlungsfelder, wie z. B. die Bedarfsweckung. Sie geben aber auch wichtige Hinweise über notwendige Wissensstrukturen, die für die Seminargestaltung, für präferierte Sozialformen, aber auch für den Umgang mit diesen Gruppen und das Bildungs- und Lernverhalten selbst eine Rolle spielen. Diese komplexen Erwartungen an Bildung, auch in Bezug auf die Entfaltung der künstlerischen Fähigkeiten und der breiten Bildungsinteressen für Lebensqualität und Identitätsentwicklung sind Voraussetzung für professionelles Planen und Unterrichten in der Kulturellen Erwachsenenbildung.

Nicht nur die Ausdifferenzierung der Kulturellen Bildung in den verschiedenen Bereichen und Organisationsformen führt zu einem großen Bedarf an Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung. Auch die Ausdifferenzierung der verschiedenen Gruppen, die künstlerisch, planend, lehrend, managend in der Kulturellen Bildung tätig sind, hat sich ausgedehnt. Die Kulturelle Bildung ist ein eigener umfassender Arbeitssektor, wenn man auch die Nachfrage und Vermittlung in Kunst- und Kultureinrichtungen, wie etwa Museen, Theater etc., hinzunimmt. *Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss* systematisiert große Teile der Fort- und Weiterbildung für die verschiedenen Gruppen und bringt ihre Kenntnisse aus der Sicht der Leitung der Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel in die Darstellungen und Bilanzierungen mit ein. Je nach Zielgruppe – so Lehrerinnen und Lehrer, Kunst- und Kulturschaffende oder Dozierende der Erwachsenenbildung – lassen sich spezifische Lerninteressen an einer Fortbildung formulieren. Diese finden sich vielfach im Bereich eigener Vermittlungsarbeit.

Ulla Klingovsky und *Georges Pfründer* ordnen das von ihnen antizipierte und weiterentwickelte Konzept der „Critical Diversity Literacy“ nach Melissa Steyn dem verstehend-kommunikativen Portal zu. Vor dem Hintergrund der auch historisch schwerwiegenden Folgewirkungen von Apartheid in Südafrika stellen sie ein Kooperationsprojekt mit einer südafrikanischen Universität vor, das sich mit künstlerischen

Mitteln der Wahrnehmung von Eigenem und Fremdem widmet. Über die Gestaltung ästhetischer Räume werden sogenannte „Kontaktzonen“ hergestellt, die Imaginationen ermöglichen sollen. Der Beitrag führt in ausgewählte bildungstheoretische Überlegungen ein. Ausgangspunkt des Konzeptes an sich sind die machtvollen Strategien der Veranschlagung kultureller Differenz und das Ziel der Erfahrbarmachung von Eigenem und Fremdem, um Bildungsprozesse zu ermöglichen, die an Formen der Begegnung in künstlerischen Prozessen anschließen. Im Projekt werden Weiterbildungsarrangements entwickelt, die künstlerische Prozesse nutzen, um die Kontingenz von Eigenem und Fremdem sichtbar und deutbar zu machen, Herrschafts- und Machtstrukturen offen zu legen und Anstöße für neue Imaginationen zu geben.

Die folgenden beiden Beiträge legen *konzeptionell-erfahrungsbasierte Perspektiven* dar, wobei es sich bei dem ersten Beitrag um eine Perspektive auf den wichtigen Anbieter Volkshochschule handelt, im zweiten Beitrag wird ein konkretes Konzept vorgestellt.

Julia Gassner als Vertreterin des Bundesarbeitskreises Kulturelle Bildung des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) beschreibt die wichtige Rolle der Kulturellen Bildung als Programmbereich und als Teil des Bildungsauftrages der Volkshochschulen. Die Kulturelle Bildung wurde an den VHS kontinuierlich weiterentwickelt und entsprechend der Bedarfe und Bedürfnisse des Einzelnen konzipiert und geplant. Weiterhin legt sie dar, wie gesellschaftliche Entwicklungen, sogenannte Megatrends, die Programmentwicklung einerseits und das Teilnahmeinteresse und -verhalten andererseits beeinflussen.

Der Bericht von *Axel Voss* schildert ein bislang einmaliges Kunstprojekt, das im Kern ein transkulturelles Anliegen verfolgt, die gemeinsame Gestaltung von Kultur durch Kunst, Gestaltung und Reflexion. Die Künstler Hack und Pohlmann gründeten im September 2015 die Erste Flüchtlingsakademie der Freien Künste (EFFK). Es wird ein Ansatz gemeinsamer Erfahrungen durch künstlerische Gestaltung zum Ausgangspunkt genommen, um Begegnung, Dialog und Beheimatung in gemeinsamen Aktionen von Geflüchteten und Einheimischen zu ermöglichen. Vertraut wird hier auf die Kraft der Kunst, die dem Einzelnen durch gemeinsame künstlerische Praxis nicht nur Partizipation ermöglicht, sondern Haltungen, Einstellungen und Perspektiven verändern kann. Event und Bildung berühren und ergänzen sich in diesem Ansatz.

Literatur

- Ermert, Karl (2011): Stärke des Individuums und Bindekraft der Gesellschaft – Überlegungen zu Werten und Zielen Kultureller Bildung. *forum erwachsenenbildung*, (4).
- Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, H.; Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster.
- Menke, Christoph (2013): Die Kraft der Kunst. Frankfurt am Main.
- Robak, Steffi, Fleige, Marion; Seifert, Jennifer; Sterzig, Linda; Teichmann, Anne-Katrin; Krueger, Anneke (2015): Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale In-

stitutionen 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.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. Hamburg. Online-Ressource: kunst.uni-koeln.de/kpp/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf (abgerufen am 14.9.2017).

Ziese, Maren; Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld, S. 201-216.

Selbstsuche und Platzierung der Kulturellen Bildung Einführung in aktuelle und historische Fragen

Wiltrud Gieseke, Anneke Krueger

Zusammenfassung

Der Artikel beschäftigt sich mit den komplexen Herausforderungen unter denen sich Kulturelle Bildung in verschiedenen Kontexten konstituiert. Die Volkshochschule wird dabei als Beispielinstitution im Spiegel historischer Diskursentwicklung zur Kulturellen Bildung behandelt. Anhand empirischer Befunde wird eine breite Angebotsstruktur mit verschiedenen Zugängen, hier als Portale definiert, aufgezeigt. Darüber hinaus wird die Bedeutung von Kunst und Kultur in der individuellen und der allgemeinen menschlichen Entwicklung theoretisch nachgezeichnet. Besonders hervorzuheben ist die Heteronomität im künstlerischen Ausdruck.

1. Kulturelle Bildung als beweglicher Begriff?

Kulturarbeit gehörte bereits seit der Gründung der Volkshochschule im Jahr 1919 zu ihrem festen und ständigen Angebot. Über andere Bildungsorganisationen mit einem vergleichbaren Profil ist für diesen Zeitraum wenig bekannt. In der Kulturellen Bildung sahen Teile der Volkshochschulvertreterinnen und Volkshochschulvertreter, die selbst dem Bürgertum angehörten, die Möglichkeit, die Arbeiterklasse/-schicht zu integrieren – und zwar je nach der eigenen politischen Ausrichtung. Man wollte das Volk „reif“ machen für die Demokratie und/oder eigene Ängste und Unsicherheiten vor einer erwarteten sozialdemokratischen Dominanz in der Demokratie abwehren. In diesem Sinne war die Volkshochschule Hilfe zur Selbsthilfe und damit vor allem auch Gegenwehr gegen sozialdemokratische Gesellschaftspolitik (vgl. Faulstich 2015, S. 15 ff.). Flitner setzte sich dafür ein, Volkstraditionen, wie er z. B. in Flandern im ersten Weltkrieg erlebt hatte, zu bewahren. Kulturelle Bildung wurde also für eine so definierte Volksnähe genutzt. Mit Volk waren die unteren bis mittleren sozialen Schichten der Bevölkerung gemeint, die von einer Teilhabe an Bildung ausgeschlossen waren. Die sogenannten bürgerlichen Vertreterinnen und Vertreter arbeiteten an einem volksnahen kulturellen Bildungsbegriff mit einem gesellschaftlichen Vergemeinschaftungsinteresse (so besonders gemeinsam Singen, Theater spielen u. a.).

Linkeren Orientierungen ging es hingegen darum, alle an Kultureller Bildung in jeder Art partizipieren zu lassen – unabhängig von ihrer Klassen- oder Schichtzugehörigkeit. Auch der Volksbegriff wurde dementsprechend je nach politischer Richtung unterschiedlich ausgelegt. Eine weitere Position zu den bereits dargestellten war die Position von Tews, dem es um die Bildung für alle über die Lebensspanne ging (vgl. Dräger 1981; Tews 1981).

In der Weimarer Republik dominierte die Vorstellung einer Arbeitsgemeinschaft des Volkes, eingelöst über die Kultur als ihr verbindendes Band, wobei für das Volk die Vergemeinschaftung als *Herzensbildung* im Sinne eines „gemeinsamen Volksgefühls“ vorgesehen war, die der kognitiven Bildung einen nachgeordneten Platz zuwies. Der Volksbegriff dieser Zuordnung schloss dabei mystische, genetisch begründete rassistische Überlegenheitsvorstellungen aus, die später durch den Nationalsozialismus vertreten wurden. Die Ambivalenz des Volksbegriffs und die implizite Absage an eine Bildung für alle wurden sichtbar (vgl. Balser 1959; Olbrich 2001).

Diese Ambivalenz des Volksbegriffs wurde in der BRD der 1950er Jahre nicht aufgehoben. Sie führte zu einer Wiedereinführung der sogenannten *Herzensbildung*, jetzt ohne Vergemeinschaftungsinteresse, aber zur Umsetzung einer volkstümlichen Bildung (siehe empirische Befunde von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966). Der Grundgedanke, dass das sogenannte Volk nicht über ausreichende Fähigkeiten verfügt, an Bildung und wissenschaftlichem Wissen zu partizipieren, blieb einerseits erhalten, andererseits offerierte die Volkshochschule schon damals Angebote aus der Hochkultur. Das Konzept *Herzensbildung* als verbindende Vorstellung zur Volksbildung war ein Eingriff in die Mündigkeit, um dabei Wissen und Können vorzuenthalten. Andererseits wenn Emotionsprozesse ausgespart werden, unterbindet man Emanzipationsprozesse im Sinne einer eigenen Positionsfindung. Dem neuen Klientel aus dem Bürgertum folgend, war in den 1950er Jahren die „musische Bildung“ die Chiffre für die heutige Kulturelle Bildung. Es folgte als Formulierung für diesen Programmschwerpunkt an der Volkshochschule „manuelles und musikalisches Arbeiten“. Handwerklich-technisches Können wurde stärker betont, so dass dann ab 1987 „Kunst und handwerkliches Gestalten“ die neue Klammer wurde. Heute heißt der Programmbereich „Kultur und Gestalten“. Die jeweiligen Begrifflichkeiten reagierten auf veränderte politisch-gesellschaftliche Grundströmungen, die sich wiederum auf Partizipationsdifferenzen zwischen den Milieus bzw. Schichten orientierten. Durch alle Jahrzehnte erhält sich selbsttragend die Kulturelle Bildung an den Volkshochschulen.¹ Zusätzlich entwickelt sich in Deutschland die Soziokultur, die bis heute aber besonders auf Jugendliche zielt. Die These des Künstlers Joseph Beuys „Jeder Mensch ist ein Künstler“ in den 1970er Jahren stimulierte eine ganze Diskussion. Mit großem Einfluss auch auf die Erwachsenenbildung setzte sie neue Initiativen und neue zivilgesellschaftliche Aktivitäten frei. Menke (2013) spricht heute von künstlerischer Tätigkeit als einem ganzheitlichen Ausdruck eines Selbst, als erlebte und interpretierte Wirklichkeit (vgl. ebd., S. 37). Vermögen, also Wissen und Können, allein macht jemand noch nicht zum Künstler. Erst, so Menke, der Rückfall in ein präsubjektives Stadium, aber nicht ohne Vermögen, bestimmt den Künstler. Beides, Kraft und Vermögen wirken zusammen, werden aber, so Menke, im künstlerischen Tun

auch auseinandergehalten (Menke 2013, S. 34 ff.; Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 55 ff.). Diese Dynamik über das ganze Leben wurde in dieser theoretischen, auch anthropologischen Vorstellung bereits von Beuys und anderen in der Nachfolge vertreten.

Während der Kulturbegriff im deutschen Diskurs zunächst eng mit dem Bildungsbegriff verbunden war, hat sich dieser immer stärker, auch angesichts internationaler und europäischer Diskurse, gelöst (vgl. Bollenbeck 1994). Zunehmend war er auch nicht mehr nur mit Kunst verbunden, sondern meinte Kultur im Sinne von Lebensformen, gelebten und begründeten Gewohnheiten von größeren Bevölkerungsgruppen. Die UNESCO arbeitet bis heute an einem Wirtschaft und Politik aufeinander beziehenden Kulturbegriff: Während 1982 auf der Mexiko-Konferenz noch von kultureller Vielfalt, Freiheit und Emanzipation die Rede war und Kultur nach Fuchs (2002) als Kunst und allgemeine Lebensweise thematisiert wurde, nahm man 1998 in Stockholm den Kulturbegriff zurück. Die Wege für die Ökonomisierung sowie die Fragen von „Highlights“ kultureller Ereignisse erfuhren stärkere Resonanz. Die Pariser Erklärung von 2001 verwies dann auf das gemeinsame Erbe der Menschheit und benannte kulturelle Vielfalt erneut als bedeutenden Entwicklungsfaktor. Als Garantie für kulturelle Vielfalt wurden die Verwirklichung der Menschenrechte und der Faktor Bildung genannt. Jede und jeder hat demnach einen Anspruch auf hochwertige Bildung, jede und jeder sollte sich am kulturellen Leben beteiligen können und unter Beachtung der Menschenrechte eigene kulturelle Praktiken ausüben können. Der Kulturbegriff löste sich überdies ab von einer Rückbindung an Nationen. In Gegenbewegung dazu jedoch wurde eine neue statische Dimension sichtbar, so die Kritik von Kaschuba (1995), der eine Tendenz beobachtete, dass die Unvereinbarkeit von bestimmten Milieus und Völkern betont wird: Kultur wird als Kulturalismus zu einem neuen Abgrenzungsbegriff. In Deutschland wurde 2007 mit dem Schlussbericht der Enquete-Kommission *Kultur in Deutschland* (Deutscher Bundestag 2007) Kulturelle Bildung neu im bildungspolitischen Kontext thematisiert und eröffnete damit die bis in die Gegenwart laufende Diskussion.

Aus der Studie *Die Konstitution Kultureller Bildungsräume* (Robak et al. 2015) geht hervor, dass viele Einrichtungen der Kulturellen Bildung – und darunter insbesondere auch die Volkshochschulen – berufliche Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende anbieten. Während die Enquete Kommission die berufliche Weiterbildung eben dieser wesentlich als Aufgabe der Hochschulen auslegt und in ihren Handlungsempfehlungen besonders auf Beschäftigungsfähigkeit in Form von Unternehmertum abzielt (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 244), finden sich bei den Volkshochschulen und anderen Weiterbildungseinrichtungen breitere Verständnisse tätigkeitsfeld- und fachbezogener beruflicher Weiterbildung im Feld Kunst und Kultur (vgl. Robak et al. 2015; Fleige/Gieseke/Robak 2015; Krueger 2016).

2. Spektrum kultureller Bildung

Schauen wir auf die Praxis Kultureller Bildung in der Erwachsenenbildung, so stellen wir fest, dass sich kulturelle Bildung – nicht nur in den großen Städten – in großer

Breite auf die verschiedenen Sparten konzentriert: so vor allem auf Literatur, Theater, Malerei, Tanz, Fotografie, Musik, Videoarbeit etc., wobei die Schwerpunkte unterschiedlich ausfallen. Dies liegt in einer wechselnden Nachfrage, in den interpretierten Bedarfen und neuen Entwicklungen in Kunst, Kultur und Medien begründet. Aber in welcher Weise werden die Themen kultureller Bildung bearbeitet? Geht es um Wissen aus den Kunst- und Kulturwissenschaften über Kunst- und Kulturentwicklungen? Um einzelne Werke? Geht es um das Erlernen von Techniken für eigene künstlerische Tätigkeiten?

Die Studie zur Kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland und Polen (Gieseke et al. 2005 und Depta et al. 2005) hatte zum Ziel, die empirische Realität der Angebotsstruktur² in angrenzenden Regionen und in den Hauptstädten von Deutschland und Polen zu untersuchen. Es bestand das gemeinsame Interesse, das vorliegende Verständnis Kultureller Bildung unter europäischem Dach vergleichend in ihrer Differenz und Ähnlichkeit zu analysieren. Dabei zeigte sich unerwarteterweise, dass man, wo eine Programm- bzw. Angebotsanalyse möglich war, mit gleichen Kategorien arbeiten konnte, die auf gleiche Zugänge zur Kulturellen Bildung verwiesen (vgl. Solarczyk 2005; Gieseke et al. 2017).

Die Sparten, so zeigte sich durch die Programmanalyse, werden mit unterschiedlichen Herangehensweisen in der Bildungsarbeit erschlossen. Die Angebotsschwerpunkte unterscheiden sich darin, inwieweit sie sich schwerpunktmäßig konzentrierten auf die Erarbeitung künstlerischer Praktiken im Selbsttun oder ob sie künstlerische Werke analysieren und in ihrer Zeit einordnen. Ersteres fassten wir zusammen unter dem *selbsttätig-kreativen Portal*, letzteres unter dem *systematisch-rezeptiven*.³ Erst in der Entwicklung befand sich das *verstehend-kommunikative Portal*.⁴ Damals interessierte uns besonders der interkulturelle Austausch zwischen den Regionen Deutschlands und Polens und die interkulturellen Angebote in den Hauptstädten. Die interkulturellen Angebote waren erst in einem möglichen Ausbau begriffen. Aktuelle Studien dazu sind: *Die Konstitution Kultureller Bildungsräume* (Robak et al. 2015) und *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen* (Petter/Robak 2014).

Wenn wir weiterfragen, stellen wir fest, dass Kulturelle Bildung gegenwärtig nicht nur auf Schnittmengen zwischen den künstlerischen Sparten reagiert, sondern auch Angebote vorliegen, die Schnittmengen zu anderen Programmschwerpunkten vorhalten, so z. B. zur Gesundheitsbildung, im Sprachenbereich, im psychosozialen Lernen.

Künstlerinnen und Künstler, die sich an Bildungsarbeit in diesen Schnittfeldern beteiligen, nutzen in Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Fächer ihre jeweils fachspezifischen Arbeitsweisen – so z. B. die Theaterarbeit, den Tanz, das Malen und Bildhauen, die Arbeit mit anderen Materialien – zur Arbeit am Körper, an der Persönlichkeit, zu Beziehungsfragen oder zum Selbstausdruck und der Erschließung anderer Themen. Bei diesem Vorgehen wird der Fokus auf die Entwicklung des Selbst gelegt. Ja, viele sprechen von Schlüsselqualifikationen, die in der künstlerischen Kulturellen Bildung liegen. Darüber hinaus gibt es Angebote, die Kunst und Kultur als zu bearbeitendes Thema für tätigkeitsbezogene betriebliche Kontexte als Förderung von Kreativität⁵ in der Breite ansehen. Ebenso interessiert man sich in diesen Kontexten für die Förderung von Diversität und die Betrachtung

von Kulturen als Sicht- und Lebensweisen. Dabei geht es nicht um Integration, sondern um Erschließung einer kulturellen Vielfalt als Inspiration, als Verstehen, als Anregung.

Handelndes Lernen über die Aneignung von Techniken zum Selbstausdruck, die Unterstützung von reflexiven Fähigkeiten über künstlerische Werke auch in ihrer Zeit und die Beschäftigung mit kulturellen Entwicklungen unter trans- und interkulturellen Ansprüchen formen den Bildungsbegriff Kultureller Bildung. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht kommt hinzu, dass sich das Interesse an Kunst und Kultur über die Lebensspanne bei jedem Menschen verändert. Darüber sollten wir mehr wissen, um das Alltagswissen aufzuarbeiten, das davon ausgeht, dass die Schule der alleinige Wegbereiter ist und/oder dass erst im Alter wieder Zeit genommen wird für kulturelle Bildung. Auch das handwerkliche Können ist Teil Kultureller Bildung und sollte als solches gefördert werden (vgl. Reckwitz 2013).

Positionen einer Theorie Kultureller Bildung haben sich gegenwärtig, und das zeichnete sich schon bei Gieseke et al. (2005) ab, weiterhin mit der sozialen Differenz, mit der Interkulturalität und postmodern mit der Transkulturalität, mit leiblich-emotionalen, anthropologischen Grundlagen kultureller Bildung und mit ökologischen Fragen des Lebens zu beschäftigen. Kultur ist dabei der Umweg zu uns selbst (Montaigne), aber jede Kultur fängt nach Scharfe (2002) wieder bei jedem Menschen selber an, begleitet ihn und fordert ihn heraus.

3. Heteronomität in künstlerischen Aktivitäten, Wissen und Ausdruck

Theoriebildungsprozesse, die lebenslanges Lernen in der Kulturellen Bildung im Blick haben, sind besonders verwiesen auf die Befunde aus der Neurobiologie und auf phänomenologische Ausführungen, die nicht nur, was die Kunst betrifft, auf das Zusammenspiel von Kognition und Emotionen als Bildungsherausforderung reagieren (vgl. Arnold 2005; Gieseke 2016; Holzapfel 2002). Besonders interessant ist hierzu Fuchs (2012), der ausführt, dass Leiblichkeit und Emotionen für uns eine Seismographenfunktion gegenüber der Umwelt einnehmen. Die in der Sozialisation erarbeiteten Emotionsmuster helfen uns dabei. In diesem Sinne geht die Kultur der Biologie voran. Sie schreibt sich in den Leib ein. Gleichwohl bleibt nach Fuchs (2012) ein Rest an Unabhängigkeit, der wiederum den Spielraum für neue, andere Betrachtungen zulässt, die dann Grundlage für Kreativität und künstlerisches Schaffen sind. Die Biologie determiniert nicht, sondern trägt in sich Potenziale für Bildung und Lernen. Aber wie? Fuchs formuliert es so:

„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 Meinhaftigkeit der leiblichen Erfindungen, 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)

Die Neurobiologie untersucht nicht die Lebensweltlichkeiten, aus denen sich Kulturen entwickeln. Denn aus einer naturwissenschaftlichen Beobachterperspektive können keine Bezüge hergestellt werden. Eine lebensweltliche Perspektive knüpft an die Beziehungsfähigkeit des Menschen an, wobei das „emotionale Involviertsein“ (nach Heller 1981) die Beziehung zu Menschen und Gegenständen ermöglicht. Nicht nur das Gehirn denkt, fühlt, nimmt wahr, sondern der ganze lebendige Organismus. „Die besondere Offenheit und Plastizität des menschlichen Leibes [und insbesondere des Gehirns, Anmerkung der Autorinnen] ermöglicht [...] seine Kultivierbarkeit und ist umgekehrt eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung der Kultur“ (Fuchs 2011 S. 19).

Es ist nicht zu hoch gegriffen, den Zusammenhang von menschlicher Entwicklung, den Austausch mit der Natur und die Entwicklung von Werkzeugen, später dann Instrumenten, sowie die Erweiterung der Wissensbestände und eine parallelllaufende Kunstentwicklung als miteinander verbundene Prozesse zu betrachten. Dabei ist wichtig, den langsamen und langwierigen Prozess der Menschheitsgeschichte in Auseinandersetzung mit Natur und der Gestaltung von Lebenswelten im Blick zu haben. Das gilt auch für die Zukunft und verweist immer neu auf sich verändernde Bildungsherausforderungen. In diesem Sinne sind Konstanten im Verhältnis von Mensch und Kunst anzunehmen, die kulturübergreifend, aber wiederum spezifisch, umweltbezogen wirken. Dabei wird Kultur in weiter Perspektive verstanden als „alles, was von Menschen geschaffen ist, mit anderen Worten alle symbolischen, kognitiven, technischen und institutionellen Artefakte sowie sämtliche Strukturen und soziale Praktiken, die das Gemeinwesen [...] mitkonstituieren“ (Zembylas 2004, S. 25). Die regional- und gruppenspezifischen Ausprägungen von Kultur haben spezifische Zeichensysteme hervorgebracht. Sie durchdringen und beeinflussen einander vertikal und horizontal (vgl. „Transkulturalität“ bei Welsch 2010, 2011). Bezogen auf Kunst weist Welsch (2011, S. 310 ff.) darauf hin, dass Menschen dazu in der Lage sind, auch Kunstwerke anderer Kulturen ästhetisch wahrzunehmen und leiblich-emotional auf diese zu reagieren. Er führt dies auf die in der protokulturellen Phase (2,5 Mio. – 40.000 Jahre v. Chr.) herausgebildete leibliche, d. h. biologisch-genetische, Natur des Menschen⁶ zurück und weist dabei auf Forschungen hin, die kulturübergreifende phonologische, linguistische, emotive, mimetische und ästhetische Universalien nachweisen (vgl. ebd.). Hinweise auf frühe künstlerische Praktiken des Menschen, verstanden als vielfältige Praktiken des Ausdrucks, sind uns durch erste Musikinstrumente, Malereien und Plastiken überliefert, an deren Erscheinen Welsch in seinen anthropologischen Interpretationen den Übergang von der protokulturellen Phase in die Phase der Kulturellen Evolution⁷ verortet (vgl. Welsch 2011, S. 280, 285). Kunst ist dann als beständiger Teil des menschlichen Lebens zu begreifen, wenn ein integrativer Kunstbegriff angelegt wird, der vielfältige Praktiken des Ausdrucks berücksichtigt und Kunst nicht einseitig funktional, zweck- oder wertbezogen rückbindet und ebenso Kunst nicht nur als Selbstzweck definiert (vgl. Danko 2012, S. 6).⁸

Kunst aus dieser Perspektive betrachtet darf so ziemlich alles sein: schön, hässlich, nützlich, z. B. um einen Geliebten werben, unnütz, handwerklich gekonnt gefertigt oder aufgeführt, dilettantisch hergestellt oder aufgeführt, originell, nicht originell,

unterhaltsam, langweilig, schwer zu verstehen, gar nicht zu verstehen, für ein Publikum konzipiert, nicht für ein Publikum konzipiert, politisch, unpolitisch, provokativ, versöhnend, intelligent, nicht intelligent usw. Kunst ist in dieser Hinsicht frei. Dennoch – und hier zeigt sich ein engerer Kunstbegriff – werden nicht alle Erzeugnisse und Ereignisse, die aus solchen Praktiken des Ausdrucks hervorgehen, im Deutschen als Kunst bezeichnet. Die Bezeichnung eines Objekts, eines Objektensembles, einer Tätigkeit oder eines Ereignisses als Kunst hat zumindest in unserem alltäglichen Sprachgebrauch immer auch einen (positiv be-)wertenden Charakter. Gleichzeitig sind die Begriffe Kunst, Kunstwerk, Künstler/in gesellschaftlich rückgebunden, worauf die Kunstgeschichte und die Soziologie der Künste hinweisen (vgl. Danko 2012). Kunstsysteme, -diskurse und -institutionen verorten und definieren Kunst, bestimmen ihre Funktion und ihren Wert und ziehen Grenzen zwischen Kunst und Nicht-Kunst. Diese Grenzziehungen sind keinesfalls starr, sondern werden immer wieder ausgehandelt. Wie gehen Kulturelle Bildung und die berufliche (Weiter-)Bildung für Kunst- und Kulturschaffende mit diesen Grenzaushandlungen und der Differenz zwischen integrativem und engem Kunstbegriff um? Welche Bildungsanforderungen gehen daraus hervor?

Becker, der diese Grenzen und Aushandlungsphänomene aus der Perspektive des symbolischen Interaktionismus studiert, geht von vielen verschiedenen *Kunstwelten* aus, die er von innen heraus betrachtet: „[...] an art world consists of the people and organizations who produce those events and objects that world defines art“ (Becker 1976, S. 703). Sowohl der Status einer Tätigkeit als künstlerische Tätigkeit, als auch der Status eines Objekts als Kunstwerk sowie der Status einer Person als Künstler/in sind nach Becker (1974, 1976) abhängig von der Anerkennung der jeweiligen *Kunstwelt* und können sich ändern. Er zeigt weiterhin auf, dass Kunstproduktion als *kollektives Handeln* zu verstehen ist und als solches hochgradig von *Kooperation* abhängig ist (z. B. zwischen Autor und Verlegerin, zwischen Dirigentin und Orchestermusiker), die wiederum nur dann möglich ist, wenn zwischen den an Kunstproduktion beteiligten Personen bestimmte gemeinsame Wissensbestände, Übereinkünfte und *Konventionen* herrschen bzw. ausgehandelt wurden (vgl. Becker 1974). Menschen, die also professionell in einer *Kunstwelt* tätig und damit auf Kooperationen angewiesen sind, müssen um diese sozial hervorgebrachten *Konventionen* wissen und nach ihnen handeln können, d. h. u. a. über die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die innerhalb dieser *Kunstwelt* Standard sind – auch weil ihre Anerkennung als Künstler/in und die Anerkennung ihres Schaffens als Kunst im Sinne eben jener *Kunstwelt* davon abhängt. Menschen hingegen, die einen künstlerischen Ausdruck suchen, ohne dabei auf Anerkennung oder Kooperation angewiesen zu sein, können sich außerhalb dieser Konventionen bewegen.

Beckers *Kunstwelten* sind grundsätzlich durch die in ihnen agierenden Personen und Institutionen von innen heraus bestimmt. Er geht von vielen verschiedenen *Kunstwelten* aus, die er in keinen hierarchischen Zusammenhang stellt, d. h. dass er bspw. keine Unterscheidung zwischen Unterhaltungskunst und Hochkulturkunst trifft. Bourdieu hingegen untersucht eben diese Unterscheidungen im Verhältnis zu sozialen Ungleichheitsverhältnissen und die jeweils milieuspezifische Reproduktion

als spezifische Geschmacksausbildung (vgl. Bourdieu 1987). Er zeigte in den 1960er Jahren am Beispiel der Fotografie auf, dass diese, da sie keine hohen finanziellen Investitionen, kein besonderes Spezialwissen bzw. spezielle Fähigkeiten benötigte, also – aufgrund ihrer fehlenden Exklusivität – von der Oberschicht als künstlerische Ausdrucksweise Geringschätzung erfuhr (vgl. Danko 2012, S. 46-47). Während Bourdieu (vgl. Danko 2012, S. 44-58) darlegt, wie Grenzziehungen zwischen *legitimer* – d. h. allgemein anerkannter Kunst – und *illegitimer Kunst* – d. h. nicht als Kunst anerkannte künstlerische Ausdrucksweisen der unteren Schichten – dazu dienen, gesellschaftliche Hierarchisierungen zu stabilisieren und zu erhalten, zeigt Becker (1976), wie *Kunstwelten* selbst diese Grenzziehungen von innen heraus aufweichen können, was nicht nur aus der jüngeren Kunstgeschichte bekannt ist.⁹ Viele vormals *illegitime Künste* wurden im Laufe der Zeit legitimiert, man denke bspw. an Film, Comic und Jazz. Ihr Status als *illegitime Kunst* gegenüber *legitimen Künsten* lag nicht begründet in geringeren Wissens- und Fähigkeitsanforderungen bzgl. ihrer Ausübung, sondern darin, dass sie sich in ihrer Entstehungszeit zunächst an ein Massenpublikum richteten bzw. aus Subkulturen und unteren Schichten hervorgingen.

Kulturelle Bildung ebenso wie berufliche (Weiter-)Bildung für Kunst- und Kulturschaffende darf dementsprechend vor diesem Hintergrund nicht darauf reduziert werden, was aktuell anerkannt ist, sondern muss offen bleiben. Während berufliche (Weiter-)Bildung für Kunst- und Kulturschaffende allerdings auch einen Zugang zu aktuellen Standards bzw. Konventionen bieten muss und die Erzeugnisse von Künstlerinnen und Künstlern sich an aktuellen Kunstbegriffen messen werden müssen, ist dies für die Kulturelle Bildung im lebenslangen Lernen nicht zwingend notwendig. Selbsttätig-kreatives Schaffen innerhalb von Kultureller Bildung darf fernab von aktuellen *Kunstwelt*-Konventionen und *legitimen Künsten* liegen. Das ist ihr Privileg. Gleichzeitig muss Kulturelle Bildung auch Angebote machen, die Anschlüsse an eben diese ermöglichen.

4. Ausblick

Bildungswissenschaftliche Zugänge, z. B. über Programmanalysen, zeigen das Bildungsinteresse von Teilnehmenden, aber geben ebenso Hinweise auf aktuelle Diskurse in der Kulturellen Bildung. Das meint, dass Angebote abhängig von bildungswissenschaftlicher Forschung sowie fachwissenschaftlichen Diskursen und kultur- und bildungspolitischen Ausrichtungen in der jeweiligen Zeit sind. Im Moment, da sich die Kulturelle Bildung weiter ausdehnt, besteht ein hohes Interesse an einer empirischen Auslegung des Bildungsbegriffs. Bildungswissenschaftlich ist stärker nachzufragen, was denn die Bildung in der Kulturellen Bildung besonders auch als Prozess ausmacht, wenn es nicht nur um die Formulierung allgemeiner übergreifender Ziele (Wahrnehmung schärfen, Techniken üben und erlernen etc.), um die Erhöhung von Besucherzahlen oder um Evaluation geht. Auch die Selbstbildung, die bereits bei kunst- und kulturinteressierten Erwachsenen eine Lernform ist, verdient neue empirische Zugänge.

Kulturelle Bildung ist eingebunden in und verschränkt mit vielschichtigen Interessenkonstellationen, von Kulturinstitutionen, Kunst- und Kulturwissenschaften und gesellschaftswissenschaftlichen Analysen aus verschiedenen Fachwissenschaften. Jedes Fach argumentiert aus seiner Disziplin. Die Erziehungswissenschaft wird interdisziplinär dagegen in der Weise genutzt, dass man sich manchmal fragt, was macht den spezifischen Untersuchungsgegenstand aus dem Fach und/oder der Teildisziplin aus. Tätige in der Kulturellen Bildung, darunter Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, Lehrerinnen und Lehrer, Künstlerinnen und Künstler, Museumspädagoginnen und Museumspädagogen usw., die auf der Meso- oder Mikroebene pädagogischen Handelns arbeiten, sind überdies auf Interdisziplinarität verwiesen.

Nur die Kunst selbst scheint davon unberührt. Sie ist der Gegenstand, sie sucht ihre eigenen Wege zur Welt. Andere dokumentieren, eignen sich an oder versuchen sich selbst mit den Instrumenten der Kunst einen neuen Zugang zur Welt zu suchen.

Anmerkungen

- 1 Die gesetzliche Entwicklung in den Ländern bewirkte, dass konfessionelle und andere Träger ebenso die Kulturelle Bildung in ihren Programmen aufnehmen.
- 2 Wir sprechen, was die polnische Seite betrifft, von Angebotsstruktur eher punktueller Art und nicht von Programmstruktur, da es keine öffentlich geförderten kommunalen oder regionalen Erwachsenenbildungsinstitutionen gibt, abgesehen von einigen Heimvolkshochschulen und Kulturhäusern.
- 3 Interessanterweise richten sich die Angebote in der Weise aus, dass es erstens Angebote gibt, in denen es darum geht, Romane zu schreiben, Bilder zu malen, Theater zu spielen etc.. Diese lassen sich bündeln als selbsttätig-kreative Bearbeitungsform. Sie führen zu künstlerischen Praktiken, die noch keine/n Künstler/in machen, aber zum künstlerischen Selbstausdruck beitragen und sind ausgelegt auch auf die Weiterentwicklung eigener künstlerischer Techniken (vgl. Peetz 1993). Zweitens lassen sich Angebote bündeln, die Zugänge schaffen, zu kulturellem und künstlerischen Wissen, z. B. in der Analyse von Romanen und Theaterstücken oder der Besprechung und der Aneignung von Wissen und Theorien bzgl. Kunstsparten oder -epochen. Dabei sprechen wir vom systematisch-rezeptiven Portal.
- 4 Es sei noch einmal verwiesen auf die Deutsch-polnischen Empfehlungen für die kulturelle Erwachsenenbildung (Gieseke et al. 2005, S. 395-398).
- 5 Eine kritische Einordnung zu den aktuellen Diskursen um Kreativität findet sich bei Reckwitz (2012).
- 6 Siehe Welsch 2011, S. 280-289.
- 7 Welsch beschreibt die Phase der Kulturellen Evolution als „Epoche gigantischer Differenzbildung“ (2011, S. 321), in der „Kulturelle Distinktion innerhalb von Gruppen und zwischen den Gruppen [...] der Motor der Entwicklung [war]“ (ebd.). Als nächste Phase beschreibt er die Phase der Transkulturalität, in der wir Menschen uns, seiner Theorie nach, heute befinden und u. a. durch Globalisierungstendenzen und Verbreitung von Kommunikationsmedien, wie dem Internet, kulturell wieder näher zusammenrücken (vgl. ebd.).
- 8 Siehe bzgl. Tanz Egloff 2017, S. 5.
- 9 Um am Beispiel der Fotografie zu bleiben: Die Künstlerin Nan Goldin z. B. ist berühmt geworden für Schnappschussfotografien, in denen sie ihr eigenes Leben und das ihrer Freunde porträtiert, welche sie wiederum als Diashow präsentiert, womit sie Ästhetik wie Praktiken der Populärkultur aufgreift.

Literatur

- Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 44).
- Balser, Frohnde (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart: E. Klett.
- Becker, Howard S. (1974): Art As Collective Action. In: *American Sociological Review* 39, S. 767–776. Online verfügbar unter www.jstor.org/stable/2094151, zuletzt geprüft am 19.01.2017.
- Becker, Howard S. (1976): Art World and Social Types. In: *American Behavioral Scientist* 19 (6), S. 703–718. Online verfügbar unter www.sfu.ca/cmns/courses/2011/488/1-Readings/Becker_SocialTypesofArtists.pdf, zuletzt geprüft am 20.01.2017.
- Bollenbeck, Georg (1994): Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Danko, Dagmar (2012): Kunstsoziologie. Bielefeld: transcript (Einsichten. Themen der Soziologie).
- Depta, Henryk; Kargul, Józef; Pólturzycki, Józef (Hg.) (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Plock. Münster: Waxmann
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (Bundestagsdrucksache, 16/7000). Online verfügbar unter dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf, zuletzt geprüft am 10.09.2017.
- Dräger, Horst (1981): Verdienst und Scheitern des Volkslehrers Johannes Tews. In: Johannes Tews: Geistespflege in der Volksgemeinschaft [Faksimile]. Mit einem Essay von Horst Dräger. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Materialien zur Erwachsenenbildung), S. 6–82.
- Egloff, Birte (2017): Editorial. Tanz und Leiblichkeit – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 5–10.
- Faulstich, Peter (2015): Wilhelm Flitner – Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und Pädagogik. In: Peter Faulstich (Hg.): Wilhelm Flitner. Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft. 2., korrigierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (Edition Erziehungswissenschaft), S. 7–26.
- Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Fuchs, Max (2002): Dialog zwischen den Kulturen – kulturtheoretische und –politische Anmerkungen. In: *Kulturpädagogik 2002. Jahrbuch der Akademie Remscheid*. Band 2. Remscheid, S. 11–22.
- Fuchs, Thomas (2011): Hirnwelt oder Lebenswelt? Zur Kritik des Neurokonstruktivismus. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* (59), S. 347–358.
- Fuchs, Thomas (2012): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gieseke, Wiltrud (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 3., überarbeitete Auflage. Bielefeld: wbv (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Grundlagen & Theorie, Band 26).

- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann (Europäisierung durch kulturelle Bildung, 1).
- Gieseke, Wiltrud; Słowińska, Sylwia; Solarczyk, Hanna; Stock, Helga (2017): The Relationship between Organizations of Adult and Further Education and Program Design as illustrated by the Comparative Study on Germany and Poland. In: Bernd Käßlinger, Steffi Robak, Marion Fleige, Aiga von Hippel und Wiltrud Gieseke (Hg.): Cultures of program planning in adult education. Concepts, research results and archives. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang (Studies in pedagogy, andragogy and gerontology), S. 113–130.
- Heller, Agnes (1981): Theorie der Gefühle. Hamburg: VSA.
- Holzappel, Günther (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt (Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie).
- Kaschuba, Wolfgang (1995): Kulturen – Identitäten – Diskurse. Berlin: Akademie Verlag.
- Krueger, Anneke (2016): Themen und Ziele beruflicher Weiterbildung für Künstler/innen, Kulturschaffende und Kreative. Programmanalyse Berliner Weiterbildungseinrichtungen. Berlin. (Unveröffentlichte Masterarbeit).
- Menke, Christoph (2013): Die Kraft der Kunst. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Unter Mitarbeit von Horst Siebert. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung, 371).
- Peez, Georg (1993): Kontinuität und Brüche im Bildungsprozess zwischen Anleitung und Selbstvergewisserung. Das Beispiel von Frau A. in einem Kurs der kulturellen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1), S. 73–80.
- Petter, Isabell; Robak, Steffi (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/31271>, zuletzt geprüft am 10.09.2017.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2013): Die Materialisierung der Kulturtheorien. In: Reinhard Johler, Christian Marchetti, Bernhard Tschöfen und Carmen Weith (Hg.): Kultur_Kultur. Denken, forschen, darstellen; 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen vom 21. bis 24. September 2011. Münster: Waxmann, S. 28–37.
- Robak, Steffi; Fleige, Marion; Seifert, Jennifer; Teichmann, Anne-Kristin; Krueger, Anneke (2015): 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. Online verfügbar unter www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Recherche_RobakFleige_ES.pdf, zuletzt geprüft am 10.09.2017.
- Scharfe, Martin (2002): Menschenwerk. Erkundungen über Kultur. Köln: Böhlau.
- Solarczyk, Hanna (2005): Vergleich der kulturellen (Erwachsenen-)Bildung in Polen und in Deutschland. In: Henryk Depta, Józef Kargul und Józef Półturzycki (Hg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Plock. Münster: Waxmann (Europäisierung durch kulturelle Bildung, 2), S. 163–174.
- Strzelewiez, Willy; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart: Enke.
- Tews, Johannes (1981): Geistespflege in der Volksgemeinschaft [Faksimile]. Mit einem Essay von Horst Dräger. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Materialien zur Erwachsenenbildung).

- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf, zuletzt geprüft am 10.09.2017.
- Welsch, Wolfgang (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin: Akademie-Verlag.
- Zembylas, Tasos (2004): Kulturbetriebslehre. Grundlagen einer Inter-Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zentrale Zugangsportale Kultureller Bildung im Wandel: Systematisch-rezeptiver und selbsttätig-kreativer Zugang

Marion Fleige

Zusammenfassung

Der nachfolgende Beitrag führt näher in zentrale Zugangsportale der Kulturellen Bildung ein, wie sie in Programmanalysen erschlossen wurden. Er steht damit in enger Verbindung mit den Beiträgen von Gieseke und Robak in diesem Heft. Fokussiert werden hier aber speziell das systematisch-rezeptive und das kreativ-selbsttätige Portal. Ergebnisse aus vorliegenden Programmanalysen zum Wandel dieser beiden Portale – aber auch zu deren Stabilität – in den letzten zwanzig Jahren werden zusammenfassend dargestellt. Der Bericht ist eingebettet in die Erörterung methodischer Fragen (Programmanalysen) und des Zusammenhanges von Programmprofilen und Organisationsprofilen (Samplebildung) mit den Portalen.

1. Warum „Portale“ zur Beschreibung des Feldes Kultureller (Erwachsenen-)Bildung und wie wurden sie bislang definiert und erschlossen?

Wie aus den Beiträgen von Wiltrud Gieseke und Steffi Robak in der vorliegenden Heftnummer hervorgeht, verfolgen die empirischen Untersuchungen zur Kulturellen Erwachsenenbildung an den Lehrstühlen an der Humboldt-Universität Berlin und der Leibniz Universität Hannover sowie am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) den Analyse- und Theoretisierungszugriff von „Zugangsportalen“ zur Kulturellen Bildung. Die Zugangsportale wurden erstmals in der – in eine deutsch-polnische Untersuchung (Gieseke/Kargul 2005) eingebetteten – Studie von Gieseke et al. (2005) auf der Basis einer *Programmanalyse* im Sinne einer Vollerhebung für Berlin und Brandenburg theoriebildend beschrieben (Gieseke/Opelt 2005 in der Studie). Programmanalysen, die im Bereich der Forschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (spezifisch) entwickelt wurden, werten in einer tiefererschließenden inhaltsanalytischen und hermeneutischen Weise (analog und digital veröffentlichte) Programme (Programmhefte), Flyer und, auf einer basalen Ebene, Ankündigungstexte der Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus.

Die genannte Studie von Gieseke et al. 2005 erschloss und erbrachte unterschiedliche theoriebildende Beschreibungsebenen zur Kulturellen Erwachsenenbildung:

a) *Zugangsportale*, b) Themen- und Programmstrukturen, c) Organisationstypen, auch im Zusammenhang zu Programmstrukturen und Nachfrage, sowie d) eine grundlegende Systematisierung von Zugängen zu Kultur im Erwachsenenalter im Hinblick auf die Unterscheidung von Bildungsangebot, Event und kultureller Praxis.

Im Bereich von Aspekt c), Organisationstypen und ihrem Zusammenhang zu Programmstrukturen und Nachfrage, entstand dabei auch die für vielerlei Programmanalysen in unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung anschlussfähige Kategorie bzw. das Theorem der „beigeordneten Bildung“. Es bezeichnet Nicht-Bildungsorganisationen bzw. Organisationen mit einem von Bildung ursprünglich differenten Aufgabenfeld, die in der Gegenwart (vermehrt) Bildungsangebote mitlaufen lassen. Dies besonders für Kulturinstitutionen wie Museen und Theater einschließlich Opernhäuser, die Bildungsangebote für unterschiedliche Altersgruppen mit im Angebot haben. Unter Umständen entstehen dabei auch Institutionalisierungsbewegungen, etwa wenn es zur Gründung von hauseigenen Akademien kommt, wie im Falle der Akademie der Staatlichen Museen zu Berlin (vgl. Gieseke et al. 2005; siehe auch Specht/Fleige 2016).

Zugangsportale, die in diesem Beitrag näher vorgestellt und vor allem im Hinblick auf ihren Wandel beschrieben werden sollen, stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Aspekt der Themen- und Programmstrukturen und sind doch hiervon zu unterscheiden: Während letztere es ermöglichen, eine thematische Ausdifferenzierung Kultureller Erwachsenenbildung im Sinne von bildender Kunst, Fotografie, darstellender Kunst, Musik (also entlang der Künste) und Interkulturalität, einschließlich ihrer Unterthemen, zu erschließen und zu analysieren, sind die „Portale“ eine Kategorie bzw. ein Theorem, um die didaktischen Grobstrukturen, d. h. Partizipationsformen und Zugangsweisen *querliegend* zu Themen- und Programmstrukturen zu behandeln. Beide, Programm-/Themenstrukturen und Portale, sind in der Studie von Gieseke et al. 2005 als *inhaltliche* Kriterien des Programms klassifiziert, die neben angebotsorganisatorischen (z. B. Veranstaltungszeit) und pädagogischen (z. B. Sozialform/„Format“ wie Lesung, Kurs etc.) stehen (Gieseke/Opelt 2005 in Gieseke et al. 2005, S. 55-57).

Quasi wie Typen von didaktischen Zugängen zu Kultureller Bildung durchziehen die Portale die Programm- und Themenstrukturen und eröffnen unterschiedliche Aneignungswege und Lernkulturen in der Beschäftigung mit einem bestimmten kulturell-künstlerischen Gegenstand. So kann etwa bildende Kunst im Medium der Kunstgeschichte oder im Medium des Selbermachens und Praktizierens, als eigenes Malen oder Zeichnen, angeeignet werden. Ersteres beschreibt einen systematisch-rezeptiven, Zweites einen selbsttätig-kreativen Zugang. Dasselbe gilt z. B. für das Theater oder die Musik, etwa wenn Gruppen aus der Volkshochschule heraus das Theater oder ein Konzert besuchen und die Besuche vorbereiten oder auswerten (systematisch-rezeptiv) oder eben selber Theaterspielen oder Musizieren (selbsttätig-kreativ). Dabei werden jeweils auch Techniken angeeignet.

Damit sind grundlegende Zugänge zu Kultur und Bildung im Rahmen der kulturellen Erwachsenenbildung beschrieben. Diese beiden Zugangsportale werden aber nach den Befunden von Gieseke et al. 2005 zusätzlich quasi eingerahmt von einem kommunikativ-verstehenden Portal, in welchem vor allem auch interkulturelle Fragen, als Teil der kulturellen Bildung, thematisiert werden.

Bei der Programmanalyse mussten nach der induktiven Erschließung der Zugangsportale am Material Zuordnungen der einzelnen Angebote zu diesen vorgenommen werden. Methodisch war dabei gesetzt, dass eindeutige Zuordnungen vorgenommen wurden. Das folgende Zitat aus der Einleitung in die Programmanalyse von Gieseke/Opelt 2005 in Gieseke et al. 2005 erläutert dies und beschreibt dabei auch näher den jeweiligen inhaltlichen Merkmalskern der Zugangsportale:

„Die inhaltlichen Kriterien schließen sich gegenseitig aus. Entweder handelt es sich um ein systematisch-rezeptives, ein selbsttätig-kreatives oder ein verstehend-kommunikatives Angebot. Diese Zuordnungsentscheidung war (in der Programmanalyse, M.F.) zuerst zu treffen, gefolgt von der Entscheidung nach der Spartenzuordnung (der Zuordnung nach Themengruppen entlang der Kunstformen, M. F.). Die Entscheidung zwischen systematisch-rezeptivem und selbsttätig-kreativem Angebot war nicht schwierig: Wenn den TeilnehmerInnen Wissensbestände systematisch präsentiert werden, handelt es sich um rezeptive Wissensformen, wenn die TeilnehmerInnen selbst aktiv werden, handelt es sich um kreative Wissensformen“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 58).

Hatten nun analysierte Angebote/Kurse im systematisch-rezeptiven oder selbsttätig-kreativen Portal stark verstehend-kommunikative Anteile, so wurden sie auch jenem Portal zugeordnet, etwa der „Fotokurs nach Lubuskie‘ im Austausch mit einer polnischen Einrichtung“ oder „das Bild der alternden Frau in unterschiedlichen Kulturen als Treffpunkt türkischer Frauen“,. Dieses gilt jedoch nicht für Angebote wie „Malen in der Toskana“. Um bei diesem Beispiel zu bleiben: das genannte Angebot ist selbsttätig-kreativ und nicht verstehend-kommunikativ bzw. interkulturell, da der Ankündigung nach kein verstehend-kommunikativer Aspekt einbezogen ist (vgl. ebd., S. 54). Weitergehend ist zu diesem Angebot dabei allerdings anzumerken, dass die Bedeutung der Lernorte als Surplus, verbunden mit ästhetischem Anspruch der nachfragenden Milieus, in der kulturellen Bildung eine gewisse Bedeutung hat, und zwar, wie die Textstelle aus der Studie belegt, nicht erst seit fünf oder zehn Jahren.

Im Folgenden werden die beiden ersten Zugänge, systematisch-rezeptiv und selbsttätig-kreativ, diskutiert. Das dritte Portal, das verstehend-kommunikative bzw. interkulturelle, ist Gegenstand des Beitrags von Steffi Robak.

2. Gestufte Programmanalysen zur kulturellen Bildung und ihren Portalen

Ausgehend von der Studie von Gieseke et al. (2005) untersuchten Robak/Petter (2014) am Beispiel Niedersachsens den Bereich der interkulturellen Bildung bzw. dessen Ausdifferenzierung und Wachstum in der ersten Hälfte der 2010er Jahre.

Etwas später nutzen Robak et al. (2015) das Theorem der „Zugangsportale“ für einen Querschnitt kultureller Bildungsangebote im Jahre 2015 bei fünf bundesweit arbeitenden Trägern, Verbänden und Organisationen der Kulturellen Bildung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, der beruflichen Fortbildung und auch der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung. Auf das Sample und die Befunde geht der vorliegende Beitrag im weiteren Verlauf näher ein. Letztere Studie untersuchte zusätzlich zu den Programm- und Themenstrukturen sowie den Zugangsportalen zu Kultureller Bildung auch die Funktionen und Bildungsziele der Angebote und rekonstruierte diese sowohl aus Programmheften als auch aus Konzeptionstexten und Diskursbeiträgen der jeweiligen untersuchten Träger, Verbände und Organisationen. Damit wurde ein weiteres Theorem zur Kulturellen Bildung erarbeitet.

Zeitgleich entstand eine Monographie mit theoretischen Nach- und Anschlussbetrachtungen zu den Zugangsportalen (Fleige/Gieseke/Robak 2015), in deren Rahmen sowohl die Programmanalysen als auch aktuelle kultur- und kunsttheoretische Diskurse platziert und miteinander verbunden wurden.

Programmanalysen selbst sind dabei in aller Regel auch so angelegt (Käpplinger et al. 2017; ebd. 2018 i. V.): Sie rekonstruieren Zugänge, Strukturen und Bildungsvorstellungen aus den Programmheften und anderen Ankündigungsformen der Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und beschreiben empirisch valide und damit „besser“ als jedes Leitbild (als Marketingtext) und jedes konzeptionelle (veröffentlichte) Papier, jede Verlautbarung einer Organisation oder eines Trägers, die jeweilige Realisierung eines Bildungsauftrages in einem bestimmten Bereich. Zudem ergänzen sie die (im Vergleich zu den Programmheften lückenhaft vorliegenden) Statistiken, insbesondere wenn auf Bestände aus Programmarchiven zurückgegriffen wird (ebd. und Fleige/Reichart 2014). Auch können etwa für den Bereich der Kulturellen Bildung Angebote mitbeschrieben und -gefasst werden, die eigentlich in einem anderen Programm- bzw. Inhaltsbereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gemacht werden. Ein Beispiel dafür ist, etwa wenn im Bereich der Gesundheitsbildung künstlerische Zugangsformen wie der Tanz gewählt werden (Dietel 2012).

Voraussetzung dafür ist bei jeder individuellen Programmanalyse, dass ein Codebuch erarbeitet wird, das intensiv am Material geprüft wird (anders als bei Statistiken, bei denen die Kategorien für eine gewisse Zeit „fix“ sind). Hier fließen dann zunächst deduktiv Kategorien aus bereits vorliegenden Programmanalysen zu dem jeweiligen Bereich wie auch Rezeptionen (gegenwärtiger) theoretischer Diskurse, in diesem Fall zu Kunst, Kultur und Kultureller Bildung, ein. Denn die Forscherin oder der Forscher geht davon aus, dass diese Diskurse selbst zum einen den eigenen Blick bei der Kategorienbildung kreativ bereichern und andererseits die Pädagoginnen und Pädagogen in den Bildungsorganisationen diese Diskurse gleichfalls rezipieren und entsprechend in die Programmplanung und Angebotsentwicklung einfließen lassen. Über diese deduktiv gebildeten Kategorien hinaus kommen dem Material entsprechende weitere Kategorien hinzu. Insofern greift jede Codebuchentwicklung auf theoretisch-deduktive Zugänge einerseits und empirisch-induktive Rekonstruktionen des Bildungs- und (im Falle der Kulturellen Bildung des) Kultur- und Kunstbegriffs zurück, wobei das Codebuch in einem zeit- und konzentrationsaufwendigen Verfahren

durch Pretests wie auch im Rahmen des Codiervorgangs selbst induktiv am Material geprüft und erweitert wird. So ist es das Ziel einer jeden Programmanalyse, an der Theoriebildung der Disziplin für einen bestimmten Bereich oder auch einen bestimmten Träger etc. mitzuwirken, aber auch, die Spezifika des Bereichs und seiner Organisationen, sowie deren Inhaltsprofile, genau zu beschreiben und zu rekonstruieren. Zudem kann aufgezeigt (rekonstruiert) werden, wie ein Bereich seinen jeweiligen Bildungsbegriff konstruiert, und zwar real, jenseits politischer oder marketingbezogener (Leitbild) Verlautbarungen (Gieseke et al. 2005; Fleige 2015; Käßpflinger et al. 2017; ebd. 2018 i. V.; Schrader 2011).

Im Folgenden wird auf der Basis von Befunden aus Programmanalysen beschrieben, was Kulturelle Bildung *ist* und wie sie sich *wandelt*, dies jedoch nicht in der Gesamtheit der Phänomene, sondern vor allem im Hinblick darauf, wie sich die zentralen Zugangsportale entwickeln und wandeln, und wie dabei Auslegungen von Kultureller Bildung in Abhängigkeit von Trägerprofilen einfließen. Dabei folgen wir den empirischen Rekonstruktionen des Bildungsbegriffs und -auftrags durch Programmanalysen und gehen – auch aus Platzgründen – nicht auf andere Autorinnen und Autoren der Kulturellen Bildung ein, die in dem erwähnten Theorieband von 2015 zusammen mit Autorinnen und Autoren aus den Bereichen Kunst, Kultur und Inter-/Transkulturalität ausführlich rezipiert werden.

3. Differente Trägerbeispiele und Inhaltsprofile in den Programmanalysen

Mithilfe von Programmanalysen können, wie beschrieben, differente Inhaltsprofile der Träger, Organisationen und Verbände rekonstruiert werden, und zwar in Relation zu den Bildungsbegriffen und – im Bereich der Kulturellen Bildung – den Zugangsportalen. Genau dieses war das Ziel unserer 2015 durchgeführten und veröffentlichten Studie auf Anfrage bzw. im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung (Robak et al. 2015). Hier rekonstruierten wir im Querschnitt für 2015 die Portale und Bildungsbegriffe sowie auf dieser Basis die Profile folgender fünf bundesweit arbeitenden Anbieter Kultureller Bildung:

- Öffentlich geförderte Erwachsenenbildung: Volkshochschulen und Evangelische Erwachsenenbildung (Bundesverbände und jeweils ein bis fünf Mitgliedseinrichtungen)
- Außerschulische Kinder- und Jugendbildung: Bundesverband Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ)
- Fortbildungsinstitutionen: Bundesakademien für Kulturelle Bildung in Remscheid und in Wolfenbüttel.

Trägerweite Profile Kultureller Bildung hatte auch die über einen Zeitraum von drei Jahren durchgeführte „Mutterstudie“ von 2005 rekonstruiert (Gieseke/Kargul 2005; Gieseke et al. 2005; Gieseke/Opelt 20015), jedoch im Gegensatz zu unserer Studie:

- regional-vollerhebend für Berlin und Brandenburg und nicht exemplarisch vorgehend mit Bezug zu einem bundesweiten Operationskreis;

- quer- und angedeutet längsschnittlich (zwei Messzeitpunkte 1996 und 2001) statt nur querschnittlich;
- auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ((organisierte öffentlich geförderte Kulturelle Erwachsenenbildung in den beiden Ländern, beigeordnete Kulturelle Bildung bei Kulturinstitutionen (vgl. Endnote 1), Kulturelles Lernen in „Sparten“ Kultureller Praxis)) bezogen, und nicht auf Erwachsenenbildung/Weiterbildung, berufliche Fortbildung und kulturelle Kinder- und Jugendbildung.

In unserer Studie (Robak et al. 2015) trafen wir dabei, zeitgeist- und sampleentsprechend, u. a. auch Aussagen zu Übergängen zwischen den Bildungsbereichen, die durch Kooperationen und durch erfolgreiches Einwerben von Fördermitteln (z. B. VHS im Bundesprogramm „Kultur macht stark“ für benachteiligte Kinder- und Jugendliche) von der Programmplanung initiiert wurden.

Den Bereich der Fortbildungen für professionell Tätige in den Bereichen Kunst, Kultur und vor allem Kulturelle Bildung in Schule und Erwachsenenbildung analysieren wir derzeit ferner tiefergehend und anschließend an die genannten Untersuchungen in einem aktuellen, an der Universität Hannover koordinierten, Verbund-Forschungsprojekt und im Rahmen einer BMBF-Förderlinie, und zwar am Beispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung, Wolfenbüttel (www.die-bonn.de/id/32311/about/html/), wobei wir Programme, Planungshandeln und die Passungsprofile zur Nachfrage und Bedürfnislage in den Blick nehmen.

4. Befunde: Zentrale Zugangsportale – Stabilität und Wandel

Trotz der beschriebenen unterschiedlichen Rahmungen und Samplebildungen der beiden Studien von 2005 (Gieseke et al. 2005; Gieseke/Opelt 2005) und 2015 (Robak et al. 2015) können aufgrund der theoretischen und methodischen Entsprechungen zwischen beiden Studien Aussagen zu Tendenzen von Stabilität und Wandel des systematisch-rezeptiven und des selbsttätig-kreativen Portals Kultureller Bildung getroffen werden, die im Folgenden sehr knapp zusammengefasst sind. Für Details und Zahlen ist aus Platzgründen auf die Studien selbst zu verweisen.

Für den Bericht von Ergebnissen ist dabei zu betonen, dass jeder *Wandel* in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auch ein Äquivalent in einer *Stabilität* des jeweiligen Bereichs hat; besonders dann wenn es sich um einen so etablierten und hochnachgefragten Bereich wie die Kulturelle Bildung handelt (Fleige/Reichart 2014), und wenn es um das Angebot etablierter Institutionen lebenslangen Lernens wie den Volkshochschulen und der konfessionelle Erwachsenenbildung, also um die großen Träger der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die kontinuierlich arbeiten, geht.

Im Folgenden werden Stabilität und Wandel für die beiden zentralen Zugangsportale dargestellt.

- Die Studie von Gieseke et al. (2005) bzw. Gieseke/Opelt (2005) offenbarte für den Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung – bei ausdifferenzierten Themen- und Programmstrukturen – für das Jahr 2001 eine Dominanz

selbsttätig-kreativer gegenüber systematisch-rezeptiven Angeboten, wobei Malen/Zeichnen und Tanz sowie (v.a. in Brandenburg) Kunsthandwerk hohe Anteile auf sich vereinten. Dabei ließ sich gegenüber der Stichprobe von 1996 eine deutliche Verschiebung der Angebotszahlen vom systematisch-rezeptiven in den selbsttätig-kreativen Bereich feststellen, und das trotz einer andauernden latenten gesellschaftlichen und politischen Diskreditierung dieses, vor allem von Frauen, besuchten Bereichs (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 42-47 (Kap. 2)). Diese Verschiebungen wurden von den Autorinnen der Studie für die späten 1990er und frühen 2000er Jahre als zunehmende Artikulation individualisierter Bildungsbedürfnisse in der Bevölkerung gedeutet, die sich über die Nachfrage nach selbsttätig-kreativer Kultureller Bildung sowie ein entsprechendes Angebot realisiert. In der Studie wird dabei gerade auch die Gender-Dimension diskutiert.

- Gegenwärtig zeigen sich, wie die Befunde von Robak et al. (2015) nahelegen, im selbsttätig-kreativen Portal Verschiebungen in Richtung einer Erwachsenenbildung/Weiterbildung für den Aspekt der professionellen und semi-professionellen sowie der auf anspruchsvolle Laienbetätigung bezogenen künstlerischen Betätigung und Kommunikation (Blogs etc.). Dies gilt jedoch im Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht für alle Institutionen gleichermaßen, sondern es zeigen sich charakteristische Profilbildungen. So sind semiprofessionelle künstlerische Betätigung und Optimierung der Kreativität neue Angebotsschwerpunkte bei den Volkshochschulen, nicht aber bei den Organisationen der Evangelischen Erwachsenenbildung. Letztere platzierten im selbsttätig-kreativen Portal vor allem Angebote im Kontext der Erfahrung von Freiräumen. Im systematisch-rezeptiven Zugangsportal wurden vielfältige Angebote zum Erwerb von religions- und kulturhistorischen Wissensbeständen gemacht. Letztere Entwicklung ist einerseits im Kontext der diskursiv angelegten Lernkulturen der Evangelischen Erwachsenenbildung und andererseits im Zusammenhang mit der laufenden „Reformationsdekade“ zu sehen. Die in der Studie von Robak et al. (2015) erschlossenen Entwicklungen einer Optimierung kreativer Praktiken und Erfahrungen, die bereits weiter oben angesprochen worden sind, sind hingegen auch als Ausdruck sekundärer Nutzungsinteressen für kreative Techniken und Praktiken im Hinblick auf Handlungsoptimierungen in Beruf, Familie und Zivilgesellschaft zu sehen, was sowohl seitens der Bildungspolitik als auch seitens von Unternehmen unterstützt wird.
- Gegenwärtige Programmentwicklungen im selbsttätig-kreativen Bereich vollziehen sich dabei allerdings wohl auch im Rahmen steigender ästhetischer Ansprüche sowie im Rahmen neuer Bedürfnisse für erweiterte privat-persönliche Wahrnehmungsmöglichkeiten und Techniken und verweisen auf ein persönliches Interesse an künstlerisch-kreativen Erfahrungen und Rekreationsmöglichkeiten (Fleige/Gieseke/Robak 2015). Diese Entwicklungen sind jedoch noch nicht näher untersucht bzw. eine empirische Nachverfolgung dieser Hypothesen wurde bislang noch nicht finanziert. Allerdings werden die Beobachtungen zu den sogenannten „Do-it-yourself-Bewegungen“ breit diskutiert.

- Im Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung für die Professionen der Kunst, Kultur und Kulturellen Bildung, welche sowohl von Fortbildungsorganisationen als auch von Volkshochschulen und An-Institutionen vorgehalten werden, zeigt sich ein ausgedehntes systematisch-rezeptives Angebot, auch im Sinne von Lehrgängen für die einzelnen Kunstsparten. „An-Institutionen“ meint hier, dass eigene Institute im Bereich etwa von Volkshochschulen gegründet werden, die ein Fortbildungsangebot für bestimmte künstlerische Branchen vorhalten. Diese Entwicklung ist für die Untersuchung von Institutionalisierungsformen und -profilen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sehr interessant. Kommen wir zurück zu den Befunden für die Entwicklung in den Portalen, so ist im Hinblick auf die Fort- und Weiterbildung für die Professionen der Kunst, Kultur und Kulturellen Bildung noch ein zweites Phänomen zu erwähnen: Besonders in diesem Rahmen entwickelte sich in den letzten Jahren auch ein Mischportal, bei dem sich beide Zugänge, systematisch-rezeptiv und selbsttätig-kreativ, durchdringen. Gemeint ist damit, dass in etwa gleichen Anteilen systematisches, theoretisches Wissen vermittelt wird und Techniken und Praktiken eingeübt werden. Am Beispiel der beiden Bundesakademien für Kulturelle Bildung ließ sich dies in unseren Studien besonders gut für die Lehrgänge beobachten.

5. Forschungsausblick – Weitergehende Systematisierungs- und Erschließungsbedarfe

Es klangen bereits im vorangegangenen Abschnitt einige Forschungsausblicke an. Über die genannten Aspekte hinaus wäre es sehr interessant zu untersuchen, wie die Profile von Portalen sich bei sehr unterschiedlichen Organisations- und Institutionentypen der Kulturellen Bildung im Quer- und Längsschnitt entwickeln. Weiter zu verfolgen wären auch Übergänge zwischen den Bildungsbereichen durch Kooperationen, die ansatzweise in unserer jüngsten Studie (Robak et al. 2015), wie weiter oben berichtet, thematisiert wurden. Hier wäre speziell näher auf die Vernetzungen mit allgemeinbildenden Schulen einzugehen, auch da diese wiederum mit der Kulturellen außerschulischen Jugendbildung kooperieren, die ihrerseits mit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kooperiert. Eine gesonderte Aufmerksamkeit erfordern auch die Übergänge zwischen der Kulturellen Bildung und anderen Inhaltsbereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie Fragen der Einflüsse digitaler Zugänge auf die Entwicklung der Zugangsportale.

Literatur

- Dietel, Sylvana (2012): Gefühls Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Fleige, Marion; Reichart, Elisabeth (2014): Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung. Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In: Henning Pätzold, Heide von Felden, Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestag-

- gung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2013. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 68-87.
- Fleige, Marion (2015): Theorie und Praxis der kulturellen Erwachsenenbildung und ihre Thematisierung im Forschungs- und Entwicklungszentrum am DIE. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1), 76–83.
- Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen-Partizipationsformen-Domänen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Gieseke, Wiltrud; Kargul, Jozef (Hrsg.). (2005): Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. Münster u. a.: Waxmann.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inge (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a.: Waxmann.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In: Wiltrud Gieseke, Karin Opelt, Helga Stock; Inge Börjesson (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a.: Waxmann, S. 43-130.
- Käpplinger, Bernd; Robak, Steffi; Fleige, Marion; von Hippel, Aiga; Gieseke, Wiltrud (Hrsg.). (2017): Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Käpplinger, Bernd; Robak, Steffi; Fleige, Marion; von Hippel, Aiga; Gieseke, Wiltrud (2018 i. V.): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann (DIE-Lehrbuchreihe, Bd. 3)
- Robak, Steffi; Petter, Isabell (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Robak, Steffi; Fleige, Marion; Sterzik, Linda; Seifert, Jennifer; Teichmann, Anne-Kristin; Krueger, Anneke (2015): 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. URL: www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobak_Fleige_ES.pdf
- Specht, Inga; Fleige, Marion (2016): Programmanalytisch ermittelte ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen – Eine Programmanalyse am Beispiel des Museumsdienst Kölns. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (2), S. 187–201. link.springer.com/article/10.1007/s35834-016-0145-4
- Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Theorie und Praxis der Weiterbildung).

Entwicklungen und Akzente in der Inter- und Transkulturellen Bildung

Der verstehend-kommunikative Zugang kultureller Bildungsangebote

Steffi Robak

Zusammenfassung

Das verstehend-kommunikative Portal Kultureller Bildung hat sich in Form einer Inter- und Transkulturellen Bildung ausdifferenziert und erfährt im letzten Jahrzehnt, insbesondere nachweislich in den letzten fünf Jahren, einen stetigen Aufwuchs. Der Beitrag führt zunächst in die Begriffe Inter- und Transkulturelle Bildung ein, betrachtet ausgewählte Programmentwicklungen, befragt die Rolle künstlerischer Praktiken bzw. ausgewählter Domänen Kultureller Bildung für inter-/transkulturelle Bildungsprozesse und stellt neue Ergebnisse einer Programmanalyse vor. Diese wurde für den vorliegenden Beitrag durchgeführt, um aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in der Angebotsentwicklung für dieses breite Themenfeld abzubilden.

1. Zur Relevanz Inter- und Transkultureller Bildung im Kontext Kultureller Bildung

Das verstehend-kommunikative Partizipationsportal wurde in der Berliner Programmanalyse als ein Portal entdeckt, das sich jedoch bis 2001 erst auf sehr niedrigem Niveau entwickelt hatte (Gieseke u. a. 2005; zum Begriff Kulturelle Bildung siehe die Beiträge von Gieseke und Fleige in diesem Heft). Es umspannt, grob zusammengefasst, alle Angebote, in denen Zusammenhänge von Kultur, Kunst und kultureller Differenz, Fremdheit sowie Bildung bearbeitet werden. Sowohl die innergesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland, die in den letzten Jahren stark durch Migration geprägt sind, die Entwicklungen in Europa, genauer die transnationalen Vernetzungen in Organisationen und in der gesamten Lebenswelt sowie die geostrategischen und globalen Weltverhältnisse fordern dazu heraus, dieses Portal sehr ernst zu nehmen. Es ist davon auszugehen, dass sowohl eine Interkulturelle Bildung als auch eine Transkulturelle Bildung ausdifferenzieren sind und beide Auslegungen

als Teil Kultureller Bildung und zugleich in Übergängen zu anderen Bildungsbereichen auszuarbeiten und zu offerieren sind.

Das heißt, wir folgen der Prämisse, dass beide Begriffe relevant sind und unterschiedliche Angebotsstrukturen benötigen, diese aber eine Gesamtkonzeption ausmachen. Diese Konzeptualisierung ermöglicht die Realisierung von Programmen und Konzepten, die den Spannungsbogen der Bearbeitung bzw. Prävention von Diskriminierung adressiert, aber auch der Frage nachgeht, wie gemeinsame Gestaltungsprozesse, die im weiten Sinne Kulturformungen unterstützen, über Bildung adressiert werden können. Die Begriffe Interkulturelle- und Transkulturelle Bildung sind bereits in verschiedenen Veröffentlichungen dargelegt worden (vgl. jüngst in Fleige/Gieseke/Robak 2015; Robak/Grawan 2016). Daher hier nur in Kürze die erarbeiteten Definitionen: Im Bereich Interkultureller Bildung werden Angebote kommunikativer Verständigung, identitärer Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen (Kaschuba 1995) sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken (Robak 2012) konzeptioniert. Durch die Teilhabe an Kultur wird Ambiguitätstoleranz und Empathie erlernt, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken anderer Kulturen, entwickelt wird. Unter diesem Kulturbegriff werden auch Themen wie Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus bis hin zum Umgang mit Folgewirkungen von Kolonialisierung platziert. Interkulturelle Bildung veranlasst damit strukturell die Aufnahme des Anderen und setzt über entsprechende Angebote die Konfrontation mit Fremdem und die Vorbereitung auf Fremde um. „Interkultur“ ist daher ein notwendiger Bezugsansatz, um kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit Rassismus und Diskriminierung zu ermöglichen und angebotsstrukturell zu verankern (Gieseke u. a. 2005; Robak/Fleige 2012; Robak 2013).

Darüber hinaus ist aber inzwischen mit einem Paradigma Transkultureller Bildung zu operieren. Dieser Ansatz ist zunächst von Welsch (2005) beschrieben worden und geht von kulturellen Verflechtungen aus, welche nicht nur Differenzen, sondern vor allem Gemeinsamkeiten produzieren. Transkulturelle Bildung konzeptualisiert über eine Fülle von Aneignungs- und Wissensformen Angebote für Bildung und Kompetenzentwicklung, die auf Bildungsbedürfnisse reagieren. Diese entstehen wiederum aufgrund sich modifizierender natio-ethno-kultureller (Zugehörigkeits-)Verhältnisse (Mecheril 2004), veränderter Wahrnehmungsformen und Bedeutungsproduktionen. Transkulturelle Bildung schließt an Interkulturelle Bildung an, bearbeitet darüber hinaus aber zur Erschließung der kulturellen Verflechtungen auch kommunikative und leiblich-emotionale Anteile von Bildungsprozessen und thematisiert Möglichkeiten von Wohlbefinden. Sie verfeinert im besonderen Maße die Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, fördert Humanität, Gerechtigkeit und die Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität (Göller 2000). Gesellschaftliche und kulturelle Hybridbildungsprozesse (Reckwitz 2006) bringen neue Herausforderungen für die Entfaltung von Kulturalität mit sich. Der Begriff der Transkulturellen Bildung adressiert auch Bildungsanforderungen im Horizont der Thematisierung und Bearbeitung von kulturellen Stereotypen, indem er neue gemeinsame Erfahrungen und darüber neue Deutungen evoziert, die sich auf andere Kulturen und die eigene Platzierung in die-

sen beziehen können. Transkultur geht von unabgeschlossenen Kulturen aus. Das Erlernen künstlerischer Praktiken und die interaktive Auseinandersetzung mit Themen der Beheimatung fördern die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten. All dies kann als ein wichtiger Schlüssel für positive Verortung und den Wunsch für weitere Partizipation gesehen werden. Dann verändern sich Kulturen über die gemeinsame Gestaltung von Praktiken (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, Kap. 7).

Eine Inter-/Transkulturelle Bildung benötigt sowohl für die theoretisch-empirische Auseinandersetzung als auch für Programm- und Angebotsentwicklungen dementsprechend mehrere Perspektiven:

- *Migrationsgesellschaft als Gestaltungshorizont und darin Bildung als Transformationsinstanz.* Das bedeutet: die Ausformung des Spannungsbogens zwischen interkulturellen Anforderungen der Balancierung und bildenden Transformation von kulturellen Differenzen, die auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft einerseits und der Menschen mit Migrationsbiographie andererseits bestehen.
- *Mit Blick auf die Mehrheitsgesellschaft.* Zu adressieren sind Phänomene der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, vor allem Diskriminierungen, auch strukturelle Diskriminierungen, Rassismus etc. (Zick/Klein 2014). Die neue Studie weist mit 28 Prozent der Bevölkerung eine Neue Rechte aus, die über die Begriffe Identität und Widerstand eine nationalistisch-völkische Ideologie vertritt, in Verbindung mit Ressentiments gegen ein sogenanntes Establishment, das sich auf das politische System als solches bezieht. Gestiegen ist seit 2014 die Ablehnung gegen asylsuchende und arbeitslose Menschen sowie Einstellungen zur Befürwortung von Etabliertenvorrechte (Zick/Küpper/Krause 2016, S. 160).
- *Mit Blick auf die Menschen mit Migrationsbiographie.* Es braucht grundlegende Wissensstrukturen und Kenntnisse über die strukturelle und kulturelle Beschaffenheit der Aufnahmekultur, die sich auf alle gesellschaftlichen Felder und Systeme bezieht (vgl. Heinemann/Robak 2012). Die Wissensstrukturen über die demokratischen Prinzipien sind mit Erfahrungsmöglichkeiten und Möglichkeiten des Deutungsaufbaus zu verbinden.
- *Ausformung eines transkulturellen Bildungszugangs,* der die gemeinsame Gestaltung von Gesellschaft, Beheimatung, Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten und die individuelle Entfaltung von Fähigkeiten mit dem Ziel der Positionsfindung in der aufnehmenden Gesellschaft mit ihren Kulturen ermöglicht: Dieser Zugang schließt an theoretische Ansätze an, die von der Hybridisierung von Praktiken, der Aufschichtung neuer Erfahrungen, einem Deutungsaufbau bis hin zu einem transkulturellen Perspektivwechsel und der Ausformung hybrider Identitätsbildungen ausgehen, ohne das eigene Milieu und Habitusformungen zu vernachlässigen oder zu fordern, diese sozialisatorisch ausgeformten Strukturen abzulegen. Dies gilt auch insbesondere für religiöse Deutungsmuster und Bindungen, die tief in der Identitätsbildung verankert sind (Hofheinz 2016). Insbesondere die theoretische Figur des kulturellen Zwischenraums birgt Potentiale, um die Gestaltungen kultureller Angebotsformen mit ihren Möglichkeiten der Lernort- und Atmosphärengestaltung, des Beziehungsaufbaus und der eigenen Positionsbestimmung und Positionierung zu entwickeln (Fleige/Gieseke/Robak 2015).

2. Zur jüngeren Angebotsentwicklung Inter-/Transkultureller Bildung

Dieser breite Themenbereich entwickelt sich rückblickend je nach bildungspolitischen Interessen, gesellschaftspolitischen Ereignissen, wie Migration und Geflüchtete, die nach Deutschland kommen, sowie je nach Bildungsinteressen und -bedarfen, jedoch nur sehr eingeschränkt aufgrund theoretischer Auseinandersetzungen. Während für die quantitativ niedrig ausgewiesenen Programmentwicklungen des verstehend-kommunikativen Portals der öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen ein Zusammenhang zu geringer Förderung hergestellt werden konnte (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005), zeigten die Regionalanalysen in exemplarischen Bezirken Berlins, dass interkulturelle Themen, wie etwa Lesungen und Tanzveranstaltungen, die mit besonderen kulturellen Vermittlungsanteilen kombiniert wurden, sich in Form beigeordneter Bildung entwickelten (Börjesson 2005), d. h. angesiedelt an Vereinen, Galerien und Cafés.

Käpplinger (2016) untersucht in einer Programmanalyse die Volkshochschulangebote seit 1947 insbesondere unter dem Fokus, mit welchen Themen Angebote für Geflüchtete adressiert werden. Hier zeigt sich ein Höhepunkt in der politischen Thematisierung zwischen 1947 und 1950 und mit thematischen Schwerpunkten auf Flüchtlingsrecht und Fremdenfeindlichkeit in den Jahren 1989 bis 1997. Nach weiteren vorliegenden Erkenntnissen sind bildungsrelevante Ausgangslagen, die auf die Notwendigkeit interkultureller Bildungsangebote verweisen, für Rechtsextremismus, Rassismus, Ethnozentrismus, Antisemitismus, zunehmend auch antimuslimischen Rassismus und Diskriminierung gegen Geflüchtete als gesellschaftliches Potenzial vorhanden (Attia 2009; Alheim 2013; Zick/Klein 2014; Castro Varela/Mecheril 2016). So zeigen jedoch die Analysen von Ahlheim (2013) in Einrichtungen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, dass Angebote für die Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt unterrepräsentiert waren. Das Thema wurde bis 2015, als sehr viele Geflüchtete Deutschland erreichten, nicht fokussiert.

In einer Programmanalyse in Niedersachsen (vgl. Robak/Petter 2014) zur Entwicklung der Programmstrukturen bei den öffentlich geförderten Einrichtungen interessierte uns der Stand der Entwicklung des gesamten Spektrums Inter- bzw. Transkultureller Bildung.¹

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich dieses Portal zu einem eigenen ausdifferenzierten Bereich entwickelt, der einerseits nicht nur die Kulturelle Bildung umfasst, sondern aus dieser herauswächst und in verschiedene andere Fachbereiche hineinreicht, jedoch werden immer Beschreibungen und Adressierungen der Bearbeitung des Zusammenhangs von Kultur, kultureller Differenz und Bildung bearbeitet. Andererseits differenzieren sich Portale aus und formieren sowie verschränken sich unter dem Fokus Inter- und Transkultureller Bildung neu. Diese Entwicklungen zeigen an, dass sich der Bereich in permanenter Veränderung befindet.

Zu den Ergebnissen: Es wurden insgesamt acht Partizipationsportale² ermittelt:

- *Portal 1 – systematisch-rezeptiv* (umfasst Vorträge, Seminare, Reden etc. über Kultur, Kunst, Kultur-/Kunstgeschichte in Bezug auf verschiedene Kulturen sowie christliche Traditionen)
- *Portal 2 – selbsttätig-kreativ* (beinhaltet Angebotsformen, in denen man selbst etwas üben kann, praktisch tätig ist und dabei Praktiken anderer Kulturen kennen lernt)
- *Portal 3 – verstehend-kommunikativ im interkulturellen Sinne* (Angebote dieses Portals folgen dem Interkulturalitätsbegriff und offerieren z. B. Themen für kommunikative Auseinandersetzung mit anderen Kulturen)
- *Portal 4 – verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne* (Angebote zielen u. a. auf das Wahrnehmen und Reflektieren kulturübergreifender Gemeinsamkeiten und transkultureller Identitäten)
- *Portal 5 – aushandelnd-reflexiv* (diese Angebote zielen auf die Bearbeitung von Fremdenfeindlichkeit, auf Demokratisierung und u. a. auf die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern etc.)
- *Portal 6 – Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten,*
- *Portal 7 – Interreligiöser Dialog,*
- *Portal 8 – Qualifizierungen für Personal im Themenbereich Interkulturelle Kompetenzen.*

Die Bezeichnungen von Portal 6 und 8 beinhalten nicht, wie die anderen Portale, Hinweise auf querliegende Bearbeitungsformen, die aus Lern- und Aneignungsformen abgeleitet werden, sondern verweisen auf konkrete querliegende Zielgruppenadressierungen, die auszuweisen wichtig ist, um aktuelle Entwicklungen aufzuzeigen. Um die deltaförmige Ausweitung des Themenfeldes in andere Fachbereiche und die sich entwickelnden Einbindungen der Thematisierung und des Zusammenhangs von Kultur, kultureller Differenz und Bildung zu zeigen, werden diese in einem nächsten Schritt wiederum im Kontext der Portale separat ausgewiesen.

Es kann nur auf ausgewählte zentrale Ergebnisse verwiesen werden: An erster Stelle stehen mit 40 Prozent des inter-/transkulturellen Bildungsangebotes die Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten (Portal 6), in der Regel sind dies Integrations- und Deutsch als Fremdsprache – Kurse (Sprachenbereich). Einen geringen Teil macht eine stadtteilorientierte und Personale Bildung aus. Der Zugang zu Interkultureller Bildung folgt hier der Prämisse der Integration und Inklusion, dies über Kulturtechniken wie Sprache und Praktiken wie dem Aufbau von Netzwerken. Der Hauptteil der anstehenden Bildungsanstrengungen liegt demnach vor allem bei den Gruppen mit Migrationshintergrund. An zweiter Stelle folgt das verstehend-kommunikative Portal (Portal 3, 32 Prozent) im interkulturellen Sinne. Hier dominieren die Fremdsprachen.³ Ergänzend kommen Angebote hinzu, die Begegnung, Gestaltung und Handeln im Sozialraum ermöglichen sollen. Auf diese Weise sollen gleichzeitig interkulturell-kommunikative Kompetenzen erworben werden. In etwa auf demselben quantitativen Veranstaltungsniveau bilden das transkulturell verstehend-

kommunikative Portal 4 und das aushandelnd-reflexive Portal 5 mit jeweils 2,2 Prozent die Portale mit den geringsten Angebotszahlen. Während die politischen Themen als sinkend zu bezeichnen sind, ist das transkulturell-verstehende Portal gänzlich neu. So wird darin etwa die Suche nach Gemeinsamkeiten vor dem Hintergrund hybrider Identitäten durch den Bezugsrahmen von Biografie, Erinnerung und Heimat eingefangen.

Auf der Grundlage der Programme in 2012 lassen sich folgende Akzente in den Entwicklungen zusammenfassen: Inter- und transkulturelle Angebote formen sich intermediär und deltaförmig in verschiedenen Fachbereichen aus, d. h. überwiegend in den Fachbereichen Sprache (55,7 Prozent) und Kulturelle Bildung (19,4 Prozent). Die Kulturelle Bildung selbst wird deshalb als ein separater Fachbereich innerhalb der Portale ausgewiesen, neben anderen Fachbereichen. Der Themenschwerpunkt Diskriminierung ist in den Bereichen Personale Bildung (11,9 Prozent) und Politische Bildung (4,5 Prozent) lokalisiert und zeigt sich darin unterrepräsentiert. Eine konsequent dekonstruierende, kritisch-analysierende Auseinandersetzung mit den genannten Phänomenen findet sich nicht wieder und es sind insgesamt auch nur wenige Angebote.

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Entwicklungstendenzen sich in der Programmentwicklung derzeit aufzeigen lassen. Wie wirken die Entwicklungen des politisch forcierten Aufwuchses der Sprach- und Integrationskurse für Geflüchtete, sowie die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten drei bis vier Jahre in die Programmentwicklungen der Inter-/Transkulturellen Bildung ein? Dafür werden sowohl die Ergebnisse aus den Programmanalysen von 2012 und 2017 verglichen als auch Beispiele aus Veranstaltungsangeboten dargestellt.

3. Entwicklungen der Inter-/Transkulturellen Erwachsenenbildung – Ergebnisse einer aktuellen Programmanalyse

Die Ergebnisse, die im Folgenden dargestellt werden, basieren auf einer Programmanalyse der Angebote in 2017, die am Beispiel von drei Volkshochschulen (VHS) und zwei Heimvolkshochschulen (HVHS) in Niedersachsen durchgeführt wurde. Das Ziel der Analyse ist es, aktuelle Entwicklungen und Akzente in der Programmentwicklung für den Bereich der Inter- und Transkulturellen Bildung aufzuzeigen.⁴ Dafür wurden, wie auch für die Programmanalyse in 2012, die Verbände – der niedersächsische Landesverband der VHS und der HVHS – gebeten, drei bzw. zwei Einrichtungen zu benennen, die sich diesem Themenfeld in besonderer Weise widmen; Es wurde vor der Analyse geprüft, ob Themen der Inter- und Transkulturellen Bildung in der notwendigen Angebotsbreite vorhanden sind. Diese beiden Institutionenformen, VHS und HVHS, wurden ausgewählt, da sie sich in der Programmanalyse von 2012 insbesondere darin engagiert haben. Aufgrund der geringen Ressourcen aus Bordmitteln konnte nur eine kleine Auswahl an Einrichtungen einbezogen werden.⁵ Die leitenden Fragen der Programmanalyse waren: Wie hat sich das verstehend-kommunikative Portal der Kulturellen Bildung in den letzten fünf Jahren weiterentwickelt? Hier insbesondere: Wie entwickeln sich von dort heraus die sich ausdifferen-

zierenden Portale der Inter- und Transkulturellen Bildung, wie sie auf der Grundlage der Programme von 2012 (Robak/Petter 2014) analysiert wurden? Wie haben sich das neu entdeckte transkulturell-verstehende Portal und das – quantitativ gesehen – mit wenigen Angeboten strukturierte aushandelnd-reflexive Portal seither entwickelt? Welche Fachbereiche offerieren nun in welchen Ausprägungen Inter- und Transkulturelle Bildung?

Es werden einerseits die neuen Ergebnisse dargestellt sowie darüber hinaus die Ergebnisse der Programmanalyse aus 2012 vergleichend herangezogen, um thematische Entwicklungen und Portalentwicklungen beschreiben zu können. Methodisch ist dies zwar durchaus zu problematisieren, da es sich nicht um dieselben Einrichtungen handelt und sich die neue Programmanalyse auf zwei Institutionstypen fokussiert. Diese Vergleiche sind dennoch notwendig, um die Entwicklungslinien der Angebote am Beispiel Niedersachsens zu skizzieren. Im Vordergrund des Interesses stehen die Differenzierungen in den Fachbereichen und Portalen.

Wir beginnen mit der Betrachtung nach Fachbereichen:

Insgesamt können 458 von 2564 (2017) den Angeboten der Inter-/Transkulturellen Bildung zugeordnet werden. Abbildung 1 zeigt die absoluten Zahlen und die prozentuale Verteilungen. Abbildung 2 zeigt die Verteilungen in den untersuchten Einrichtungen.

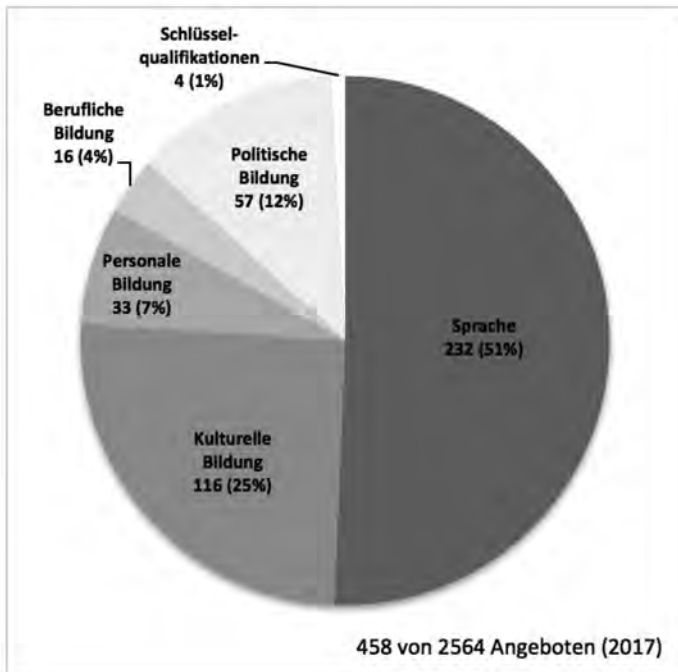


Abb. 1: Absolute Zahlen und prozentuale Verteilung der Inter-/Transkulturellen Bildung nach Fachbereichen in VHS und HVHS (2017)

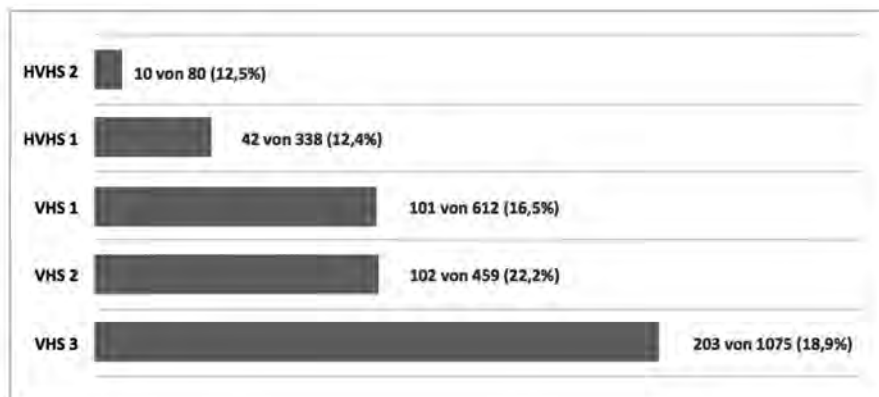


Abb. 2: Absolute Zahlen und prozentuale Verteilung (Prozent relativ vom Gesamtangebot) der Inter-/Transkulturellen Bildung in VHS und HVHS (2017)

Nach Fachbereichen betrachtet (vgl. Abb. 1), ist mit 51 Prozent (2012: 56 Prozent) des inter-/transkulturellen Angebotes nach wie vor der Sprachenbereich der stärkste, was weiterhin – so war es auch in 2012 – Ausdruck für die Bemühungen ist, Integration für die nach Deutschland eingereisten Geflüchteten bzw. für Personen mit Migrationsbiographie über Integrationskurse zu realisieren. Die Zunahme der Angebote im Bereich der Alphabetisierung ist von hoher Relevanz, da das grundlegende Erlernen von Schrift und Sprache überhaupt erst soziale und kulturelle Partizipation ermöglicht. Die Inhalte werden neu zugeschnitten und um kulturelles Wissen ergänzt. Zugenommen haben die Angebote Kultureller Bildung, sie machen 25 Prozent aller Angebote aus (2012: 19,4 Prozent). Während in 2012 ein Schwerpunkt auf Kochkurse in Verbindung mit kulturellem Wissen festgestellt wurde, wird in 2017 eine Ausdifferenzierung der Themen deutlich: Es finden sich Angebote, die Wissen über andere Länder, Regionen, Städte mit der Kenntnis über deren Kunst- und Kulturschätze, künstlerische (z. B. Kalligraphie) und kulturelle Praxen, verbinden. Weiterhin vertreten sind Angebote, die über Tanz Verbindendes zwischen Kulturen herstellen.

Einen besonders deutlichen Aufwuchs hat die Politische Bildung zu verzeichnen. Lag deren Anteil am interkulturellen Gesamtangebot in 2012 bei 4,5 Prozent, so liegt dieser in 2017 bei 12 Prozent. Eine besondere Aufmerksamkeit wird nun auf die Gesamtbevölkerung gerichtet, da deutlich und medienwirksam wahrgenommen wurde, dass die von Zick und Klein (2014) aufgezeigten Dimensionen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, wie z. B. Rassismus, Sexismus und die Befürwortung von Etabliertenprivilegien, Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Gesellschaft nicht nur marginal vertreten sind, und auch weitere Formen der Abwertung wie Hass gegen Langzeitarbeitslose und Islamophobie nach wie vor breit vorhanden sind.

Weiterhin finden sich Angebote, die die Geschichte von Ländern, aus denen Geflüchtete nach Deutschland kommen, vorstellen, um Klischees und Vorurteile abzubauen. Auch die islamische Religion wird unter aufklärerischen Aspekten behandelt und Migration wird direkt thematisiert: *„Neue und alte Zuwanderungsströme nach Eu-*

ropa. Bildungsurlaub für italienische Bürgerinnen und Bürger. In diesem Seminar beschäftigen wir uns mit den Gründen und Ursachen von Migration, sowohl in der Vergangenheit als auch in Gegenwart und Zukunft. Wir betrachten die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation von Migrantinnen und Migranten am Beispiel der Italienerinnen und Italiener in/Ort/, beleuchten die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Migrantinnen und Migranten in Europa und widmen uns ausgiebig den aktuell geltenden rechtlichen Bedingungen und möglichen Gründen für Migration.“ (VHS/Ort/). Deutlich vertreten sind Angebote, die sich mit der Radikalisierung von Gruppen auseinandersetzen: „*Generation Allah – Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen – Vortrag*“ (VHS/Ort/), mit der politischen Situation in anderen Ländern, z. B. Türkei und Russland und Auswirkungen auf Deutschland und die geostrategischen Verhältnisse. Auffällig ist darüber hinaus die Be- und Aufarbeitung historischer Themen, die die nationalsozialistische Vergangenheit und Antisemitismus thematisieren: „*Steinwürfe, Beschimpfungen und zugestecktes Brot – Verhaltensweisen der deutschen Bevölkerung gegenüber Gefangenen aus dem KZ Limmer zwischen Harz und Heide*“ (VHS/Ort/). Nur vereinzelt werden gesellschaftlich relevante Themen wie Europa als Wertegemeinschaft und der Klimawandel in der Welt behandelt; diese treten hinter die Themen, die mit Migration und aktuell-politischen Veränderungen verbunden sind, zurück.

Die Angebote Politischer Bildung liegen nun, anders als in 2012, quantitativ vor der Personalen und der Beruflichen Bildung. Es zeigt sich daran deutlich, dass Themen der interkulturellen Auseinandersetzung, gesellschaftliche Spannungsfelder, Konflikte, die auch aus religiösen und politischen Überzeugungen heraus resultieren, ins Programm aufgenommen und im Bildungsdiskurs platziert werden.

Die Personale Bildung hingegen ist vom anteiligen Volumen her auf 7 Prozent zurückgegangen (2012: 12 Prozent), weist aber im inhaltlichen Zuschnitt nun deutlicher interkulturelle Themen aus, die z. B. Ängste vor dem Islam, Fremdenfeindlichkeit und die Wirkungsweisen unterschiedlicher Deutungsmuster bezüglich Fremdheit und interkulturelle Differenz direkt thematisieren, hier ein Beispiel: „*Seit dem Ausbruch der Revolution 2011 und dem darauf folgenden Bürgerkrieg sind mehr als 500.000 Syrer nach Deutschland geflohen. Sie alle möchten in Deutschland Fuß fassen und sollen gut integriert werden. Eine gewaltige Herausforderung, die auch Ängste in der deutschen Gesellschaft freigesetzt hat. Was macht den Deutschen Angst, worüber sorgen sich die Syrer? Fremde Umgangsformen, der Hang der Deutschen zu Verslossenheit und Individualismus, unterschiedliche Vorstellungen von Moral und Liebe, Feministinnen mit Kopftuch, der deutsche Föderalismus und Sozialstaat –/Dozentin/beschreibt, mit welchen Kulturschocks Deutsche und Syrer im Umgang miteinander und im gegenseitigen Kennenlernen zu rechnen haben.*“ (VHS/Ort/). Die Themen Fremdheit, Fremdsein, sich Beheimaten werden auch in anderen Angeboten aktiv bearbeitet, so auch in verschiedenen Domänen, etwa theaterpädagogisch über die künstlerische Praxis des Theaterspiels.

3.1 Portalentwicklungen

Die Veränderungen in den Fachbereichen spiegeln sich auch in den Portalentwicklungen wider: Es dominieren weiterhin Angebote für Migrantinnen und Migranten mit 35 Prozent des inter-/transkulturellen Angebotes (2012: 39 Prozent); Es folgt weiterhin an 2. Stelle, aber quantitativ deutlich geringer ausfallend, das interkulturell-verstehende Portal mit 19 Prozent (2012: 33 Prozent); an 3. Stelle das selbstständig-kreative Portal mit ca. 18 Prozent (2012: ca. 11 Prozent). Daran schließt mit einem deutlichen quantitativen Aufwuchs das systematisch-rezeptive Portal mit ca. 9 Prozent (2012: ca. 5 Prozent). Themen der Interkulturellen/Transkulturellen Bildung, etwa im Bereich der Politischen Bildung, werden als Vorträge platziert, um Interesse für Themen zu wecken, eine Auseinandersetzung anzuregen und gleichzeitig dem Bedürfnis, sich nicht für regelmäßige Termine entscheiden zu müssen, gerecht zu werden. Einen quantitativen Aufwuchs haben auch Angebote im transkulturell-verstehenden Portal mit 6 Prozent (2012: 2,2 Prozent), einen geringen Aufwuchs haben Angebote, die mit 3 Prozent eindeutig dem aushandelnd-reflexiven Portal (2012: 2,2 Prozent) zugeordnet werden können. Es entsteht jedoch ein neues Mischportal aushandelnd-reflexiv/systematisch-rezeptiv, das mit 5 Prozent rein aus der Politischen Bildung gespeist wird. Dieses Portal ist Ausdruck einer neuen Planungsstrategie: Themen, die die Veränderungen geostrategischer Verhältnisse in der Welt, die politische Situation in einzelnen Ländern und die Folgewirkungen von Rassismus, Antisemitismus sowie Migration und Flucht bearbeiten, werden häufig in Form von Vorträgen mit Reflexionsanteilen kritisch bearbeitet und teils historisch eingeordnet.

Insgesamt ist festzuhalten: Das Absinken des interkulturell-verstehenden Portals geht einher mit einem Aufwuchs im systematisch-rezeptiven, im aushandelnd-reflexiven, selbstständig-kreativen und transkulturell-verstehenden Portal. Diese Veränderungen verweisen auf einen sich ausdifferenzierenden Begriff Inter- und Transkultureller Bildung, der sich von einem zu engen Begriff des Verstehens von kulturellen Differenzen und einer einseitigen Fokussierung der Integration Geflüchteter bzw. von Menschen mit Migrationsbiographie löst und sowohl breite Bevölkerungsgruppen der Mehrheitsgesellschaft mit ihren Wissens- und Reflexionsbedarfen in den Blick nimmt, als auch die verschiedenen Gruppen mit Migrationsbiographie in ihren Bildungsinteressen und -bedarfen differenzierter adressiert. Die Portalzuschnitte zeigen eine Ausdifferenzierung über Vermittlungsformen von Wissen, Aneignungsformen von Kultur, über die Dekonstruktion von Wissen, aber auch neue Formen Erfahrungen zu ermöglichen; dies teils über kulturelle und künstlerische Praxis. Unter dem Fokus der Inter- und Transkulturellen Bildung bilden sich, da diese sich fachbereichsübergreifend entwickeln, eigene systematisch-rezeptive und selbstständig-kreative Portale aus, welche sich dadurch auszeichnen, dass Kultur, kulturelle Differenz, Fremdheit und Anderssein und der Umgang damit in entsprechenden Aneignungsformen offeriert werden. Der selbstständig-kreative Zugang ist überwiegend in der Kulturellen Bildung mit ihren künstlerischen Praxen verankert, wobei der systematisch-rezeptive Zugang z. B. auch vermehrt in der Politischen oder Personalen Bildung angesiedelt sein kann, wenn die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht.

3.2 Neuere Entwicklungen im transkulturell-verstehenden und im aushandelnd-reflexiven Zugangsportal

Das 2012 neu entdeckte transkulturell-verstehende Portal weist in 2017 einerseits Angebote aus, die bereits identifiziert werden konnten und andererseits differenziert es sich mit neuen Angeboten und Formen aus. So finden sich weiterhin Angebote, die den Zusammenhang von Migration und Heimat thematisieren, z. B. wird anhand von Biographien kosmopolitischer Persönlichkeiten gezeigt, was es bedeutet, eine hybride Identität auszubilden und wie Mehrsprachigkeit auf Identitätsentwicklungen Einfluss nimmt.

Neue transkulturelle Formen finden sich etwa in der Domäne Theater. Dieses setzt z. B. an der Praxis des gemeinsamen Gestaltens eines Theaterstückes an, d. h. das Verkörpern, Verstehen und Modellieren der eigenen Position in der neuen Gesellschaft, dabei mit Hilfe von Erfahrungen gemeinsam künstlerische Ausdrucksformen erarbeiten, ein Beispiel: *„Fremd sein überwinden- Theaterseminar- Lebenswege“* richtet sich an Geflüchtete und an die Mehrheitsgesellschaft mit folgender Ankündigung: *„Jeder Mensch bringt seine eigene Geschichte mit. Nur wenn wir voneinander erfahren, kann das Verständnis füreinander wachsen. Theater und Tanz, Gestik und Mimik nehmen wir als Mittel, um Themen zu erarbeiten, die die Teilnehmenden beschäftigen und bewegen. Eine gemeinsame Sprache finden, in der Worte keine große Rolle spielen, nach Ausdrucksformen suchen, eigene Talente entdecken. Das macht nicht nur Spaß, sondern verbindet und schärft unsere Sinne. Theaterpädagogische Arbeitsformen bilden den Ansatz für die Entwicklung eines Theaterstückes, das im Herbst 2017 öffentlich aufgeführt wird (HVHS/Ort).“*

In der Politischen Bildung fanden sich bislang kaum Angebote, die einen transkulturellen Ansatz verfolgen, der sowohl die Mehrheitsgesellschaft als auch die Geflüchteten adressiert. Die folgende, dem verstehend-transkulturellen Portal zugeordnete Ankündigung arbeitet mit einem selbsttätig-kreativen Zugang über die gemeinsame Gestaltung einer Zeitschrift, die sich mit dem Thema Ankommen befasst. Über das gemeinsame Beschreiben und Gestalten werden neue Erfahrungen und Reflexionen ermöglicht, die sowohl einen Prozess des Verstehens, als auch einen der Ausformung von Zugehörigkeiten initiieren, um darüber Aufklärung zu betreiben. Es kann ein kultureller Zwischenraum (siehe auch die kulturwissenschaftliche Begründung bei Bhabha 2000) mit der Perspektive der gemeinsamen Gestaltung von Gesellschaft entstehen, indem Erleben, Erfahren, Deuten und Reflektieren gleichermaßen möglich werden. Interessant ist an diesem Beispiel auch, dass dieses Angebot von den Planenden für kreative Angebotsentwicklung genutzt und reflektiert wird: *„In der Ausgabe 3 des/Name/Magazins wollen wir zusammenwachsen. Ein neues Konzept soll dabei helfen. Für das „/Name/Magazin – Ankommen“ bringen wir Menschen mit und ohne Fluchthintergrund in/Ort/an einen Tisch. Von der Planung bis zur Nachbearbeitung, vom Titelbild bis zum Impressum soll dieses Magazin als Kollektivarbeit entstehen. Interessierte jeder Herkunft sind dazu eingeladen, sich kreativ mit dem Thema „Ankommen“ zu beschäftigen. Dieses Projekt wird fortlaufend evaluiert, um anschließend einen Leitfaden zu entwickeln, der die Übertragung unseres Konzepts in andere deutsche Städte er-*

möglichst. Die VHS/Ort/, das/Name/e.V. und die anderen KooperationspartnerInnen möchten so nachhaltig dazu beitragen, Formen der Aufklärungsarbeit im Bereich der politischen Bildung zu erforschen und zu erproben“ (VHS/Ort/).

Das aushandelnd-reflexive Portal hat sich ebenfalls weiter ausdifferenziert. Es bewegt sich zwischen der Personalen und der Politischen Bildung und hat in 2017 deutlichere Bezüge zur Politischen Bildung. Der Zusammenhang zwischen demokratischen Grundprinzipien und Integration sowie Bürgerschaft und Demokratie in der Migrationsgesellschaft wird als zentrales Bildungsziel platziert. Das Portal eröffnet in Vortragsform Themenfelder, die die Gesellschaft sehr bewegen und konfrontativ bearbeitet werden müssen. Es diskutiert auch Konzepte, die die Beschaffenheit der zukünftigen Gesellschaft thematisieren: *„Die offene Gesellschaft. Weiterbauen am zivilisatorischem Projekt-Vortrag“ (VHS/Ort/)*. Zumeist in Vortragsform wird die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern, insbesondere den Werten und Normen einbezogen.

Der aushandelnd-reflexive Zugang bearbeitet nun auch direkter die grundlegenden Empfindungen, die bei der Begegnung mit dem Fremden auftauchen können und bei verschiedenen Formen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit eine Rolle spielen: *„Warum wir hassen. Freundschaft und Hass in der Begegnung mit dem Fremden“ (HVHS/Ort/)*.

Auffällig ist der Einbezug historischer Themen, um die Mechanismen der interkulturellen Konfrontation aufzuzeigen, z. B. wie Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus ihre Wirkungen in Form von Hass, Zerstörung und Vernichtung entfalten: *„Führung durch die Gedenkstätte Augustaschacht“ (VHS/Ort/)*, *„Die unbekannten Zeitzeugen von Krieg und Holocaust. Zeitzeugengespräche mit jüdischen Einwanderern in Osnabrück“ (VHS/Ort/)*. Diese Angebote sind alle als Vorträge konzipiert und nur wenige Angebote sind Reihen. Es werden Fakten dargestellt, aber auch Möglichkeiten des Nachempfindens über das Gespräch offeriert. Verweise und Bezüge zur Gegenwart evozieren kritische Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen. Das aushandelnd-reflexive Portal wird, was die Form der Aneignung von Wissen und dessen Vermittlung bzw. Präsentation in Form von Vorträgen betrifft, mit einem systematisch-rezeptiven Zugang kombiniert. Auffällig ist die Häufung dieser Mischung, deshalb wird von der Entstehung eines neuen Mischportals ausgegangen, das nun bereits 5 Prozent ausmacht.

3.3 Institutionaltypenprofile

Die VHS und die HVHS entwickeln in unseren Beispielen unterschiedliche Profile: Die VHS profilieren sowohl einen Integrations- als auch inter- bzw. transkulturellen Bildungszugang, der Partizipation als grundlegende Fähigkeit gesellschaftlicher Teilhabe platziert. Auffällig ist, dass die Aufteilung sich bei den VHS zugunsten der Politischen Bildung verändert hat, es werden mehr Angebote entrichtet. Die Sprachbildung (56,7 Prozent) liegt zwar an erster Stelle, es folgt die Kulturelle Bildung (22,4 Prozent) an zweiter, dann jedoch an dritter Stelle die Politische Bildung (13,1 Pro-

zent). Rückläufig sind Angebote im Bereich der Personalen (3,9 Prozent) und der Beruflichen Bildung (3 Prozent) (vgl. Abb. 3).

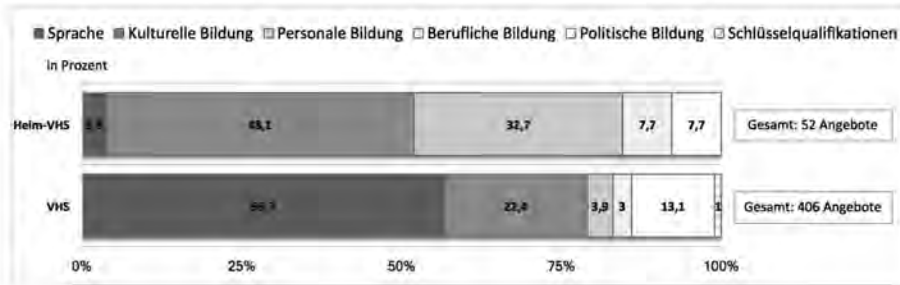


Abb. 3: Anteil der Inter-/transkulturellen Angebote in Fachbereichen nach Institutionaltypen VHS und HVHS

Die HVHS nutzen ihre Möglichkeiten der Lernortgestaltung und bieten Mehrtagesseminare und Veranstaltungsreihen, etwa Seminare für Geflüchtete und die Aufnahmegesellschaft im Bereich der Kulturellen Bildung, beispielsweise in der Domäne Theater an. Das gemeinsame Entwickeln und Gestalten eines Theaterstückes über einen Zeitraum bietet Möglichkeiten der Begegnung, des Verstehens und der Beziehungsgestaltung, kurz: transkulturelle Erfahrungsmöglichkeiten, die eine Beheimatung, ein Gefühl der Zugehörigkeit befördern sollen.

Die einzelnen Volkshochschulhäuser profilieren sich unterschiedlich. Betrachtet man die einzelnen Ankündigungen wird sichtbar: VHS 1 z. B. kombiniert Wissenszuschnitte und Formen für politische Bildungsangebote, indem Wissen über die verschiedenen Länder und deren Kulturen offeriert wird, u. a. in Form von Studienreisen. Der systematisch-rezeptive Zugang steht hier besonders im Fokus, denn politische Aufklärung wird gekoppelt an Kulturvermittlung. In VHS 2 fällt eine Schwerpunktsetzung in der Politischen Bildung auf, indem historische Themen wie Holocaust und Vernichtung in der NS-Zeit bearbeitet werden, um damit über gegenwärtige Entwicklungen zu reflektieren. Das Thema Migration wird einerseits reflexiv beleuchtet, andererseits wird Wissen über die Situation in Kriegsländern, wie Syrien, eingebracht, um so, zumeist in Form von Vorträgen, Aufklärung zu betreiben. Im Bereich der Kulturellen Bildung werden Studienreisen offeriert.

Bei den beiden untersuchten Heimvolkshochschulen hingegen finden sich nur wenige Sprachangebote (3,8 Prozent), dafür weisen sie unterschiedliche Profilierungen auf. HVHS 1 hat besondere Schwerpunkte in der Kulturellen Bildung, gefolgt von Angeboten der Personalen Bildung. Als übergreifendes Profilthema wurde der Themenschwerpunkt „Zusammenhalt“ entwickelt. HVHS 2 hat eine deutliche Schwerpunktsetzung im Bereich der Personalen Bildung.

Betrachten wir die Verteilung der Partizipationsportale (vgl. Abb. 4), wird ebenfalls eine unterschiedliche Profilierung sichtbar: Das größte Portal bei den VHS sind

Angebote für Migrantinnen und Migranten (39,4 Prozent), gefolgt vom interkulturell-verstehenden Portal (20,7 Prozent). Dies ist dem Schwerpunkt der Integration, insbesondere durch Integrationsseminare geschuldet. Es wird sich außerdem dem Verstehen und Bearbeiten kultureller Differenz gewidmet, indem darüber hinaus Angebote der selbsttätig-kreativen Entfaltung (16,7 Prozent) (3. Stelle) entwickelt werden.

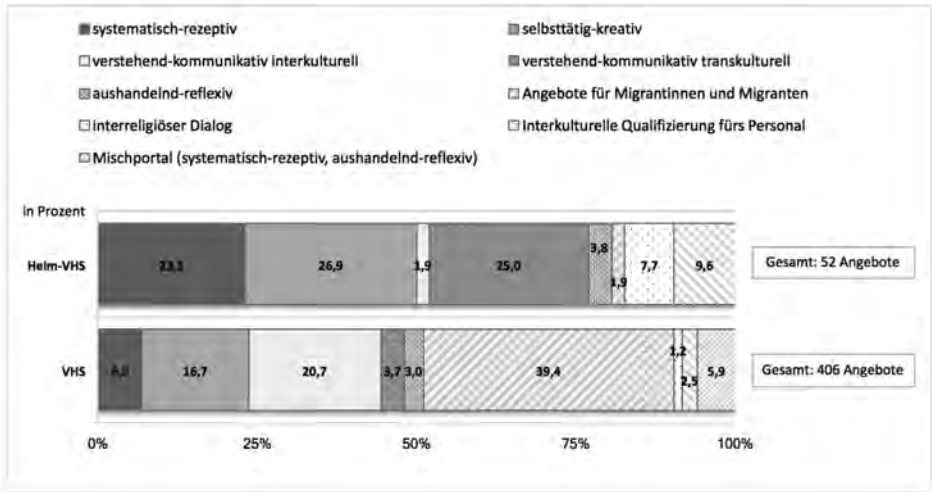


Abb. 4: Anteile der Partizipationsportale nach Institutionstypen VHS und HVHS (2017)

In den HVHS wird insbesondere der transkulturell-verstehende Zugang (25 Prozent) weiterprofiliert sowie auch der selbsttätig-kreative (26,9 Prozent), gefolgt vom systematisch-rezeptiven Zugang (23,1 Prozent) (3. Stelle). Es finden sich wenige Angebote, die mit einem engeren Integrationsbegriff ausschließlich an Menschen mit Migrationsbiographie gerichtet werden.

In beiden Institutionstypen ist der aushandelnd-reflexive Zugang sichtbar, die VHS haben hier jedoch das umfangreichere Angebot, das auf einen Ausbau der Politischen Bildung verweist, während die Angebote der HVHS dem Bereich der Personalen Bildung zuzuordnen sind und sich stärker mit der individuellen Auseinandersetzung mit Fremdheit befassen.

Die Analysen zeigen, dass die Inter-/Transkulturelle Bildung sich weiter entwickelt und die Programmstrukturen sich ausdifferenzieren. Dabei wird deutlich, dass zwar der Interkulturalitäts- und der Integrationsbegriff die dominanten Bildungs- und Kulturverständnisse darstellen; jedoch findet eine Erweiterung der transkulturell ausgelegten Angebote statt. Es werden sowohl die Gruppen mit Migrationsbiographien adressiert als auch die Mehrheitsgesellschaft mit ihren Wissensbedarfen und Interessen. Auch das gesellschaftliche Interesse, Radikalisierungs- und Diskriminierungsformen entgegen zu wirken und die Ängste aufzufangen, die die jüngsten Migrationsbewegungen seit 2015 evoziert haben, spiegelt sich in den Programmen wider. Daran

wird deutlich, dass die Planenden in ihrer Programmentwicklung einer Seismographen- und Transformationsfunktion nachkommen und Inter-/Transkulturelle Bildung im Spannungsbogen von Interkulturalität einerseits und Transkulturalität andererseits zu konzeptualisieren beginnen.

4. Einblicke in weiterführende Vorstellungen Kultureller Bildung(sprozesse) im Kontext Inter- und Transkultureller Bildung

Inter- und Transkulturelle Bildung entwickelt sich zwar intermediär und deltaförmig, und der größte Schwerpunkt konnte im Bereich der Sprachen festgestellt werden, jedoch hat die Kulturelle Bildung mit ihren künstlerischen Domänen gleichfalls einen Aufwuchs erfahren. Welche Bildungsprozesse sind möglich? Worin bestehen die Potentialitäten der künstlerischen Domänen, um Konzeptualisierungen des Anderen, das Fremde einzubeziehen? Es ist bereits ein Spektrum an Bildungsaspekten, die sich in den verschiedenen Domänen Kultureller Bildung, auch in Übergängen zu anderen Bereichen, realisieren lassen. Einige Überlegungen zu Bildungsprozessen, die sich über die Portale Inter- und Transkultureller Bildung mit besonderer Nähe zu Kultureller und künstlerischer Bildung aufzeigen lassen, sollen hier eingeführt werden, da sie für weitere Programmentwicklungen relevant sind. Bildungsvorstellungen werden beschrieben als Imagination und Prozesse des mimetischen Lernens (Fantasien des Fremden als Entwicklungs- und Positionierungschance) (Wulf 2006, 2014). Unter mimetischen Prozessen werden Formen produktiver Nachahmung verstanden, in denen eine Annäherung an den Anderen erfolgt und kulturelles Lernen möglich wird (vgl. Wulf 2014). Weiterhin gibt es Bildungsvorstellungen als Formen der Ästhetisierung (das Ästhetische als Möglichkeit und Widerstreit des Subjekts), als Formen der Subjektivierung von Beziehungen unter Einbeziehung des mimetisch-resonierenden Leibes sowie als Dekonstruktions- wie auch Konstruktionsprozesse von Zugehörigkeit für die Ausformung von Kulturalität (Göller 2000) bis hin zur Erschütterung, Umformung und zum Neuaufbau von Praktiken und Deutungen. Es geht auch um die Auflösung von Vorurteilen und Stereotypen, was nur unter größter Anstrengung in Verbindung mit neuen Erfahrungen möglich ist. Stereotype lassen sich nicht durch Erfahrungen korrigieren, erst muss die Fähigkeit restituiert werden Erfahrungen zu machen (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 134 f.). Vorurteile gelten sogar als nicht bearbeitbar (Strzelewicz 1965). Es geht auch 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.

Insbesondere kulturelle Gestaltungs- und Neuformungsprozesse und damit verbundene Lern- und Bildungsprozesse vollziehen sich in der Gesellschaft nicht quasi-automatisch, sie brauchen die Individuen. Wie gesellschaftliche Prozesse der Hybridisierung vollzogen werden und welche Rolle dabei Bildung und die Entfaltung des Einzelnen spielen, ist bislang noch nicht theoretisch und empirisch erschlossen. Das Sich-wechselseitig-aufeinander-Beziehen und Fremdheit als Anlass für Modellierung

und gemeinsame Ausgestaltung sich hybridisierender kultureller Räume ist noch nicht konzeptualisiert.

Ansätze dafür werden in künstlerischen Domänen der Kulturellen Bildung gesehen, es finden sich erste theoretische Hinweise, welche Rolle etwa die Darstellende Kunst, Musik (Milliken 2011; Fricke/Nebauer/Wickel o. J.), Theater (Reinwand-Weiss 2011) und Tanz (z. B. Berendts 2011; Fleischle-Braun 2012; Land 2015) dabei spielen können. Tanz z. B. ist an sich zweckfrei, es wird davon ausgegangen, dass der Tanz vor allem eine habituelle Transformation der Tanzenden selbst bewirken kann (Fleischle-Braun 2012).

Für die Geflüchteten, die insbesondere seit 2015 Deutschland erreichten, werden künstlerische Praxen verstärkt als ein Zugang genutzt, um sowohl das Ankommen leichter zu machen als auch Erfahrungen zu verarbeiten.⁶ Es ist davon auszugehen, dass daraus insgesamt Impulse für die Weiterentwicklung der Kulturellen Bildung im Kontext Inter- und Transkultureller Bildung gesetzt werden (siehe dazu die Beiträge in Ziese/Gritschke 2016; für Konzepte der Kulturellen Bildung und das Verhältnis von Diversität, Inter-/Transkulturalität sowie Mobilität und Migration siehe Keuchel/Kelb 2015). Um Angebotsformate der Inter- und Transkulturellen Bildung unter Nutzung künstlerischer Praxen innovativ und differenziert planen zu können braucht es weiterführende grundständige empirische Forschungen, die verschiedene Dimensionen von Bildungsprozessen in den Blick nehmen und sowohl die habituellen Milieubindungen, den natio-ethno-kulturellen Hintergrund, die Bildungsvoraussetzungen und biographisch geprägten Erfahrungen einbeziehen und mit Bildungsinteressen und Nutzungskonstellationen verbinden.

Anmerkungen

- 1 Analysiert wurden die Programme, Flyer und Projektdokumentationen von ca. 1/5 aller öffentlich finanzierten Weiterbildungseinrichtungen. Diese wurden gemeinsam mit den Verbänden nach bestimmten Kriterien ausgewählt (für weitere Informationen zur Methodik siehe Robak/Petter 2014).
- 2 Partizipationsportale sind beschreibbare differenzierte Zugangswege zu Kultur und Bildung (Gieseke u. a. 2005). Die Portale sind mit Wissensformen, Aneignungswegen und Lernorten verbunden (ebd.): organisierte Lernangebote (didaktisch strukturierte Angebote in Erwachsenenbildungseinrichtungen); beigeordnete Bildung (Angebote in Nicht-Erwachsenenbildungseinrichtungen wie Museen und soziokulturellen Zentren); kulturelle Praxis bzw. Sparte (z. B. Chor); kulturelles Erlebnis bzw. Event (z. B. Kulturfeste) (ebd.; Robak/Fleige 2012). Portale liegen quer zu Fachbereichen und beziehen Intentionen von Veranstaltungsformen und Lernformen mit ein.
- 3 Dabei werden sowohl bei den Fremdsprachenangeboten als auch bei den Angeboten Deutsch als Fremdsprache nur jene Angebote als interkulturelle Bildung gefasst, die neben sprachlichen Aspekten explizit einen Bezug zu Kultur, meist eines bestimmten Landes bzw. zu „deutscher Kultur“ herstellen.
- 4 Aufgrund knapper Ressourcen konnten nicht in der Breite alle Programme aller Einrichtungen analysiert werden, die bereits 2012 einbezogen worden sind. Es handelt sich außerdem um andere Einrichtungen als in 2012. Während es in 2012 nur ein Kriterium neben anderen war, dass die ausgewählten Einrichtungen Inter-/Transkulturelle Bildung anbie-

ten, war es in dieser Analyse von 2017 das ausschlaggebende Kriterium. Die Verbände waren auch in 2012 an der Auswahl beteiligt.

- 5 Während die Geflüchteten nach Deutschland kamen, wurden im Land Niedersachsen die VHS bildungspolitisch aktiviert, um die Geflüchteten mit Sprachangeboten zu versorgen. Über die VHS wurden landesweit die Gelder für die Sprachkursangebote verteilt.
- 6 Eine Interviewstudie mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Bremen und Bremerhaven zeigt: Integrationskurse, Sprachkurse und thematisch ausgerichtete Zielgruppenangebote für Menschen mit Migrationshintergrund stellen einen gleichbleibend bedeutsamen Zugang zum Weiterbildungsangebot dar und werden auch so genutzt. Sie werden darüber hinaus von den Adressat/innen sehr positiv bewertet (Fleige/Zimmer/Lücker/Thom 2014). Vorarbeiten von Zimmer (2013) hatten darauf verwiesen, dass Teilnehmende an Integrationskursen diese als einen wichtigen Schritt für ihr Ankommen in Deutschland bewerten. Integrationskurse sind in der Regel dem interkulturellen Bildungsansatz zuzuordnen, aber es finden sich auch Ansätze, die dem transkulturellen Ansatz zugeordnet werden können. So gelingt es manchmal – von Seiten der Praxis wird berichtet zu wenig – aus den Integrationskursen heraus eine Brücke in das Regelangebot der Weiterbildung zu schlagen (Fleige/Zimmer/Lücker/Thom 2014). Dies betrifft vor allem Angebote im Bereich der Kulturellen Bildung – v. a. Malen, Musik und Tanz –, aber auch der Gesundheitsbildung. Weitere Angebote wie Fremdsprachen und Anpassungsqualifizierungen im beruflichen Bereich haben ebenfalls einen hohen Stellenwert.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2013): Rechtsextremismus, Ethnozentismus, Politische Bildung. Hannover.
- Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes: zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld.
- Berendts, Carolin (2011): Von der Nachhaltigkeit partizipativer Tanzprojekte. Wie die Caritas Wien Toleranz choreografiert. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis. Bielefeld, S. 135–146.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Börjesson, Inga (2005): Regionalangebote der beigeordneten kulturellen Bildung im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg. In: Gieseke, Wiltrud u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a., S. 133–156.
- Castro Varela, María; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld.
- Fleige, Marion; Zimmer, Veronika; Lücker, Laura; Thom, Sabrina (2014): Diversität und Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Kommunen Bremen und Bremerhaven. Bonn.
- Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld.
- Fleischle-Braun, Claudia (2012): Tanz und kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 582–588.
- Fricke, Almuth; Nebauer, Flavia; Wickel, Erika (2015): „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 [ibk-kubia.de/angebote/publikationen/polyphonie/\(04.07.2015\)](http://ibk-kubia.de/angebote/publikationen/polyphonie/(04.07.2015)).
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster.

- Göller, Thomas (2000): Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg.
- Heinemann, Alisha M. B.; Robak, Steffi (2012): Interkulturelle Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Interkulturelle Bildung, Didaktik und Methodik interkultureller Bildung.
- Hofheinz, Marco (2016): Religion – Motor oder Hemmschuh der Integration? Oder: Mehr Religionsfreiheit wagen! Rechtsethische Erwägungen angesichts aktueller integrationspolitischer und religionsrechtlicher Herausforderungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2016, S. 345-352.
- Käpplinger, Bernd (2016): Generations of Adult Education Programs – Lost and Found Imaginations. In: ESREA (Hrsg.): Electronic Proceedings of the 8th ESREA Triennial Research Conference at Maynooth University 2016.
- Kaschuba, Wolfgang (1995): Kulturalismus. Kultur statt Gesellschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 21, S. 80-95.
- Keuchel, Susanne; Kelb, Viola (Hrsg.): Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld, S. 225-234.
- Land, Ronit (2015): Choreografie einer Diversität. Transkulturelle Methoden aus der Tanzpädagogik. In: Keuchel, Susanne; Kelb, Viola (Hrsg.): Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld 2015, S. 225-234.
- Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.
- Milliken, Catherine (2011): Sechs Fragen an die Berliner Philharmoniker (Education). Abgerufen von www.bpb.de/geellschaft/kultur/kulturelle-bildung/125354/berliner-philharmoniker (04.07.2015).
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen der bürgerlichen Moderne und zur Postmoderne. Weilerswist.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2011): Transkulturelle Bildung. Eine Herausforderung für Theater und Schule. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis. Bielefeld, S. 203-212.
- Robak, Steffi (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster.
- Robak, Steffi (2013): Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen. In: Hessische Blätter für die Volksbildung, 1/2013, S. 14-28.
- Robak, Steffi; Fleige, Marion (2012): Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. In: Der pädagogische Blick, 4/2012, S. 233-248.
- Robak, Steffi; Petter, Isabelle (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. In: Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Robak, Steffi; Grawan, Florian (2016): Inter- und Transkulturelle Bildung mit Fokus auf Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit., In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2016: Integration, S. 353-363.
- Strzelewicz, Willy (1965): Das Vorurteil der Bildungsbarriere. Göttingen.
- Welsch, Wolfgang (2005): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz, S. 314-341. Frankfurt a.M.
- Wulf, Christoph (2006): Heterologisches Denken und Handeln als Aufgabe transkultureller Bildung. In: Göhlich, Michael; Liebau, Eckart; Leonhard, Hans-Walter; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim.
- Wulf, Christoph. (2013): Das Rätsel des Humanen. Eine Einführung in die historische Anthropologie. München.

- Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld.
- Zick, Andreas; Klein, Anna (2014): Fragile Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate; Krause, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Studie: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ziese, Maren; Gritschke, Caroline (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld.
- Ziese, Maren (2016): Diversitätsbewusste kulturelle Bildung und Vermittlung im Kontext von Flucht. In: Ziese, Maren; Gritschke, Caroline (Hrsg.): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld, S. 201-216.
- Zimmer, Veronika (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Abgerufen von: nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-08309406990 Online-Zweitveröffentlichung (September 2013): www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf (09.07.2017)

Mit kultureller Bildung das Alter gestalten

Kim de Groot

Zusammenfassung

Die Alterung der Gesellschaft hat nicht nur Auswirkungen auf sozialpolitische Kontexte. Auch Anbieter der kulturellen Bildung sind gefragt, auf die Veränderungen zu reagieren und qualitätsvolle Angebote für eine anspruchsvolle Zielgruppe zu entwickeln. Die Kulturpädagogik beschäftigt sich in Theorie und Praxis damit, wie sich kulturelle Bildungsangebote an der Lebenswelt Älterer orientieren und deren Lernverhalten methodisch und didaktisch berücksichtigen können. In Auszügen werden Ergebnisse einer Studie dargestellt, die untersucht, wie kulturelle Bildungsangebote für Ältere gestaltet werden sollten, um den Bildungsbedürfnissen Älterer und den Veränderungen des Lernens im Alter gerecht zu werden.

Der demografische Wandel und seine Folgen sind in aller Munde. Dies verwundert nicht, ist doch die Alterung der Bevölkerung in Deutschland im EU-Vergleich mit am weitesten vorangeschritten (Statistisches Bundesamt 2016, S. 18). Seit 1990 hat sich die Zahl der über 65-Jährigen um 43 Prozent erhöht, die Gesamtbevölkerung wuchs hingegen nur um 1,8 Prozent (ebd., S. 12). Mehr als jede vierte Person ist derzeit über 60 Jahre alt, im Jahr 2050 wird es schon jede dritte Person sein (ebd., S. 6, 10). Die Ursachen sind vielfältig, entscheidend ist vor allem, dass die Lebenserwartung insgesamt steigt und ab 2020 die geburtenstarken Jahrgänge das Rentenalter erreichen (ebd., S. 15).

Nicht nur die Altersverteilung in der Gesellschaft verschiebt sich maßgeblich. Auch das Altern verändert sich und die Gruppe der Älteren wird immer heterogener. Der Großteil der Menschen erlebt die Altersphase in guter Gesundheit. Doch im hohen Alter steigt die Pflegebedürftigkeit und das Risiko einer Demenz-Erkrankung (ebd., S. 48; Berlin-Institut für Bevölkerungsentwicklung 2011, S. 6). Die Gruppe der Älteren wird zudem kulturell vielfältiger werden, da der Anteil von älteren Menschen mit Migrationshintergrund zunehmen wird (Statistisches Bundesamt 2016, S. 11). Viele Ältere verfügen über ein gutes Einkommen, andere dagegen sind von Altersarmut bedroht (ebd., S. 32 ff., 38 ff.) – um nur einige Aspekte aufzuzeigen, die die zunehmende Diversität innerhalb der Gruppe der Älteren abbilden.

Im politischen und gesellschaftlichen Diskurs geht es vor allem um Lösungen für kollabierende Sozialsysteme, um Generationengerechtigkeit und Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger. Auch im Kulturbereich gilt es, Strategien zu entwickeln, da kulturelle Bildung nachweislich die aktive Teilhabe an der Gesellschaft im Alter fördern kann.

Das bevölkerungsreichste deutsche Bundesland Nordrhein-Westfalen hat sich in besonderer Weise des Themas angenommen: Im Kulturministerium des Landes wurde 2008 eine Referatszuständigkeit für das Thema Kultur und Alter eingerichtet. Das bundesweit und international tätige Institut für Bildung und Kultur in Remscheid wurde damit beauftragt, ein Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und Inklusion (kubia) aufzubauen, das mit Information, Beratung, Vernetzung, Forschung und Qualifizierung den Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden im Land zur Verfügung steht.

1. Die Bedeutung von kultureller Bildung im Alter

Die Werke vieler großer Künstlerpersönlichkeiten belegen, dass künstlerische Kreativität bis ins hohe Alter möglich ist. Aber auch für Menschen, die Kunst und Kultur nicht zu ihrem Beruf gemacht haben, sind kreative Ausdrucksformen sinngebend. Sie ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe und bereichern die Lebensqualität. In den USA haben das National Center for Creative Aging und eine Universität in Washington eine Langzeitstudie zu den Wirkungen von aktiver Kulturteilhabe auf ältere Menschen mit zwei Vergleichsgruppen (zwischen 66 und 103 Jahren) durchgeführt (Cohen 2006). Die Studie hat gezeigt, dass Ältere, die sich künstlerisch betätigen, über ein besseres Wohlbefinden verfügen, weil ihre Perspektive für die Zukunft verbessert wird. Zudem wurden soziale Beziehungen gefördert. Künstlerisch Aktive hatten mehr Kontakte zu Gleichgesinnten, fühlten sich weniger einsam und verfügten über eine bessere geistig-seelische Verfassung.

Kulturelle Bildung, bei der der Erwerb von so genannten „Schlüsselkompetenzen“ wie Kreativität, Kommunikationskompetenz und biografische Gestaltungskompetenzen ganz zentral ist (Stang 2007, S. 5), stellt einen Weg dar, den Herausforderungen des Alterns zu begegnen. Für viele ältere Menschen eröffnet Kulturteilhabe eine Chance, sich in der nachfamiliären und -beruflichen Phase neu zu orientieren und individuelle Möglichkeiten von sinnvoller Lebensgestaltung und gesellschaftlichem Engagement zu finden. Dabei öffnet das kreative Tun Türen zu non-formalem und informellem Lernen. Diese Offenheit und Neugier Älterer gegenüber kultureller Bildung belegt auch das Kulturbarmeter 50+, eine repräsentative Umfrage zur Kulturpartizipation der Über-50-Jährigen in Deutschland. 69 Prozent der Befragten sind davon überzeugt, dass künstlerische Fertigkeiten durchaus noch im Alter erlernbar seien. Fast 30 Prozent der Befragten zwischen 50 und 70 Jahren, die (noch) nicht künstlerisch-kreativ sind, äußern ein Interesse an Angeboten der kulturellen Bildung (Keuchel/Wiesand 2008, S. 96, 91). Das mit 76 Prozent am häufigsten genannte Argument für die Nichtnutzung von Kultur ist allerdings die mangelnde Kenntnis kultureller Zusammenhänge (ebd., S. 85, 80). Das bedeutet, die Befragten besuchen kei-

ne kulturellen Veranstaltungen, weil sie sich im Bereich Kunst und Kultur nicht ausreichend auskennen (ebd.). Dies ist ein Indiz dafür, wie sinnvoll es sein kann, Angebote kultureller Bildung für die Altersgruppe vorzuhalten. Angebote der kulturellen Bildung vom Kindes- bis ins Seniorenalter können den Weg zu Kunst und Kultur ebnen und entsprechendes Kontextwissen vorhalten.

2. Angebote kultureller Bildung für Ältere

Die Praxis zeigt, dass sich Ältere zunehmend für kulturelle Bildung interessieren und die Angebotslandschaft dementsprechend reagiert. Eine Bestandsaufnahme zur Senioretheaterszene in Nordrhein-Westfalen belegt, dass die Anzahl der Ensembles seit der Jahrtausendwende enorm gestiegen ist (Skorupa 2014, S. 36). Dasselbe gilt für die Gründung von Seniorenchören (Koch 2016, S. 301). Musikschulen verzeichnen wachsende Schülerzahlen bei den über 60-Jährigen (MIZ 2015). Auch die aktuelle Volkshochschul-Statistik zeigt: Der Anteil der 50- bis 64-Jährigen in Kursen im Fachbereich Kultur – Gestalten ist mit etwa einem Drittel besonders hoch. Über-65-Jährige machen 18 Prozent aus, sprich knapp die Hälfte der Teilnehmenden ist über 50 Jahre alt (Huntemann/Reichart 2015, S. 36).

Immer mehr feste und freie Kulturpädagoginnen und Kulturpädagogen entdecken Ältere als interessierte Zielgruppe und entwickeln neue Angebotsformen. Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe sind die Angebote mindestens genauso vielfältig wie die der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, die sich an Kinder im Vorschulalter bis an junge Erwachsene richten. Neben Angeboten, die in (sozio-)kulturellen Einrichtungen stattfinden, entstehen auch aufsuchende Angebote für Ältere in ihrem Lebensumfeld (zum Beispiel Kino auf Rädern, Museum im Koffer, Oper im Altenheim). Die Bildungsformate sind sowohl rezeptiver als auch aktivierender Natur. Kulturelle Bildung mit Älteren findet nicht nur in Kulturinstitutionen und kulturpädagogischen Einrichtungen statt, sondern vor allem in vielen (kirchlichen) Einrichtungen der Altenarbeit und der Erwachsenenbildung sowie in Seniorenheimen (vgl. de Groote/Neubauer 2008).

3. Notwendigkeit der Disziplin Kulturgeragogik

Dass kulturelle Bildung diese große und attraktive Zielgruppe in den Blick nimmt und sich methodisch und didaktisch differenziert darauf einstellt, ist angesichts des demografischen Wandels nur konsequent. Die Ausgestaltung der Angebote ist jedoch häufig noch stark durch die Kulturpädagogik geprägt, die allerdings schon vom Wortstamm her einen Schwerpunkt auf Kinder und Jugendliche legt. Besonderheiten einer älteren Zielgruppe werden kaum thematisiert.

In Analogie zur Kulturpädagogik entwickeln derzeit die Fachhochschule Münster und kuba die Disziplin Kulturgeragogik, die sich mit der Didaktik, Methodik und den Inhalten des Lernens älterer Menschen in der kulturellen Bildung auseinander-

setzt. Aus Perspektive der Erwachsenenbildung liegt die Kulturgeragogik auf der Schnittstelle von der Geragogik und der kulturellen Erwachsenenbildung.

Aus Perspektive der Geragogik geht es um die Auseinandersetzung mit Zielgruppen, deren Bildungschancen erhöht werden sollen. Seit den 1970er Jahren soll Weiterbildung unter dem Postulat „Bildung für Alle“ so gestaltet werden, dass alle Bevölkerungsgruppen an Weiterbildung teilhaben können. Es werden nun auch solche Zielgruppen in den Fokus gerückt, die nicht bzw. wenig an Weiterbildung teilnehmen oder die davon sogar ausgeschlossen werden. So gibt es zum Beispiel spezielle Bildungsangebote für Ältere, für Männer oder Frauen oder für Menschen mit Migrationshintergrund.

Aus Perspektive der kulturellen Erwachsenenbildung geht es um die Unterscheidung nach verschiedenen Inhalten von Lernaktivitäten. Kultur kann als ein Angebotsfeld neben Beruf, Politik oder Gesundheit betrachtet werden (Schlutz 2010, S. 22).

Die Kulturgeragogik zieht Erkenntnisse aus Geragogik und kultureller Erwachsenenbildung, setzt sich mit den Bedürfnissen älterer Erwachsener in der kulturellen Bildung auseinander und schafft kulturelle Bildungsangebote, die sich an der Lebenswelt Älterer orientieren.

4. Erfordernisse kulturgeragogischer Angebote

Kulturelle Bildung hat ihre Tradition in der Kinder- und Jugendarbeit und so beschäftigen sich die meisten Studien, Projekte, Diskurse oder auch Förderrichtlinien explizit mit jüngeren Zielgruppen. Mit der Studie „Entfalten statt liften! Eine qualitative Untersuchung zu den Bedürfnissen von Senioren in kulturellen Bildungsangeboten“ (de Groote 2013) wurden einige Forschungsergebnisse vorgelegt, wie kulturelle Bildungsangebote für Ältere gestaltet werden sollten, um den Bildungsbedürfnissen Älterer und den Veränderungen des Lernens im Alter gerecht zu werden. Im Fokus stand die Forschungsfrage, welche Bedürfnisse Ältere im Hinblick auf kulturelle Bildungsangebote haben, v.a. hinsichtlich des Lernens, des Lehrens und welche Kompetenzanforderungen sie an Lehrende stellen.

Um Antworten auf die Forschungsfrage zu finden, wurde eine Befragung durchgeführt. Als Erhebungsmethode wurde ein qualitativer Zugang über das leitfadensorientierte Experteninterview gewählt (Gläser/Laudel 2004). Hauptgrund für diese Methode bestand darin, dass das Themenfeld bislang wenig systematisch erforscht worden ist. Das Experteninterview ist eine weiche Erhebungsmethode, über die ein erster Feldzugang angestrebt wurde und die Voraussetzungen für eine Strukturierung des Felds liefern sollte. Statistikbasierte Erklärungsstrategien erschienen für die Forschungsfrage nicht geeignet, da eben die Grundlagen für die Konstruktion einer solchen Untersuchung nicht existierten.

Das Untersuchungsfeld umfasste kulturelle Bildungsangebote für Ältere. Aus dem breiten Feld dieser Bildungslandschaft (vgl. de Groote/Nebauer 2008) wurden konkrete Angebote ausgewählt, die als Fälle in der Befragung untersucht wurden. Anhand der Aussagen zu einem konkreten Angebot in der Vergangenheit sollten die

Bedürfnisse Älterer in kulturellen Bildungsangeboten herausgearbeitet werden. Von der Thematisierung eines konkreten Bildungsangebots sollte die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass sich die Befragten an ganz bestimmte Situationen erinnern, diese aus ihrer Sicht rekonstruieren, analysieren und hieraus Schlussfolgerungen ziehen, sodass die gestellten Fragen nicht zu abstrakt, sondern konkret zu beantworten waren.

Als Expertinnen und Experten wurden 12 ältere Personen, die an mindestens einem kulturellen Bildungsangebot für ihre Zielgruppe teilgenommen haben, sowie 6 Dozentinnen und Dozenten solcher Angebote recherchiert. Die älteren Teilnehmenden konnten in den Interviews ihre Sichtweise erläutern, erlebte Situationen reflektieren und interpretieren. Die Interviews mit ihnen waren zentral, da die subjektiven Bedürfnisse herausgestellt werden sollten. Die Dozentinnen und Dozenten konnten zwar keine validen Aussagen über die Bedürfnisse der Älteren treffen, dennoch verfügen sie über ein Kontextwissen über die Zielgruppe und kulturelle Bildungsangebote. Sie konnten das Wissen ihrer Profession und mit ihrer Erfahrung deuten und somit Hinweise geben, welche Aspekte in kulturellen Bildungsangeboten für Ältere von Bedeutung sein könnten, die wiederum in den Interviews mit den Älteren aufgegriffen werden konnten. Die Ergebnisse der Interviews werden in Auszügen nachfolgend dargestellt.

Die Befragung liefert Ansätze, die auf einer makro- und einer mikrodidaktischen Ebene aufgegriffen werden können. Auf einer makrodidaktischen Ebene wurde beispielsweise herausgestellt, welche Aspekte eine Rolle spielen, um ältere Teilnehmende für kulturelle Bildungsangebote zu gewinnen. Bildungseinrichtungen sind bemüht, mit ihren Angeboten, Themen und Ausschreibungstexten neben einer gesellschaftlichen Bildungsaufgabe auch das Interesse von potenziellen Teilnehmenden anzusprechen. Aber allein ein interessantes Programm reicht nicht aus, um bei älteren Erwachsenen den Impuls auszulösen, daran auch teilzunehmen. Die Anbieter befinden sich in einer Suchbewegung, den Lernbedürfnissen potenzieller Teilnehmender gerecht zu werden. Auch die potenziellen Teilnehmenden befinden sich in einer Suchbewegung, wenn sie ein Bedürfnis nach Weiterbildung haben. Erst wenn die Suchbewegung der potenziellen Teilnehmenden auf die der Anbietenden trifft, kommt es zur Teilnahme an einem kulturellen Bildungsangebot (vgl. Tietgens 1982, S. 127 f.).

Diesbezüglich wurde deutlich, dass bei kulturpädagogischen Angeboten die Suchbewegung der Anbietenden nach Teilnehmenden eine größere Rolle spielt als die Suchbewegung der befragten Älteren nach einem passenden Angebot. Keine und keiner der Befragten hat zunächst ein bewusstes Bildungsbedürfnis gehabt (zum Beispiel: Ich möchte Malen lernen) und dann nach etwas Passendem gesucht, sondern zumeist hat die Information über ein Angebot ein Bildungsbedürfnis geweckt und ihn/sie dazu angeregt, Aktivitäten, die aufgrund familiärer oder beruflicher Verpflichtungen aufgegeben werden mussten, nun im Alter wieder aufzunehmen. Anbieter können demnach Bildungsbedürfnisse wecken. Hier liegt sicher ein Unterschied zu anderen Themen der Bildung für Ältere vor, denn in anderen Bereichen kann zunächst ein Bildungsbedürfnis vorhanden sein, das es erforderlich macht, ein Angebot zu suchen.

Die Beratung spielt bei den Befragten eine geringe bis keine Rolle. Keine bzw. keiner hat sich im Vorfeld extern beraten lassen. Hier könnten Anbieter offensiver auf Beratungsmöglichkeiten hinweisen, denn eine transparente Weiterbildungslandschaft erleichtert den Zugang zu einem Angebot.

Diese zwei Aspekte bestätigen, dass sich die Bewerbung und Vermarktung von Angeboten lohnt. Wenn Anbieter in ihrer Suchbewegung nach potenziellen Teilnehmenden diese Aspekte berücksichtigen, gehen sie auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ein, und ein Zusammentreffen der Suchbewegungen wird wahrscheinlicher, zum Beispiel durch das Aufgreifen von Motiven oder Kriterien zur Auswahl eines Angebots sowie die Verwendung eines attraktiven Titels, der den Bedürfnissen Älterer gerecht wird.

Auf einer mikrodidaktischen Ebene ist es von Bedeutung, die Bedürfnisse, wie den Wunsch nach Mitbestimmung, zu berücksichtigen und die Inhalte an den Interessen der heutigen Älteren auszurichten. Sie nehmen freiwillig an diesen Bildungsangeboten teil. Wenn ihre Bedürfnisse nicht berücksichtigt werden, gibt es keinen Grund, weiterhin teilzunehmen. Hilfreich ist ein breites Hintergrundwissen über biologische, kognitive und psychische Alterungsprozesse. Körperliche oder kognitive Einschränkungen (z. B. bei einer Demenz, vgl. hierzu Nebauer/de Groote 2012) müssen berücksichtigt werden können. Zu einem Wissen über das Altern gehört auch ein Wissen über die Sozialisation Älterer. Das Alter umfasst je nach Definition 30 bis 40 oder sogar mehr Lebensjahre. Dies sind mehrere Generationen, von den sogenannten „jungen“ Alten zwischen 50 und 60 bis hin zu den Hochaltrigen. Diese Generationen sind geprägt von ganz unterschiedlichen Lebensstilen, kulturellen Sozialisationen, Bedürfnissen und Vorlieben. Daher sind auch Kulturinteressen Älterer je nach Bildungsgrad, sozialer Herkunft und Gesundheitszustand zunehmend heterogen. Die Kulturgewohnheiten und -bedürfnisse eines soeben verrenteten „Babyboomer“ sind vollkommen andere als die eines 80-jährigen Bewohners eines Pflegeheims (Keuchel/Wiesand 2008, S. 10).

Wie häufig von Seiten der Geragogik postuliert, wird auch in den durchgeführten Interviews der Wunsch nach einem biografischen Bezug genannt. Doch zugleich sind viele Ältere auch neugierig, wollen etwas Neues lernen und haben den Wunsch nach völlig neuen Erfahrungen. Zudem sehen die befragten Teilnehmenden die kulturelle Bildung als Möglichkeit, kognitiv gefordert zu werden, was im Alltag nur noch selten passiert. So stellen sie hohe Ansprüche an die kulturelle Aktivität, was unter Umständen auch damit zusammenhängt, dass Ältere heute insgesamt über höhere Schulabschlüsse als frühere Kohorten verfügen und im Vergleich zu älteren Kohorten häufiger an Bildungsmaßnahmen teilnehmen, also bildungsgewohnter sind. Hinzukommt, dass sie aufgrund ihres Alters viele Vorerfahrungen einbringen können und ggf. sogar länger als die Dozentin oder der Dozent in einer Kunstsparte aktiv sind. Zugleich sind Besonderheiten des Lernens im Alter zu berücksichtigen (Spitzer 2003). Ältere lernen zwar etwas langsamer als jüngere und haben häufiger Konzentrationsschwierigkeiten, dem steht aber die Genauigkeit des Lernens gegenüber. Ein Dozent oder eine Dozentin der Kulturellen Bildung steht dann vor der Aufgabe, die Teilnehmenden zu fordern, aber nicht zu überfordern.

Ein weiterer Aspekt ist die Bedeutung von entstehenden kulturellen Produkten. Kulturelle Bildungsangebote eignen sich zur Schaffung von Produkten wie zum Beispiel die Aufführung eines erarbeiteten Tanztheaterstücks oder die Erstellung eines Buchs. Diese Produkte haben für einige der befragten Personen einen persönlichen Wert, dem teilweise gerade mit zunehmendem Alter eine Bedeutung zugeschrieben wird. Die Präsentation motiviert sie zu mehr Ernsthaftigkeit und Leistung, was im Alter häufig nicht mehr gefordert wird. Sie stärkt das Gemeinschaftsgefüge und das Selbstwertgefühl. Durch die Rückmeldung von anderen Personen zu den Produkten steigt diese Bedeutung noch, da hierdurch der Erfolg des Lehr-/Lernprozesses bestätigt wird. Die Befragten stellen aber auch Ansprüche an die Produkte und ihre Präsentation: Sie möchten hochwertige künstlerische Produkte erzeugen und distanzieren sich von Bastelangeboten ohne Bildungsanspruch (de Groote 2013, S. 216 ff.).

5. Fazit

Angesichts der demografischen Prognosen wird es Kulturgeragoginnen und -geragogen künftig nicht an Arbeit mangeln. Aber es liegt auch im öffentlichen und kulturpolitischen Interesse, die kulturelle Bildung für Ältere weiter zu stärken. Die Fachhochschule Münster und kubia reagieren auf diesen Bedarf und bieten seit 2011 in Kooperation einen entsprechenden berufsbegleitenden Zertifikatskurs für Künstlerinnen und Künstler, Kulturvermittelnde, Tätige in der Erwachsenenbildung, Sozialen Arbeit, Altenhilfe und Pflege an. Ein Absolvent der Kulturgeragogik, der heute die Vermittlungsabteilung eines holländischen Museums leitet, bringt es auf den Punkt. „Geragogik ist eben nicht die Lehre von ein wenig Zerstreuung vor dem Unvermeidlichen. Es geht um Lebensqualität, Identitätsfindung und das Stimulieren eines enormen gesellschaftlichen Potenzials, das häufig noch brachliegt.“ (Neugebauer 2011, S. 25).

Literatur

- Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster u. a.
- Berlin-Institut für Bevölkerungsentwicklung (Hrsg.) (2011): Demenz-Report. Wie sich die Regionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf die Alterung der Gesellschaft vorbereiten können [www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Demenz/Demenz_online.pdf, zuletzt aufgerufen am: 20.04.2017].
- Cohen, Gene D. (2006): The Impact of Professionally Conducted Cultural Programs on the Physical Health, Mental Health, and Social Functioning of Older Adults. In: The Gerontologist, 46 (6), S. 726–734 [gerontologist.oxfordjournals.org/content/46/6/726.full.pdf+html, zuletzt aufgerufen am: 20.04.2017].
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.
- de Groote, Kim (2013): „Entfalten statt liften!“ Eine qualitative Untersuchung zu den Bedürfnissen von Senioren in kulturellen Bildungsangeboten. München.
- de Groote, Kim/Fricke, Almuth (Hrsg.) (2010): Kulturkompetenz 50+. Praxiswissen für die Kulturarbeit mit Älteren. München.

- de Groote, Kim/Nebauer, Flavia (2008): Kulturelle Bildung im Alter. Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildungsangebote für Ältere in Deutschland. München.
- Keuchel, Susanne/Wiesand, Andreas J. (2008): Das KulturBarometer 50+. Zwischen Bach und Blues... Bonn.
- Nebauer, Flavia/de Groote, Kim (2012): Auf Flügeln der Kunst. Ein Handbuch zur künstlerisch-kulturellen Praxis mit Menschen mit Demenz. München.
- Neugebauer, Daniel (2011). Wenn ich groß bin, werde ich Museumsgeragoge, in: Kulturräume+. Das kubia-Magazin, Heft 01, S. 24–25.
- Spitzer, Manfred (2003): Langsam, aber sicher. Gehirnforschung und das Lernen Erwachsener. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3, S. 38–40.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016): Ältere Menschen in Deutschland und der EU. Wiesbaden.
- Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth (2015). Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014. Bonn: DIE [www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf, zuletzt aufgerufen am: 20.04.2017].
- MIZ (Musikinformationszentrum) (2015): Schülerzahlen und Altersverteilung an Musikschulen im VdM [www.miz.org/downloads/statistik/5/05_Schuelerzahl_Alterverteilung_Musikschulen_2016.pdf, zuletzt aufgerufen am 20.04.2017].
- Skorupa, Magdalena (2014): Die große Spielwut im Herbst des Lebens. Ergebnisse einer Bestandsaufnahme zum Seniorentheater in Nordrhein-Westfalen. Remscheid.
- Schlutz, Erhard (2010): Stichwort: Kulturelle Herausforderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3, S. 22 f.
- Stang, Richard (2007): Kultur und Schlüsselkompetenzen. Zu den Perspektiven kultureller Bildung. In: Forum Erwachsenenbildung, Ausgabe 4, S. 4-7.
- Tietgens, Hans (1982): Angebotsplanung. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 122–144.

Zum Stand der Fort- und Weiterbildungskonzepte Kultureller Bildung

Ein Einblick

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die Fort- und Weiterbildungslandschaft der Kulturellen Bildung in Deutschland. Dabei wird kein Schwerpunkt auf die Vollständigkeit der Darstellung aller Anbieterinnen und Anbieter und Konzepte gelegt, sondern vielmehr versucht, aus der spezifischen Perspektive einer Bundesakademie die Herausforderungen für die Fort- und Weiterbildung unterschiedlichster Professionen für vermittelnde ästhetische Angebote an Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene zu beschreiben. Damit nimmt die Autorin eine normative Perspektive in Bezug auf bestehende Fort- und Weiterbildungskonzepte ein und formuliert abschließend Konsequenzen für die Planung und Strukturierung von einschlägigen Fort- und Weiterbildungskonzepten.

1. Einleitung

Der Gegenstand dieses Artikels ist nicht leicht einzugrenzen. Das Praxisfeld Kultureller Bildung in Deutschland ist enorm vielfältig. Unterschiedlichste Berufsgruppen mit diversesten Ausbildungen machen Angebote Kultureller Bildung an unterschiedlichsten Orten. Kulturvermittlerinnen und Kulturvermittler mit einem Hochschulabschluss in Kultur- oder Kunstwissenschaften, Künstlerinnen und Künstler, Lehrerinnen und Lehrer mit (Zusatz-)Ausbildungen für künstlerische Fächer oder Fachkräfte aus der Jugend- und Sozialarbeit oder der Erwachsenenbildung formen das Heer an Arbeitskräften in der Kulturellen Bildung. Sie machen Angebote im formalen Rahmen (Kindertagesstätte oder Schule), im non-formalen Sektor (z. B. theaterpädagogische Zentren, soziokulturelle Zentren, Jugendkunstschulen, an Theatern, Museen oder in Bibliotheken) oder im informellen Bereich. Für diese unterschiedlichsten Berufsgruppen und Tätigkeitsfelder gilt es, möglichst passgenaue und flexible Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten bereitzustellen, um ein qualitätsvolles Angebot Kultureller Bildung für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Menschen im dritten oder vierten Lebensalter auszugestalten. Dieser Herausforderung wird in Deutschland mit

einem dichten Netz an Fort- und Weiterbildungsanbietern begegnet, die jedoch unterschiedliche Ansprüche, Konzepte und Zielgruppen haben.

Es ist im vorliegenden Artikel nicht möglich, auf alle diese Fort- und Weiterbildungsanbieter einzugehen und deren Konzepte darzustellen. Dies würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen und zudem eine gründliche Forschungsstudie voraussetzen, die bislang nicht existiert. Vielmehr soll hier aus der spezifischen Sicht einer Bundesakademie für Kulturelle Bildung, die sich der Fort- und Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden sowie Lehrerinnen und Lehrern seit 30 Jahren verschrieben hat, ein Einblick in den Stand und die gegenwärtigen Herausforderungen für Fort- und Weiterbildungen in der Kulturellen Bildung gegeben werden.

Laut § 1 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) dienen Fortbildungen dem Zweck, bereits erworbene Qualifikationen auf- oder auszubauen, aktuellen Entwicklungen anzupassen, also die bereits erworbenen Kenntnisse einer spezifischen Berufsausbildung fortzuschreiben. Berufliche Weiterbildung hingegen kann über die eigentlich erworbene Ausbildung hinausgehen und auch andere Bereiche erfassen, eine Umschulung bezeichnen oder auch autodidaktische Modelle. Da die Begriffe im Falle der Kulturellen Bildung auch aufgrund unterschiedlicher professioneller Herkünfte nicht immer trennscharf verwendet werden können, wird im Folgenden immer von Fort- und Weiterbildung gesprochen.

2. Zum Fort- und Weiterbildungsangebot in Deutschland

Es existiert eine reiche Fort- und Weiterbildungslandschaft in der Kulturellen Bildung in Deutschland. Insbesondere Verbände der Kulturellen Bildung wie die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., der Verband deutscher Musikschulen e.V. oder der Bundesverband Theaterpädagogik e.V. bieten regelmäßig Kongresse, kleinere Fachforen oder Seminare zu aktuellen Themen wie Diversität, Inklusion oder Kooperation in der Kulturellen Bildung an, um ihren Mitgliedern punktuell eine professionelle Weiterbildung zu gewährleisten. Aber auch spartenbezogene Fort- und Weiterbildungsmodelle werden von Verbänden entworfen. Volkshochschulen oder andere Erwachsenenbildungseinrichtungen haben im Bereich der ästhetischen Bildung Fort- und Weiterbildungseinheiten vor allem für Endnutzerinnen und Endnutzer im Programm. Des Weiteren eröffnen spezifische Bundes- oder Länderprogramme in der Kulturellen Bildung ihren Teilnehmenden Begleitakademien, in denen sich die Akteure im jeweiligen Programm bedarfsgerecht weiterbilden (beispielsweise Kulturagentinnen und Kulturagenten für kreative Schulen – Akademie; ein begleitendes Fortbildungsprogramm für Kulturagentinnen und -agenten) und austauschen können oder es werden innovative Entwicklungsvorhaben unterstützt, wie jüngst in der Weiterbildungsrichtlinie zur Kulturellen Bildung, gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBF). Und nicht zuletzt bieten zunehmend Universitäten und Hochschulen berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge in spezifischen Themenfeldern an. Als Beispiele sind der Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen“ der Philipps Universität Marburg oder der neue Studien-

gang „Museumspädagogik“ an der HTWK Leipzig zu nennen (vgl. Reinwand-Weiss 2017).

Für die Lehrerinnen und Lehrer besteht ein jeweils länderspezifisches Angebot an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in bestimmten Zentren für Lehrerfortbildung, meist organisiert durch das Kultusministerium. Diese Zentren bieten auch Weiterbildungen in ästhetischen Kompetenzen an, die von fachspezifischen oder fachfremden Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen werden können. Ansonsten gibt es vereinzelte Weiterbildungsstudiengänge für Lehrerinnen und Lehrer an Hochschulen, beispielsweise im Fach Darstellendes Spiel.

Von einem systematischen Angebot, das allen Kunst- und Kulturschaffenden und/oder Lehrerinnen und Lehrern jederzeit offen steht und alle Kunstsparten umfasst, kann bei diesen Beispielen aber nicht die Rede sein. Ein spartenübergreifendes Angebot zur Fort- und Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden und interessierten Lehrerinnen und Lehrern in der Kulturellen Bildung und Vermittlung bieten nur einige Landesakademien wie beispielsweise das Nordkolleg in Rendsburg oder die Burg Fürsteneck in Hessen an oder aber die extra zu diesem Zweck gegründeten zwei Bundesakademien in Deutschland: die Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW sowie die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Beide widmen sich vor allem der Fort- und Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, d. h. von Personen, die selbst wiederum in vermittelnden Kontexten tätig sind. Diese Formen der Fort- und Weiterbildung, üblicherweise organisiert in Formaten wie Tagungen, zwei- bis dreitägigen Seminaren oder modulartigen Qualifizierungsreihen, sollen im Folgenden thematisiert werden.

3. Inhalte von und Anforderungen an Fort- und Weiterbildungskonzepte in der Kulturellen Bildung

Neben den formalen Herausforderungen, die darin bestehen, dass es keine vergleichbaren Curricula, Ansätze, Konzepte sowie keine einheitlichen Regelungen für Abschlüsse oder gar Zertifikate gibt und die zeitlichen und finanziellen Kapazitäten für die Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Berufsalltag immer enger werden (Bundesakademie 2015, S. 9), sollen im Folgenden vor allem sehr allgemein die inhaltlichen Anforderungen an Fort- und Weiterbildungen in der Kulturellen Bildung im Fokus stehen.

Ein zentrales Problem insbesondere im Feld der Kulturellen Bildung und für Landes- und Bundesakademien, die spartenübergreifend arbeiten, stellen die unterschiedlichen beruflichen Professionen der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dar und ihr darauf fußender versierter oder eben kaum geschulter Umgang mit ästhetischem Lernen. Ein Angebot muss also meist so offen konzipiert sein, dass es für die verschiedensten professionellen Hintergründe Anknüpfungspunkte bereithält.

Während für Lehrerinnen und Lehrer oftmals die Erweiterung ihrer ästhetischen Kompetenzen und neue ästhetische Methoden im Vordergrund stehen, geht es bei Kulturschaffenden primär darum, diese Kenntnisse zu reflektieren und sich auszutauschen und ggf. pädagogisches Wissen anzureichern. Letztere sind es eher gewohnt,

von einer sogenannten „Montagsrelevanz“, also der schnellen Verwertbarkeit des Erlernten im Alltag, Abstand zu nehmen und sich auf einen ästhetischen Erfahrungsprozess vor dem Hintergrund der eingebrachten Reflexionen aller Gruppenteilnehmenden einzulassen. Dies beschreibt ein Prinzip kultureller Bildungsprozesse, die Ergebnisoffenheit, die sich auch in vielen Fort- und Weiterbildungskonzepten niederschlägt. Weitere Prinzipien kultureller Bildungsangebote (BKJ o.J.) wie ästhetische Wahrnehmung, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Selbsttätigkeit, Fehlerfreundlichkeit und Stärkenorientierung sowie das Lernen in Gruppen bilden auch für Fort- und Weiterbildungskonzepte eine Richtschnur. Das humboldtsche Bildungsprinzip, nachdem Bildung immer Selbstbildung bedeutet, liegt diesen Angeboten häufig zugrunde. Ästhetisches Lernen, als mimetisches, leibliches und performatives Lernen muss in Fort- und Weiterbildungskonzepten Beachtung finden, wenn es sich als ein Können-Lernen darstellen soll neben der Reflexion des eigenen praktischen Tuns. „Die Aneignung künstlerischer Fertigkeiten, die reflektierte Auseinandersetzung des Subjekts mit sich, Erfahrungen im Kontext von Übung, aber auch Scheitern und Anerkennung sowie der offene Ausgang, der ästhetischem Lernen zu eigen ist, stellen zentrale Momente in Prozessen [ästhetischen Lernens] dar“ (Kuschel 2015, S. 82). Dies muss ebenso für Fort- und Weiterbildungskonzepte im Feld der Kulturellen Bildung gelten.

Das bedeutet für Lehrkräfte, sich auf der einen Seite zwar ästhetische Kompetenzen anzueignen, aber durch die Haltung, die diesem ästhetischen Lernen innewohnt gleichzeitig auch ihre Pädagogik und ihr Vermittlungskonzept zu hinterfragen. Kulturelle und ästhetische Bildung erlernen sich nicht wie ein Methodenköffer, der schnell auf-, aber auch wieder zugemacht werden kann. Ästhetisches Lernen beschreibt eine künstlerische und pädagogische Grundhaltung. Lehrkräfte aus den ästhetischen oder anderen Schulfächern werden durch Fort- und Weiterbildungen nicht zu Künstlerinnen und Künstlern. Aber sie sollten künstlerische Grundprinzipien des Arbeitens verstehen und in Teilbereichen anwenden können sowie ihr pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund ästhetischen Lernens reflektieren.

Kunst- und Kulturschaffende wehren sich hingegen oft, wenn sie in vermittelnden Aufgaben als Pädagoginnen bzw. Pädagogen bezeichnet werden. Natürlich werden sie durch eine Vermittlungstätigkeit in der Profession nicht zu Pädagoginnen und Pädagogen. Das Anliegen einer systematischen Weiterbildung von Kulturschaffenden für Vermittlungsaufgaben muss aber darin bestehen, die impliziten pädagogischen Vorstellungen der Kunst- und Kulturschaffenden zu thematisieren, transparent und damit individuell reflektierbar zu machen. Ebenso wichtig ist es, sich die eigene künstlerische Haltung bewusst zu machen und zu überlegen, ob, und wenn ja welche Potentiale dieser künstlerischen Haltung in Bildungsprozessen besonders fruchtbar gemacht werden können. Immer wieder gibt es Beispiele dafür, dass Künstlerinnen und Künstler in Vermittlungsprozessen feststellen, dass sie eigentlich überhaupt keine Vermittlung machen möchten oder gar mit der Zielgruppe überfordert sind (Reinwand/Speckmann 2012, S. 128 ff.).

Eine zweite zentrale inhaltliche Herausforderung einer systematischen Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Feld Kultureller Bildung muss

die Tatsache berücksichtigen, dass es zwar eine Grundhaltung ästhetischen Lernens, aber kein spezifisches pädagogisches Modell für ästhetische Vermittlungsprozesse gibt, das immer 1:1 anwendbar wäre. Immer wieder ist es notwendig, dass sich Kulturschaffende wie Lehrkräfte neu auf die Vermittlungssituation, das Vermittlungsumfeld, die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure und den Gegenstand einlassen und aus einem „pädagogischen Takt“ (Herbart 1851) heraus die richtigen Instrumente, Methoden und Ansprachen situativ finden. Zur Orientierung eignen sich die bereits oben genannten Prinzipien ästhetischer und kultureller Bildung. Diese Prinzipien zu verinnerlichen und ausgehend davon eine eigene ästhetische Vermittlungshaltung zu entwickeln, stellt die Hauptaufgabe einer systematischen Weiterbildung für Kulturschaffende wie Lehrkräfte für das Feld der Kulturellen Bildung dar (vgl. Reinwand-Weiss 2017).

Ein dritter Aspekt verlangt die intensive Auseinandersetzung mit dem spezifischen Vermittlungsumfeld (Kindergarten, Schule, Kultureinrichtung, Einrichtungen der Sozialarbeit etc.) und also mit einer systemischen Perspektive. Kulturelle Bildung findet, wie bereits erwähnt, an unterschiedlichsten Orten und in verschiedenen organisationalen Zusammenhängen statt. Meist ist es erforderlich, die Rolle der Vermittlerinnen und Vermittler vor dem jeweiligen Hintergrund zu reflektieren und interprofessionelle Kompetenz zu entwickeln. D. h., die fremden „Systeme“ auf der Mesoebene zu verstehen, ggf. Zwänge und Einschränkungen der eigenen Arbeit akzeptieren zu können oder unbekannte Potenziale darin zu entdecken. Vor allem relevant wird dies bei Angeboten von Kulturvermittlerinnen und Kulturvermittlern, die innerhalb bestehender Organisationen wie Kindertagesstätten oder Schulen tätig werden. Interprofessionelles Handeln verlangt eine genaue Kenntnis der organisationalen Strukturen und viel Empathie, Neugier und Lust zum offenen, hierarchiefreien Austausch und zur Anpassung persönlicher Arbeitsweisen an organisationale Bedingungen und Einschränkungen.

Neben (produktions-)ästhetischem, pädagogischem und systemischem Wissen stehen Kulturvermittlerinnen und Kulturvermittler in der Kulturellen Bildung häufig vor der Herausforderung, Angebote und Projekte selbst zu konzipieren und zu organisieren, Fördermittel einzuwerben und abzurechnen sowie managerial tätig zu werden. Fragen des Urheberrechtes, Steuerrechtes, Vertragsausgestaltung und Verhandlungsgeschick, Zeit- und Projektmanagement, Kenntnisse der Förderlandschaft und Antragsstellung sowie Fähigkeiten der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und des Marketings sowie ein funktionierendes Netzwerk sind unersetzlich, um als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Kulturellen Bildung erfolgreich zu sein. Auch diese Bedarfe formen einen notwendigen Aspekt der Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung und werden entsprechend häufig nachgefragt.

Nicht weniger relevant, aber weitaus schwerer als Fort- und Weiterbildungsinhalte zu vermitteln und zu verkaufen, ist die intensive Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen. So stellen die zunehmende Diversität des Publikums und der Zielgruppen, Konzepte wie Trans- und Interkultur, politische Konzepte der Teilhabe und Inklusion sowie digitale Möglichkeiten jeden Tag neu bisher bewährte Vermittlungskonzepte infrage und auf die Probe. Hier entwickeln sich „Bedarf und

Bedürfnis nicht immer zeitsynchron“ (Ermert/Riemer 2013, S. 6), d. h., die Notwendigkeit die eigene Vermittlungstätigkeit in Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen zu überprüfen, wird nicht immer sofort erkannt und Fort- und Weiterbildungskonzepte oftmals zunächst nicht wahrgenommen.

4. Konsequenzen für die Planung und Strukturierung von Fort- und Weiterbildungskonzepten in der Kulturellen Bildung

Eine qualitätsvolle Fort- und Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Kulturellen Bildung ermöglicht theoretische und praktische Impulse, Beispiele, Netzwerke und konkrete Erfahrungsmöglichkeiten zur individuellen Bearbeitung und Reflexion berufspraktischer Herausforderungen. Fort- und Weiterbildung wird dabei nicht als der Besuch eines einmaligen Kurses angesehen, sondern als berufsbegleitende dauerhafte Aufgabe der Reflexion. Anbieter eines breiten Angebotes zur Fort- und Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Kulturellen Bildung wie die Bundes- und Landesakademien sind aufgefordert, nicht nur marktorientierte Nachfragen zu befriedigen, sondern als Seismographen die kulturellen Transformationen der Gesellschaft zu beobachten. Attraktive Bildungsangebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren stellen eine gelungene Übersetzung dieser Transformationsprozesse in an alltagspraktische Erfahrungen anschlussfähige und für die Teilnehmenden finanzierbare Konzepte dar. Mindestens ästhetische und pädagogische, manageriale und wissenschaftliche sowie systemische und vernetzende Aspekte müssen in einem umfassenden künstlerisch-kulturellen Fort- und Weiterbildungsangebot berücksichtigt werden.

Kultur- und bildungspolitisch wäre es wünschenswert, verstärkt solche Weiterbildungsräume zur Reflexion der Rolle, Verantwortung und Haltung von vermittelndem Personal bereitzustellen, bestehende Angebote noch stärker finanziell zu subventionieren und zeitliche Kapazitäten für Weiterbildung in Kultur- und Bildungsinstitutionen zu schaffen. Das würde neben der Unterstützung bestehender Strukturen auch bedeuten, in allen Pilotprojekten und Programmen Kultureller Bildung Zeiträume für Austausch und kritische Reflexion zu schaffen, um beispielsweise auch Erfahrungen des Scheiterns oder der Selbstzweifel zu thematisieren. Landes- und Bundesakademien Kultureller Bildung stellen geeignete Schutzräume dar, um diese Selbstbildungsprozesse professionell zu ermöglichen. Jede und jeder, der häufiger in kulturell vermittelnden Situationen und Prozessen tätig ist, sollte diese Angebote von Zeit zu Zeit wahrnehmen (können). Dies würde m. E. zu einer erheblichen Qualitätssteigerung Kultureller Bildungsangebote führen (vgl. Reinwand-Weiss 2017).

Literatur

- BKJ (o. J.): Grundprinzipien Kultureller Bildung. www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/theoriebildung-und-grundlagen.html [Zugriff: 9.4.2017]
- Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (2015): Die Teilnehmenden der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Merkmale – Motive – Erfahrungen

- 2013/14. Ergebnisse der vierten Teilnehmendenbefragung. www.bundesakademie.de/pdf/evabericht.pdf [Zugriff: 23.7.2017]
- Ermert, Karl/Rierner, Franz (2013): Musikalische Fort- und Weiterbildung. In: Deutsches Musikinformationszentrum. www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/ermert_rierner.pdf [Zugriff: 23.7.2017]
- Herbart, Johann Friedrich (1851/1957): Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Ders. Umriss pädagogischer Vorlesungen – Rede bei Eröffnung der pädagogischen Vorlesungen – Aphorismen zur Pädagogik. Paderborn.
- Kuschel, Sarah (2015): Ästhetisches Lernen – eine Standortbestimmung. In: Max Fuchs/Tom Braun (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik. Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim, S. 26-87.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle/Speckmann, Julia (2012): Die Sprachen der Künste. „Zeig mal – lass hören!“ Ein Projekt zur frühen künstlerischen Sprachbildung. Oberhausen.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2017): Weiterbildung als Herausforderung zur kritischen Reflexion. In: Heber, Michael/Jas, Mona (Hrsg.). Fokus: Kunst- und Kulturschaffende in Bildungseinrichtungen. Debatten um Rahmenbedingungen, Potentiale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte. München.

Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education –

Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen

Ulla Klingovsky, Georges Pfründer

Zusammenfassung

Mit diesem Beitrag werden Konturen und Grundzüge des gemeinsam von Wits Centre of Diversity Studies (University of the Witwatersrand Johannesburg) und Pädagogischer Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz getragenen transnationalen Forschungsprojekt Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education vorgestellt. Akzentuiert wird ein Perspektivwechsel in der Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem Eigenen, der maßgeblich dem südafrikanischen Entstehungskontext des von Melissa Steyn begründeten Konzepts einer „Critical Diversity Literacy“ geschuldet ist. Im Kooperationsprozess erfährt das Konzept eine bildungstheoretische Fundierung und wird – informiert durch Theorien und Praxen der Künste – derart angereichert, dass sich die konzeptionellen Grundlagen von Weiterbildungsarrangements abzeichnen, in denen Kontaktzonen so konstelliert werden, dass neue „soziale Imaginationen“ denkbar werden.

In der gegenwärtigen Diskurslandschaft wird im Zusammenhang mit Fragen von „Diversity“ häufig auf den Topos der „kulturellen Differenz“ und damit auf jene sozial codierten Unterschiede hingewiesen, die eine zu überbrückende Kluft zwischen dem natio-ethno-kulturellen „Wir“ und „Nicht-Wir“ eröffnen. Mit Blick auf die Bewältigung der aus dieser Kluft resultierenden Spannungs- und Konfliktlagen ist in den vergangenen Jahren eine Vielfalt von „Diversity“-Konzepten, -materialien und -formaten entwickelt worden, die sich im Kontext der Portale Kultureller Erwachsenenbildung dem verstehend-kommunikativen, im engeren Sinne interkulturellen bzw. transkulturellen Bearbeitungsmodus von oder Zugang zu Bildung und Kultur zuordnen lassen (vgl. zuletzt Fleige et. al. 2015). Inter- oder transkulturelle Bildungsangebote werden öffentlichkeitswirksam vorrangig dann aufgerufen, wenn es im Kontext der gesellschaftlichen Dynamiken und neuen Konfliktherde darum geht, kulturelle Kompetenzen, d. h. einen verstehenden und vorurteilsfreien Umgang mit fremden Kulturen zu erlernen. Auf dieser Grundlage sollen Interessensgegensätze ausgegli-

chen, eine partizipative Gemeinwohlorientierung oder eine „gelebte Diversität“ in international agierenden Unternehmen ermöglicht werden. Dabei werden mit Blick auf die lösungsorientierte Bearbeitung des sozial signifizierten Problems der „kulturellen Differenz“ (Fremdheit, Andersheit, etc.) sowohl „kulturelle Bildung“ als auch „Diversity“-Orientierung zu „Lösungsschiffen“ für hochgradig heterogene, soziale und persönliche Konfliktzusammenhänge.

Aus erwachsenenpädagogischer wie bildungstheoretischer Perspektive ist demgegenüber darauf hinzuweisen, dass es einer Pädagogik – verstanden als Reflexion über die Verhältnisse, in und unter denen Erziehung und Bildung in einer Gesellschaft stattfinden – gegenüber vorschnellen Lösungsangeboten zunächst um eine grundlagentheoretische Reflexion und damit eine Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ sowie eine Beschreibung der darin erkennbaren Risse und Bruchstellen gehen müsste.

Mit dem folgenden Beitrag werden die Konturen und Grundzüge des in Kooperation mit dem Wits Centre of Diversity Studies an der University of the Witwatersrand, Johannesburg durchgeführten transnationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Critical Diversity Literacy through Arts & Further education (CDL)*¹ vorgestellt. Mit Blick auf den Entstehungskontext des von Melissa Steyn begründeten Konzepts der „Critical Diversity Literacy“ sollen Einsätze² für diesen Perspektivwechsel skizziert werden. Anschließend wird veranschaulicht, wie das Konzept eine bildungstheoretische Anreicherung erfährt. In einem dritten Schritt wird – informiert durch Theorien und Praxen der Künste – die konzeptionelle Grundlage von Weiterbildungsarrangements dargelegt, in denen „ästhetische Räume“ so konstelliert werden, dass darin – „Kontaktzonen“ beschreitbar werden, die zu „sozialen Imaginationen“ führen können.

1. Entstehungskontext des Konzepts „Critical Diversity Literacy“

Fragen von „Diversität“ und „kultureller Differenz“ stellen sich in Südafrika vor dem Hintergrund einer tiefen gesellschaftlichen Zerrissenheit, die zum einen das Ergebnis der 400-jährigen Kolonialgeschichte und zum anderen des darauf folgenden Apartheid Regimes ist, mit besonderer Dringlichkeit. Die südafrikanische Ausgangslage ist von Narben des Apartheid-Systems gekennzeichnet, das als erschreckendes Synonym für ein präzises Erstellen und Markieren einer aus den Konstrukten Rasse und Herkunft erstellten Differenz betrachtet werden kann, mit der Ausgrenzung und Unterdrückung über Dekaden legitimiert wurde (vgl. Thornton 1994). Diese besondere historische, soziale und kulturelle Konstellation im gegenwärtigen Prozess der Post-Apartheid-Nationenbildung bildet die Hintergrundfolie für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit von Melissa Steyn, die das Wits Centre of Diversity Studies an der University of the Witwatersrand in Johannesburg leitet. In Anlehnung an die „Critical Race Theory“ (Crenshaw et. al. 1995) und Konzepte von „Critical Whiteness“ (Hooks 1990) beleuchtet Steyn Kontext und Geschichte in Südafrika perspektivisch und setzt sich theoretisch mit den Routinen des „aktiven Vergessens der Anderen“ zur Sicherung der eigenen Privilegien als „epistemology of ignorance“ (Mills

1997, S. 18) oder „belohnter Ignoranz“ auseinander. Sie analysiert das „Vergessen“ historischer Kontexte als strukturell verankerte politische Position und als eine perpetuierte Uninformiertheit, die keine Peinlichkeit auslöst, weil auf ihrer Grundlage die eigene Vormachtstellung behauptet wird (vgl. Steyn 2012, S. 10).³

Mit ihren Forschungsarbeiten eröffnet Melissa Steyn die theoretische und analytische Grundlage für den gesamten Projektzusammenhang. „Critical Diversity Literacy“ definiert sie wie folgt:

„Critical diversity literacy’ can be regarded as an informed analytical orientation that enables a person to ‘read’ prevailing social relations as one would read text, recognizing the ways in which possibilities are being opened up or closed down for those differently positioned within the unfolding dynamics of specific social contexts.“ (Steyn 2015, S. 381)

In diesem Kontext geht es aus erwachsenenpädagogischer Perspektive um die bedeutsame Frage nach den machtvollen Bedingungen, die der wesentlichen Unterscheidung „kulturelle Differenz“ vorausliegen und die diese nicht nur immer wieder neu hervorbringen und essentialisieren, sondern auch absichern und stabilisieren. Die bildungstheoretische Fundierung dieser diversitätsorientierten Bildungskonzeption, die Formate, Methoden und Szenarien für die Vermittlungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung bereithält, soll im Folgenden dargelegt werden.

2. Von der Unmöglichkeit bildsamer Erfahrungen und der Unbestimmtheit des Eigenen und des Fremden

Das in der Regel innerhalb der „kulturellen Bildung“ nicht weiter thematisierte Verständnis von *Bildung* soll im Kontext der bildungstheoretischen Fundierung des Konzepts „Critical Diversity Literacy“ begründet werden. Unter der „Bildung des Menschen“ wurde historisch ein Entwicklungsprozess ins Auge gefasst, der „Bildung“ von intendierten Erziehungsprozessen ebenso unterscheidet wie von der in der Alltagswelt verorteten Sozialisation, der arbeitsplatzbezogenen Qualifikation oder der aufgabenbezogenen Kompetenzentwicklung. Unter Bildung sollte die Möglichkeit des Menschen – als Individuum und als Gattung – verstanden werden, sich aus der eigenen Unbestimmtheit eine humane Bestimmung zu erarbeiten.⁴ Dieses „Versprechen der Bildung“ (Schäfer 2011, S. 42 ff.) wird vor dem Hintergrund einer post-strukturalistischen und dekonstruktiven Subjekt- und Identitätskritik gegenwärtig allerdings selbst „grundlos“. An der in unserem Projektzusammenhang bedeutsamen Figur der „Begegnung mit dem Fremden“ soll diese Grundlosigkeit eingeführt und zugleich die Bedeutung „unmöglicher Erfahrungen“ in aller Kürze ausgeführt werden.

Das Versprechen, wonach sich in der „Begegnung mit dem Fremden“ bildende, d. h. sich selbst und das eigene Verhältnis zur Welt verändernde Erfahrungen einstellen können, gehört zu einer traditionellen Bildungsmetaphorik ebenso wie zu einem bis ins alltägliche Verständnis abgesunkenen Bildungsverständnis. Als Unbekanntes

scheint gerade das Fremde, das Unvertraute und Sich-Entziehende besonders geeignet, den Möglichkeitsraum einer „bildenden Erfahrung“ zu eröffnen, in dem es dazu provoziert, vertraute Sichtweisen, die üblichen Orientierungsmuster sowie die gängigen Bewältigungsstrategien einer bereits verstandenen Welt zu verlassen und sich von sich selbst zu entfremden (vgl. Humboldt 1969, S. 237).

Mit diesem Versprechen ging die pädagogische Tradition bislang noch wie selbstverständlich davon aus, dass sich in einer intersubjektiven Anerkennungsdiagnostik sowohl Eigenes wie auch Fremdes wechselseitig identifizieren und sich deren gegenseitige Anerkennung als eine erweiternde Erfahrung beschreiben ließe, kurz: die Fremdheit des Anderen könnte das Eigene derart befremden, dass sich in der Folge eine Transformation von Selbst, Fremd- und Weltverhältnissen einstellen und sich die Begegnung damit als bildungswirksam erweisen könnte (vgl. Wimmer 2014, S. 690).

Bildungsphilosophisch wird demgegenüber und im Anschluss an die Konzeption einer radikalen Alteritätsphilosophie (vgl. Lévinas 1983) argumentiert, dass eine derartige Form von Anerkennung die Differenz von Eigenem und Anderen performativ erst hervorbringt, während sie vorgibt, diese lediglich zu bestätigen (vgl. Balzer 2007). Anders ausgedrückt: In der alltäglichen Praxis erscheint es uns vielleicht so, als gäbe es „natürliche“ oder institutionalisierte Grenzen, die Eigenes und Fremdes klar voneinander unterscheiden lassen. Fremdheit wird sprachlich zuweilen als Attribut spezifischer Objekte oder anderer Menschen verwendet, wohingegen das „Eigene“ mit dem ursprünglichen Wesenskern des Individuums oder einer Gruppe identifiziert wird. Wenn „Fremdheit“ hierin allerdings nur als Zuschreibung und Etikettierung auffindbar ist, die nach Maßgabe subjektiver, gesellschaftlicher oder kultureller Kriterien getroffen wird, dann erscheint das „Andere“ wie das „Eigene“ als folgenreiches Resultat einer wechselseitigen Projektion und Abgrenzung. Diese machtvolle Konstruktion von Unterscheidungen und binären Oppositionen privilegiert in der Regel die eine Seite. Das „konstitutive Außen“ wird als „Exteriorität“ (Derrida) damit nicht nur zur Bedingung der Möglichkeit der „eigenen Identität“, sondern ist zugleich immer Teil derselben. Wenn man über das Eigene oder das Andere aber nur im Horizont eines relativen Verhältnisses, also ohne „substantiellen“ Grund sprechen kann, wird die „Begegnung mit dem Fremden“ als bildsame Erfahrung des mit sich selbst „authentischen“ Eigenen grundlos (vgl. Schäfer 2011, S. 32).

Eine solche Perspektive hat Konsequenzen für die bildungstheoretische Bestimmung von „Critical Diversity Literacy“. Um trotz dieser fundamentalen Subjektkritik einen bildsamen Möglichkeitsraum offen zu halten, müsste eine derart informierte Bildungskonzeption sich an einer grundsätzlich „zugänglichen Unzugänglichkeit“ (Waldenfels 1997, S. 73) entfalten. Dabei müsste sie einem Paradox begegnen, das für die zu entwickelnde Weiterbildungskonzeption bedeutsam scheint: Auch wenn am Beginn jedes Bildungsprozesses, jedes Lernens und jeder Erfahrung, die diesen Namen verdient, die „unzugängliche Andersheit“ des Anderen steht, wird doch ein „Anderes“ behauptet und dabei zugleich vereinnahmt, wodurch es in derselben Bewegung in seiner eigentümlichen „Fremdheit“ angenommen und zugleich ausge-

geschlossen bzw. „vergessen“ wird. Die „Begegnung mit dem Fremden“ fällt mit der Enthüllung des „Anderen“ zusammen.

Diese Praxis trägt gewalttätige Züge, weil sie die irreduzible Unverfügbarkeit des „Anderen“ unterschlägt und die Fremdheit des „Anderen“ zum Verschwinden bringt, leugnet und „vergisst“ bzw. durch vermeintliches Wissen ersetzt. Der Anspruch des Fremden bleibt allerdings bestehen und damit die ethische Frage, wie man in einer Bildungspraxis, die auf die „Begegnung mit dem Fremden“ zielt, der Fremdheit des Anderen gerecht werden kann.

Eine erwachsenenpädagogisch belangvolle „Begegnung mit dem Anderen“ wird aus dieser Perspektive nicht länger in einer Begegnung verortet, die den „unzugänglichen Anderen“ nur nutzt, um an der eigenen „Identitätskonstruktion“ im Sinne einer authentischen Selbstentfaltung zu arbeiten. Demgegenüber zielt das Weiterbildungssetting auf eine Begegnung mit dem Anderen, in der sich eine „ästhetischen Haltung“ (Schäfer 2011, S. 34) entwickeln kann. Diese würde sich als reflexive Perspektive auf die Logik kultureller Unterscheidungen ausdrücken. „Reflexivität“ bedeutete dabei nicht die Einnahme eines souveränen Standpunkts, der über unverfälschte Kriterien verfügte (vgl. Klingovsky 2010, S. 116 ff.). Die Reflexivität einer „ästhetischen Haltung“ ist eher durch einen sorgsamen Umgang mit der Befangenheit in die „eigene“ Logik dieser Unterscheidungen gekennzeichnet. In der „Begegnung mit dem Anderen“ würde es darum gehen, sich „ästhetisch“ und „rhetorisch“ in dieser Logik zu bewegen, ohne ihren Bestimmungseffekten allzu sehr zu vertrauen.

3. Künstlerische Prozesse und Kontaktzonen

Kunstprozesse und Bildungspraxis miteinander zu verbinden, eröffnet die Möglichkeit, „Kontaktzonen“⁵ als Kristallisationspunkt von Vermittlungspraxen vorzustellen, in denen die Entwicklung analytisch und ästhetisch informierter „kritischer Lesarten“⁶ ermöglicht wird. Mit ihrer Hilfe können die machtvoll normierenden und identitätsstiftenden, d. h. subjektivierenden Unterscheidungen sowie deren Effekte als differentielle Verteilung von materiellen und symbolischen Anrechten und Privilegien auf individueller, kollektiver und gesellschaftlicher Ebene sichtbar gemacht werden. Hierzu werden künstlerische Ausdrucksformen als Arbeitsprinzip der Weiterbildungspraxis verstanden. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass auch „Kunst“ keine einheitliche Substanz unterstellt werden kann, da die Grenzen und Übergänge ihrer sog. „Domänen“ unscharf geworden und ihr *Sein* nicht länger bestimmbar scheint (vgl. Deleuze/Guattari 1996). Ein in dieser Weise verstandener Zugang zu Kunst akzentuiert, dass weder *die* „Kunst“ noch *die* „Kontaktzonen“ als existent vorausgesetzt werden können. Im Anschluss an Foucault sollen deshalb über „Kunst“ und „Kontaktzonen“ Heterotopien als „dritte Räume“ situativ erstellt werden. Wird eine fluide, vorübergehende, nomadische Kontaktzone durch künstlerische Intervention erstellt, können die in künstlerische Prozesse Involvierten zu einer „ästhetischen Komposition“ gelangen, „die sich abgelöst hat vom Ereignis“ (Deleuze/Guattari 1996, S. 228) und „Fluchtlinien“ (Deleuze 1996) eröffnet, um dorthin zu gelangen, wo man bislang noch nicht war.

Vor diesem Hintergrund wird das Potential künstlerischer Prozesse für die Konzeption von Weiterbildungsarrangements insbesondere darin gesehen, dass sie in ihrer Kontingenz und Veränderlichkeit Ein- und Ausgeschlossenes erkundbar machen und Spiegelbilder des „Anderen“ und des „Eigenen“ als kontingentes, im Werden befindliches Zusammenspiel lesbar und sichtbar machen können. Dank dieser Eigenschaften könnten uns die Künste in der Weiterbildung Wege aufzeigen, das komplexe Zusammenspiel des Eigenen, des Fremden und des Anderen als Identitätspolitik zu dechiffrieren und eine kollektive Bewegung hin zu neuen sozialen Imaginationen zu eröffnen.

4. Weiterbildungsarrangement für eine „Critical Diversity Literacy“

Die im Kontext des Projektzusammenhangs zu konstellierenden Weiterbildungsformate zielen darauf, Bedingung von Unterscheidbarkeiten und der sie stabilisierenden Macht- und Herrschaftsstrukturen zu erkunden. Auch wenn sich die (un-)mögliche Erfahrung im Sinne einer „Versöhnung“ mit sich selbst und dem „Anderen“ schließlich niemals identifizieren lässt, so soll davon ausgegangen werden, dass sie sich als situative Möglichkeit im Kontext von „Kontaktzonen“ inszenieren bzw. in einer ästhetisierenden Rhetorik zur Erscheinung bringen und damit ggf. neu verhandeln ließe.

Weiterbildungsarrangements als ästhetische Räume zu konstellieren, bedeutet den Teilnehmenden – unter Nutzung vielfältiger symbolischer und ästhetischer Formen – „Ortsveränderungen“ zu ermöglichen und die eigenen sozialen Einbindungen zu verlassen. Werden ästhetische Produktionen in Form von Performances, Kunstaktionen oder Installationen in soziale Räume gebracht, wird es möglich, subjektive Erfahrungen zu überschreiten und etwas „Anderes“ ins Spiel zu bringen (vgl. Sturm 2005, S. 35). Sie erlauben „Begegnungen mit dem Anderen“ als Bewegung, die auf eine Grenze zuläuft und dabei auf ein ausgeschlossenes, widersprechendes „Anderes“ stößt. Diese „Exteriorität“ kann als sprechendes „Anderes“ exploriert und kartiert werden, als Anderer und Anderes, das im Sprechen als unendlich anders und als Grenze des subjektiven Sein-Könnens wahrnehmbar wird.

In den so erstellten Kontaktzonen kann – im idealen Fall – eine Bewegung des „un-learning our privilege as our loss“ (Spivak 1990, S. 9) stattfinden. Dem Konzept des Verlernens ist nicht nur die Aufforderung inhärent, zu schweigen, wenn das „Andere“ sich ausdrückt, das die Gefahr des Verlustes der eigenen Privilegien in sich birgt, sondern auch die Notwendigkeit, andere Formen des Wissens zu lernen, die durch die eigene privilegierte Position bislang nicht zugänglich sind. Die Praxis des Un-learning zielt darauf, „unsere Privilegien des Sprechens und Gehört-werdens zu verlernen“ (Castro Varela/Dhawan 2003, S. 279). „Un-learning“ wird in diesem Sinne als eine Art „Übung“ verstanden, um langsam mit den angelernten Praxen und Gewohnheiten der machtvollen Unterscheidungen zwischen „Eigenem“ und „Anderen“, die sich in Habitus, Körper und Handlungen eingeschrieben haben, zu brechen (vgl. Sternfeld 2014, S. 19).

Die letztliche Unmöglichkeit, den Anderen auch in diesen „ästhetischen“ Räumen einzuordnen und zu vermessen, seine Bedeutung für das eigene Leben sowie das ei-

gene Handeln in seiner Wirkung auf Andere zu berechnen, ist hierin kein Mangel oder gar Scheitern, sondern die Bedingung der Möglichkeit einer „ästhetischen Haltung“, zu der man sich selbst inmitten der eigenen Befangenheit noch einmal in ein Verhältnis setzen muss. Der Übergang von der Übernahme vorgeformter Selbst- und Fremdbilder hin zu ihrer „Erfindung“ markiert dabei nicht nur eine Veränderung in der Realität, sondern auch eine Wandlung im Verhältnis zur Realität. Wirklichkeit wird selbst zunehmend als ein historisch entstandener Konsens und dann, nach dem Vergessen seiner Genese, als kontingente Selbstverständlichkeit sichtbar und die gesellschaftliche Realität damit als Gestaltungsaufgabe erkennbar.

5. Schlussbemerkung

Die intensive Auseinandersetzung mit den beschriebenen paradoxen Ausgangslagen im Zeichen von „Interkulturalität“, „kultureller Differenz“ und „Diversity“ bildet die Grundlage des gemeinsam mit südafrikanischen Kooperationspartnerinnen und -partnern entwickelten Projekts Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education. Zugleich sind die hier entwickelten Weiterbildungsarrangements auf die beschriebene Weise bildungstheoretisch fundiert und von den Theorien und Praxen der Künste informiert. Die vielfach vorgetragene Kritik an einem unproblematischen Zugang zu *interkulturellem Dialog* evoziert aber auch ein anderes Nachdenken über die (Un-)Möglichkeiten dieser transkulturellen Begegnung. Das Konzept der „Kontaktzone“ wird deshalb nicht nur als Bezugspunkt der zu entwickelnden Weiterbildungsarrangements bestimmt, sondern zugleich als Leitprinzip der gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsarbeit. In dieser soll die Arbeit an einer kritischen diversitätsorientierten Bildungskonzeption im Horizont der Überschreitung von Grenzen und Eröffnung neuer (Denk-)Räume konzipiert werden.

Anmerkungen

- 1 Die gemeinsam mit M. Steyn und ihrem Team initiierte Forschungs- und Entwicklungsarbeit begann im Herbst 2016. In den Workshops und Online-Konferenzen wird nicht unkritisch ein Austausch unter gleichberechtigten Partnerinnen und Partnern unterstellt. Die Machtungleichgewichte, die sich unter den gegebenen hegemonial strukturierten, institutionalisierten und in historisch kolonialen bzw. aktuell neokolonialen Verhältnissen etablierten und sich gegenwärtig permanent reproduzieren sollen in der Zusammenarbeit stets vergegenwärtigt und thematisiert bleiben. Im Hinblick auf die Fragen von Diversität bleibt die ungleiche Verteilung von Ressourcen, wie Geld, Definitionsmacht bzw. die unterschiedlich gute Kapitalisierbarkeit verschiedener Wissensbestände nicht unbenannt. Für die gemeinsame Suchbewegung scheint der Begriff der „Kontaktzone“ (Pratt 1996, 6 ff.) besonders geeignet, denn es geht zunächst darum, die historisch und kontextuell je unterschiedlich gewordenen Vorstellungen davon, was wichtige und im Sinne einer „Critical Diversity Literacy“ geeignete theoretische Verhältnisbestimmungen und konzeptionelle Bearbeitungsmodi wären, „auf den Tisch“ zu bringen.
- 2 In Anlehnung an die von Michael Wimmer und Jan Masschelein publizierten „Überlegungen zu Einsätzen der Dekonstruktion in der Pädagogik“ verfolgt unser Einsatz drei Ziele: Einsatz meint zunächst einen Beginn, in dem sich eine grundlegende Skepsis ausdrückt;

- zweitens gleicht der Einsatz einem Wagnis, denn es ist offen, was sich aus ihm entwickeln wird; drittens handelt es sich um einen Einsatz für etwas, hier ein Einsatz für Gerechtigkeit (vgl. Masschelein/Wimmer 1996, S. 21).
- 3 Das „Vergessen“ historischer Kontexte führt zur Fortführung dominanter Selbstbeschreibungen in der Gegenwart. Dabei wird verhindert, dass in dieser Geschichte begründete Privilegien fragwürdig werden (z. B. die Tatsache, dass bestimmte Gruppen in Südafrika keine Möglichkeit haben und hatten, den Ort ihrer konflikthaften Existenz zu verlassen). Für die Sozialanthropologien Mary Douglas ist das Bedürfnis den eigenen konzeptionellen und strukturellen Status quo zu erhalten, ein konstitutives Merkmal von Personen und Institutionen (vgl. Douglas 1987).
 - 4 Als Selbstformung sollte Bildung keinem anderen Zweck untergeordnet werden als der Möglichkeit, sich zu den im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse als selbstverständlich erscheinenden Lebensweisen und Gewohnheiten, in ein freies Verhältnis zu setzen, weshalb sich Bildungsprozesse jedweder pädagogischer Steuerungsabsicht entziehen.
 - 5 Kontaktzonen sind Formen kollektiv erstellter Räume, in denen unterschiedliche soziale und kulturelle Positionen aufeinandertreffen und eine räumliche Ordnung unter gegebenen Machtverhältnissen performativ immer wieder neu hervorgebracht wird (Pratt 1996, S. 6 ff.). Das Konzept „Contact Zone“ wird in der feministischen Theorie, der Critical Race Theory und den Postcolonial Studies verwendet (vgl. Sternfeld 2013).
 - 6 Zur Bedeutung des Konzepts der „Lesart“ im Rahmen einer poststrukturalistischen Lerntheorie vgl. Klingovsky/Kossack (2007) und Wrana (2008).

Literatur

- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung – Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Pongratz, Ludwig/Reichenbach Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung und Gerechtigkeit, Paderborn: Schöningh, S. 49-75.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Steyerl, Hito (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, S. 270-290.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. In: Mörsch, Carmen das Forschungsteam der documenta 12: Kunstvermittlung. Zwischen Dienstleistung und Kritischer Praxis auf der documenta 12. Berlin, Zürich: Diaphanes, S. 348
- Crenshaw, K., Gotanda, N., Peller, G., & Thomas, K. (1995). Critical Race Theory: the key writings that formed the movement. New York: The New Press.
- Deleuze, Gilles (1996): Fluchtlinien der Philosophie. In: Balke, Friedrich/Vogl, Joseph (Hrsg.): Gilles Deleuze – Fluchtlinien der Philosophie. München: Fink, S. 243-251
- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix (1996): Was ist Philosophie? Frankfurt: Suhrkamp.
- Douglas, Mary (1987): How Institutions Think. London: Routledge and L. Kegan Paul.
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: Bertelsmann.
- hooks, bell (1990): Schwesterlichkeit: Politische Solidarität unter Frauen. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 13. Jg., Heft 27, 1990, S. 77-92
- Humboldt, Wilhelm von (1969): Theorie der Bildung des Menschen. In: ders.: Werke in 5 Bänden, Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (2007): Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: hep Verlag

- Klingovsky, Ulla (2010): Selbstsorgendes Lernen und Performativität. Didaktisch-methodische Praktiken zur Strukturierung der Innenarchitektur von Lernräumen. In: Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter/Wrana, Daniel (Hrsg.): Die Sorge um das Lernen. Bern: hep Verlag, S. 110-120.
- Lévinas, Emmanuel (1983): Die Spur des Anderen. Freiburg: Karl Alber Verlag.
- Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (Hrsg.) (1996): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academia.
- Mills, Charles W. (1997): The Racial Contract. Ithaca/New York: Cornell University Press.
- Pratt, M. L. (1996): Apocalypse in the Andes: Contact Zones and the Struggle for Interpretive Power. Encuentros 15. Washington: IDB Cultural Center. Online verfügbar: idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1774431.
- Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues. New York/London: Routledge.
- Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung: Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: Zaglossus.
- Sternfeld, Nora (2014): Verlernen Vermitteln. Kunstpädagogische Positionen. Band 30. Hamburg: Repro Lüdke.
- Steyn, Melissa (2012): The ignorance contract: recollections of apartheid childhoods and the construction of epistemologies of ignorance. In: Identities: Global Studies in Culture and Power, 19:1, S. 8-25.
- Steyn, Melissa (2015): Critical diversity literacy: essentials for the twenty-first century. In: Vertovec, Steven (Hrsg.): Routledge International Handbook of Diversity Studies. London/New York: Routledge, S. 379-389.
- Sturm, Eva (2005): Vom Schiessen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung „von Kunst aus“. Kunstpädagogische Positionen, Band 7. Hamburg: University Press.
- Thornton, Robert (1994): The potentials of boundaries: steps toward a theory of the social edge. Paper presented at the Wits History Workshop: Democracy, Popular Precedents, Practice and Culture. Online verfügbar: hdl.handle.net/10539/8100.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wimmer, Michael (2014): Eigenes und Fremdes. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 687-698.
- Wrana, Daniel (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Maier Reinhard, Christiane/Wrana, Daniel (Hrsg.). Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen: Budrich UniPress, S. 31-102.

Die Volkshochschule als zentraler Anbieter Kultureller Bildung:

Entwicklung von Angebotsstrukturen und Antizipation von Teilnehmendeninteressen

Julia Gassner

Zusammenfassung

Die Volkshochschulen (vhs) sind in Deutschland zentrale Anbieter kultureller Bildung für alle Bevölkerungsgruppen. Bei der Angebotsplanung ist der vhs-Programmbereich Kultur – Gestalten weniger an externe Vorgaben gebunden als andere Programmbereiche der vhs. Er orientiert sich an Wünschen und Bedarfen von Teilnehmenden, gesellschaftlichen Entwicklungen und (Mega-)Trends. Dies lässt sich sowohl durch die bundesweit erhobene vhs-Statistik als auch die Analyse von vhs-Programmheften belegen. Bei der Umsetzung gewünschter, innovativer und zielgruppengerechter Angebote stoßen die Programmplanenden jedoch teilweise an strukturelle und finanzielle Grenzen.

1. Kulturelle Bildung an der Volkshochschule: Programmbereich und Querschnittsaufgabe

1,6 Millionen Unterrichtseinheiten (UE = 45 Minuten) in rund 90.000 Kursen, die von mehr als 910.000 Teilnehmenden besucht wurden: Die Zahlen aus der Volkshochschul-Statistik 2015 belegen eindrücklich die Leistung der Volkshochschulen im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ (vgl. Huntemann/Reichart 2016). Mit rund 16 Prozent der Unterrichtseinheiten, Kurse und Teilnehmenden bildet er den drittgrößten Programmbereich an den Volkshochschulen in Deutschland. Doch Kulturelle Bildung ist an der Volkshochschule nicht nur ein Programmbereich, sondern eine Querschnittsaufgabe: „Letztlich ist die Volkshochschule selbst ein unverwechselbarer kultureller Ort“, konstatiert das aktuelle Selbstverständnis der Volkshochschularbeit (DVV 2011, 35). Nicht zuletzt deshalb gilt:

„Volkshochschulen sind die bedeutendsten Kulturvermittlungsinstitutionen der öffentlich verantworteten Weiterbildung. Keine andere Weiterbildungsinstitution bietet in dieser Breite und in dieser Vielfalt die Chance, die Kompetenzen zu erwerben,

die es Menschen ermöglichen, am kulturellen Leben nicht nur teilzunehmen, sondern auch teilhaben zu können“ (vhs-Verband BW o. J.).

1.1 Kulturelle Bildung als Teil der Allgemeinbildung

Im Selbstverständnis der Volkshochschulen ist kulturelle Bildung zentraler Bestandteil allgemeiner Bildung – vice versa wird unter Allgemeinbildung eine ganzheitliche Bildung verstanden, „die geistige, emotionale und soziale Kompetenzen ebenso umfasst wie ästhetische, musische, kulturelle und inter- bzw. transkulturelle“ (vhs-Verband BW 2014).

Ausgehend von diesem Bildungsverständnis bieten Volkshochschulen – angepasst an die in Bezug auf vorhandene Ressourcen, Bevölkerungsstruktur etc. lokal und regional unterschiedlichen Voraussetzungen – ein breit gefächertes Programm in der kulturellen Bildung, das in der Volkshochschul-Statistik sowie in vielen Programmheften in die Fachbereiche Kunst- und Kulturgeschichte, Literatur, Theater, Tanz, Musik, bildnerisches und plastisches Gestalten, Handwerk und Kunsthandwerk, textiles Gestalten und Medienpraxis gegliedert ist.

1.2 Fächerübergreifende Arbeit an der vhs

Eine Besonderheit und Stärke der Volkshochschule ist die Möglichkeit, fächerübergreifend zu arbeiten, da sie alle Bereiche der Erwachsenenbildung unter einem Dach vereint. Auf diese Weise können zum einen Angebote entstehen, bei denen kulturelle Bildung mit anderen Themen verknüpft wird und sich dabei beide Bereiche ergänzen. Ein Paradebeispiel für diese Angebote ist das vom Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) entwickelte Konzept „talentCAMPus“, das im Rahmen des Förderprogramms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mittlerweile (Stand: Juni 2017) in rund 1.700 Projekten an 220 Volkshochschulen durchgeführt wurde und bei dem immer ein Angebot der kulturellen Bildung mit einem lernzielorientierten Baustein zu einem mindestens einwöchigen und ganztägigen Ferienbildungsprogramm verbunden wird. So erhalten beispielsweise schulschwache Kinder aus einem sozialen Brennpunktschulbezirk zusätzliche EDV-Kompetenz oder Sprachförderung in Verbindung mit der Erarbeitung eines Theaterstücks.

Zum anderen können Volkshochschulen durch fächerübergreifende Zusammenarbeit auch Personengruppen ansprechen, die von anderen Einrichtungen der kulturellen Bildung nicht oder nur schwer erreicht werden. Dies zeigen insbesondere Praxis-Beispiele aus der interkulturellen Kulturarbeit, etwa das Programm „Kunst und Integration“ der vhs Karlsruhe: Die vhs unterstützt Teilnehmende von Integrationskursen, lokale Kultureinrichtungen kennen zu lernen und bildet sie zu Kulturlotsinnen und -lotsen für ihre Familien und Freunde aus. Auch Angebote im Bereich der Grundbildung werden an Volkshochschulen zunehmend fächerübergreifend konzipiert bzw. in allen Programmbereichen angeboten (vgl. Haas 2014).

1.3 Volkshochschule als Kulturzentrum

Mit ihren Kursen, Vorträgen und Workshops im Programmbereich Kultur – Gestalten, aber auch darüber hinaus, versteht sich die vhs als Ort für Kultur: Sie bietet mit Ausstellungen, Lesungen oder Aufführungen ein Forum sowohl für Künstler/innen als auch für Teilnehmende von Volkshochschulkursen. In kleineren Orten übernimmt die vhs häufig die Rolle eines „Kulturamts“ und ist in strukturschwachen ländlichen Räumen einziger verbliebener Ort öffentlicher Kulturpraxis.

2. Programmplanung im Bereich Kultur – Gestalten: Zwischen Mensch und Markt

Die Programmplanung ist einer der Schlüsselprozesse an der vhs. Auf der strategischen Ebene, in Hinblick auf die mittel- und langfristige Entwicklung des Angebots, gilt es, verschiedene Bezugspunkte zu berücksichtigen, etwa das Leitbild der vhs und den Auftrag des Trägers, Aspekte des gesellschaftlichen Wandels (demographische, politische, kulturelle, ökonomische, technologische, soziale, globale), das Zusammenspiel von Lernorten in kommunalen Bildungslandschaften sowie zielgruppenspezifische Weiterbildungsbedarfe (vgl. Zierer 2015, S. 33).

Nicht selten müssen die programmplanenden Mitarbeiter/innen an Volkshochschulen dabei mit widersprüchlichen Erwartungen umgehen: Beispielsweise verfolgen Volkshochschulen den Anspruch „Kultur für alle“ (Hoffmann 1979) zu bieten, sind gleichzeitig aber an die Anforderungen der Wirtschaftlichkeit gebunden: Im Bundesdurchschnitt erwirtschaften Volkshochschulen etwa 40 Prozent ihrer Einnahmen aus Teilnahmegebühren, in einigen Bundesländern macht dieser Anteil bis zu 60 Prozent aus. Bei der Planung müssen daher neben inhaltlichen und pädagogischen Überlegungen nicht nur Teilnehmendeninteressen, sondern auch deren (finanzielle) Möglichkeiten bedacht werden.

2.1 Haltung und Handschrift des/der Programmplanenden

Im Unterschied zu anderen Programmbereichen an der Volkshochschule ist der Bereich Kultur – Gestalten weniger von externen Vorgaben geprägt, wie sie bspw. im Sprachenbereich das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge an die Integrationskurse stellt und die Zentrale Prüfstelle Prävention in der Gesundheitsbildung. Angesichts dieser relativ großen Freiheiten wird die eigene Haltung des/der Programmplanenden zur zentralen Größe, wie die interview-basierte Studie von Lerch zeigt: „Eine bewusste Entscheidung für Werte (z. B. die Orientierung am Menschen) und eigene Prioritäten scheinen hier noch einen Raum zu erlangen“ (Lerch 2017, S. 29). In seinen Interviews mit programmplanenden vhs-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird deutlich, dass kulturelle Bildung häufig als Gegengewicht zur nutzen- und verwertungsorientierten Bildung in anderen Bereichen gesehen wird. „Folglich vermitteln sie [die Volkshochschulen, J.G.] in der kulturellen Bildung – selbstverständlich! – Nützliches, aber darüber hinaus jenes Über-Nützliche, das sich den Kategorien der

Funktionalität und der unmittelbaren Verwertbarkeit entzieht“ (vhs-Verband Baden-Württemberg o. J.). Gemeinsame Überzeugung aller Akteure ist: Die kulturellen Angebote der Volkshochschule sind Bildungs- und nicht Freizeitangebote.

2.2 Berücksichtigung unterschiedlicher Nutzungsmotive

Im Programmbereich Kultur – Gestalten machen Teilnehmende die Entscheidung für ein vhs-Angebot in der Regel weniger von beruflichen oder anderen Erfordernissen abhängig, sondern folgen anderen Interessen und Motiven. Die vhs-Angebote der kulturellen Bildung sprechen folglich Menschen an,

- „die in Kindheit und Jugend nur eingeschränkte Möglichkeiten hatten, ihre musischen und künstlerischen Talente zu entwickeln,
- die Mut zum Experimentieren oder Begeisterung für das kreative Gestalten haben und sie mit professioneller Anleitung weiterentwickeln möchten,
- die am kulturellen Reichtum ihrer Region oder am Reichtum anderer Kulturen teilhaben wollen,
- die sich auf eine Ausbildung im einem künstlerischen Beruf vorbereiten möchten“ (DVV 2011, S. 36).

Ergänzend zu dieser Aufzählung aus der Positionsbestimmung „Bildung in öffentlicher Verantwortung“ der Volkshochschulen können weitere Nutzungsmotive genannt werden: Menschen besuchen Angebote der kulturellen Bildung an der vhs auch, um in Gesellschaft zu sein bzw. Anschluss zu finden, als Gegengewicht zum (Arbeits-)Alltag und um Zeit für sich zu haben. Diese – vielleicht z. T. auch unbewussten – Motive lassen sich Teilnehmendenbefragungen entnehmen. So kann als ein Ergebnis der Benefits of Lifelong Learning (BeLL)-Studie festgehalten werden, „dass die Teilnahme an kultureller Bildung den befragten Teilnehmenden einen Zugewinn an Entspannung, ästhetischer Erfahrung, Körpergefühl und sozialer Bindung gebracht hat“ (Fleige/Gieseke/Robak 2015, 51). Und Schmidt-Lauff und Hösel konstatieren: „Der kulturellen Erwachsenenbildung sind besondere (temporale) Eigenheiten inhärent, die im subjektiven Empfinden der Teilnehmenden als Gegenteilstendenzen zu typisch modernen Verwertungshorizonten eine Andersartigkeit der Welterschließung entfalten“ (Schmidt-Lauff/Hösel 2015, 07-5).

In vhs-Programmen finden sich zunehmend Veranstaltungen, die diese Nutzungsmotive aufgreifen und explizit ansprechen: Angebote wie „Singen für die Seele“ oder „Malen zur Entspannung“ bedienen diese Bedürfnisse und lehnen sich an allgemeine Trends wie Life-Work-Balance und Entschleunigung an. Auch an dieser Stelle kann die vhs von ihrer fächerübergreifenden Struktur profitieren und solche Angebote z. B. im Bereich der Gesundheitsbildung (mit) bewerben.

3. Entwicklung neuer Formate

Durch das Aufgreifen gesellschaftlicher Trends und Entwicklungen sowie entsprechend veränderter Teilnehmendeninteressen und -bedarfe entwickeln Volkshoch-

schulen kontinuierlich neue Angebote. Abgesehen von einzelnen good practice-Beispielen wird allerdings in der Regel erst retrospektiv durch Programmanalysen oder in der Volkshochschul-Statistik deutlich, ob und welche neuen Themen und Formate sich etablieren konnten. Nichtsdestotrotz liefern diese Rückblicke Anhaltspunkte für die zukünftige Entwicklung.

3.1 Programmanalysen und statistische Entwicklungen als Anhaltspunkte

Programmanalysen geben Aufschluss über die Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung und ihre Entwicklung: Wie Fleige et al. in Bezug auf die Studien von Gieseke und Opelt (2005) und Robak et al. (2015) darstellen, haben Volkshochschulen das selbsttätig-kreative Partizipationsportal – die „Kreativkurse“ – zwischen den Erhebungszeitpunkten quantitativ und qualitativ ausgebaut (Fleige et al. 2015, 74). Auch Groppe beobachtet eine Verschiebung von rezeptiven hin zu kreativen Kursen: „Darin spiegelt sich auch die Veränderung in den Erwartungen der TeilnehmerInnen wider. Neben der Wissensvermittlung sind Produkt-, Prozess- und Erlebnisorientierung wichtiger geworden“ (Groppe 2012/13).

Auch die Angebote im kommunikativ-verstehenden bzw. interkulturellen Portal haben zugenommen (Fleige et al. 2015, S. 80) – was zeigt, dass Volkshochschulen mit ihrem Angebot auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren bzw. aktiv auf diese eingehen.

3.2 Megatrends und ihre Auswirkungen auf die kulturelle Bildung

Neben demographischen Entwicklungen prägen so genannte Megatrends die Gesellschaft nachhaltig und für mehrere Jahrzehnte. Für Volkshochschulen geben die Megatrends daher – neben anderen Faktoren – wichtige Hinweise für Programmplanung. Die vhs-Statistik zeigt rückblickend, wie sich solche Megatrends im vhs-Programm niederschlagen: Beispielsweise ist der Anteil des Fachbereichs „Tanz“ am Bereich Kultur – Gestalten in den letzten Jahren stetig gestiegen und beträgt mittlerweile rund 15 Prozent. Dies lässt sich zurückzuführen auf den Megatrend Gesundheit, der sich nicht nur in einem stetigen Zuwachs im vhs-Programmbereich Gesundheitsbildung zeigt, sondern auch in verwandten Fachbereichen. An einigen Volkshochschulen wird „Tanz“ im Programmheft daher auch nicht (mehr) in der kulturellen, sondern in der Gesundheitsbildung verortet, um so Interessierten einen weiteren Zugangsweg zu gesundheitsförderlichen vhs-Angeboten zu eröffnen (vgl. Rache 2017, S. 48). Auch der Einfluss der Digitalisierung auf die kulturelle Bildung lässt sich in der vhs-Statistik nachvollziehen: Seit Beginn der Digitalfotografie-Ära verzeichnet der Bereich „Medienpraxis“ deutliche Zuwächse.

Diese beiden Beispiele zeigen, dass die Volkshochschule auf gesellschaftliche Entwicklungen und Trends, Wünsche und Bedarfe der Teilnehmenden reagiert – und zwar schnell: gut besuchte Kurse werden fortgeführt oder ausgebaut, weniger nachgefragte verschwinden allmählich aus dem Programm. Manche Fachbereiche verän-

dern sich mit der Zeit grundlegend: So nimmt z. B. die Digitalfotografie – mit Foto-Exkursionen, Kursen zu Spezial-Themen und Bildbearbeitungskursen – bereits an vielen Volkshochschulen großen Raum ein. Angesichts der Möglichkeiten, die die Digitalisierung insgesamt für kulturelle Bildung bietet, sind in diesem Fachbereich noch viele weitere Themen und Formate denkbar, vom 3D-Druck bis zum virtuellen Museumsbesuch.

Weitere Megatrends bzw. ihre Auswirkungen auf das vhs-Programm liegen nicht auf inhaltlicher, sondern auf struktureller Ebene: Das Bedürfnis nach Individualisierung und Flexibilisierung erfordert neue Formate und die Nutzung anderer Zeitformen. Wie ein Blick in die vhs-Statistik zeigt, ist die durchschnittliche Kursgröße (Belegungen) und Kursdauer (Unterrichtseinheiten) in den letzten Jahren gesunken: Die Entwicklung geht hin zu kurzen, kompakten Veranstaltungen ohne langfristige Bindung.

Die vom Bundesarbeitskreis Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband 2016 in München durchgeführte Bundesfachkonferenz Kultur stellte daher unter dem Motto „Frei-Räume für die kulturelle Bildung“ u. a. offene, kaum oder gar nicht an Kurse oder Seminare gebundene Orte der kulturellen Bildung vor: Makerspaces und FabLabs geben Menschen die Möglichkeit, ihre kreativen Lern- und Arbeitsprozesse weitgehend selbstständig und zeitunabhängig zu gestalten. Mit solchen offenen Werkstätten und Ateliers stoßen Volkshochschulen mit ihren gewohnten Abläufen und Strukturen jedoch (noch) an ihre Grenzen: Sie müssen Möglichkeiten der Organisation und Finanzierung finden, die Einrichtungen in privater Trägerschaft anders lösen können. Positiv-Beispiele wie das Café Hotspot der vhs Görlitz zeigen aber, dass dies durchaus möglich ist: Der interkulturelle Erprobungsraum mit Internetzugang und Kulturprogramm finanziert sich durch Spenden (Schlüter 2017, S. 27).

4. Ausblick

Trotz der Ausdifferenzierung der Angebote in zeitlicher und thematischer Hinsicht erreichen Volkshochschulen (noch) nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen. Eine Nicht-Teilnehmerforschung könnte Volkshochschulen daher wichtige Anhaltspunkte liefern, wie sie sich noch besser auf Bedarfe und Bedürfnisse von (noch) Nicht-Teilnehmenden einstellen kann. Ein Weg, den Volkshochschulen in diese Richtung zunehmend einschlagen, ist die aufsuchende Bildungsarbeit, d. h. die Veränderung der traditionellen „Komm-“ zu „Geh-Struktur“. Durch das Einbeziehen von „Brückenpersonen“ und Kooperationen werden vhs-Angebote nicht *für*, sondern *mit* einer Zielgruppe geplant (vgl. Lesky 2015). Auf diese Weise können z. B. Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund, Bildungsbenachteiligte oder Ältere bis Hochaltrige erreicht werden. So hat die vhs Stuttgart beispielsweise das Programm „Migranten machen vhs“ etabliert.

Voraussetzung dafür ist allerdings eine ausreichende finanzielle Ausstattung der Volkshochschulen, um soziale Selektion zu vermeiden und allen Menschen die Chance zur Teilhabe an kultureller Bildung zu geben (vgl. Rat für kulturelle Bildung 2017, S. 93 f.). Die Bedeutung der „sozialen, kreativen und kommunikativen Potenziale der

kulturellen Erwachsenenbildung“ hat die Enquête-Kommission „Kultur in Deutschland“ 2007 festgehalten (Deutscher Bundestag 2007, S. 400). Volkshochschulen leisten dazu seit ihrer Gründung vor rund 100 Jahren einen wichtigen Beitrag.

Literatur

- Bundesarbeitskreis Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband (2016): Leitfaden für den Programmbereich Kultur – Gestalten.
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquête-Kommission „Kultur in Deutschland“. Berlin.
- Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster. S. 43-108.
- Groppe, Hans-Hermann (2012/13): Kulturelle Bildung an den Volkshochschulen. Online unter www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-den-volkshochschulen
- Haas, Martina (2014): Grundbildung – was ist das eigentlich? In: Volkshochschulverband Baden-Württemberg (Hrsg.): vhs informationen fortbildungen 1/2014. Leinfelden-Echterdingen. S. 07-08. Online unter www.vhs-bw.de/abteilung/grundbildung-schulabschluesse/was-ist-grundbildung-vhs-info-1-2014-auszug.pdf
- Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt am Main.
- Huntemann, Hella; Reichart, Elisabeth (2016): Volkshochschul-Statistik. 54. Folge, Arbeitsjahr 2015. Bonn. Online unter www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf
- Lerch, Sebastian (2017): Kultur bildet, nur wozu? In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. 63. S. 28-30.
- Lesky, Michael (2015): Aufsuchende Bildungsarbeit. In: Volkshochschulverband Baden-Württemberg (Hrsg.): vhs von A bis Z. Leinfelden-Echterdingen. S. 05.
- Rache, Achim (2017): Tanz – Leibhaftig. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 67. Jg. Nr. 1, S. 44-51.
- Rat für kulturelle Bildung (Hrsg.) (2017): Mehr als weniger als gleich viel. Zum Verhältnis von Ökonomie und kultureller Bildung. Online unter www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/MehrAlsWenigerAlsGleichViel_WebDS.pdf
- Schlüter, Julia (2017): Café HotSpot: gemeinsam Räume und Willkommenskultur gestalten. In: Jahresbericht des Sächsischen Volkshochschulverbands. Chemnitz, S. 27.
- Schmidt-Lauff, Sabine/Hösel, Fanny (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25. Wien. Online unter www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg (o.J.): Argumente für die Unverzichtbarkeit der kulturellen Bildung. Leinfelden-Echterdingen. Online unter www.vhs-bw.de/abteilung/kultur-gestalten/argum_kultbild_gesamtfassung.pdf
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg (2014): Stuttgarter Erklärung zur Allgemeinbildung. Leinfelden-Echterdingen.
- Zierer, Willi (2015): Programmplanung. In: Volkshochschulverband Baden-Württemberg (Hrsg.): vhs von A bis Z. Leinfelden-Echterdingen. S. 33 f.

Kunstaktionen zur Ermöglichung einer kulturellen Inklusion

Die Erste Flüchtlingsakademie der Freien Künste

Axel Voss

Zusammenfassung

Die Künstler Hermann Josef Hack und Dr. Andreas Pohlmann gründeten 2015 die Erste Flüchtlingsakademie der Freien Künste. In ihrer Art einzigartig, schafft diese Institution Freiräume für geistigen und kreativen Austausch zwischen Geflüchteten und Einheimischen, um so kulturelle Gemeinsamkeiten zu entdecken und zu erleben. Die Kunst bietet hier durch individuelle Reflektion und Perspektivwechsel eine Möglichkeit zur Verständigung, Identitätsfindung sowie Wertediskussion.

1. Eine Akademie als Idee

Wie gelingt es, Geflüchteten durch den Zugang zur Kunst eine Möglichkeit zu eröffnen, ihre Erfahrungen mitzuteilen, kulturelle Barrieren zu überwinden und einen interkulturellen Austausch anzuregen? Die beiden Künstler Hermann Josef Hack und Dr. Andreas Pohlmann gründeten eine Akademie, die solch einen Dialog bietet.

Seit vielen Jahren schon thematisieren sie mit dem von Hack 1991 gegründeten *Global Brainstorming Project* gesellschaftliche Herausforderungen durch Kunstaktionen in der Öffentlichkeit. Beuys-Schüler Hack veranschaulicht schon 2007 die Folgen des Klimawandels durch die Installation eines Klimaflüchtlingscamps auf öffentlichen Plätzen in Form von Miniaturzelten. Für ihn ist Kunst auch immer ein soziales und damit politisches Ausdrucksmittel, und so arbeiteten Pohlmann und er auf Sri Lanka, im Libanon oder 2014 zur UN-Weltklimakonferenz in Lima mit Geflüchteten bzw. vom Klimawandel bedrohten Menschen vor Ort auf Augenhöhe. Migration als Folge der Klimaveränderung war schon damals das Thema von Hacks Arbeiten, ob als Zeichnungen, Bilder oder Aktionen.

Dass die Realität die Warnungen so schnell einholen würde, war auch für die Künstler eine traurige Bestätigung. Die Geflüchteten waren nun hier und damit die Miniaturcamps obsolet.

Als logische Folge einer nun anstehenden Lösungsfindung in der sich immer rasanter verändernden politischen Weltlage gründeten Hack und Pohlmann im September 2015 die *Erste Flüchtlingsakademie der Freien Künste (EFFK)* – eine Institution, die in ihrer Form bislang einzigartig ist.

Diese entspricht dem spontanen und flexiblen Arbeitsstil der Künstler. So gibt es keinen festen Standort der Akademie – sie ist nicht an Institutionen gebunden, sondern eher eine virtuelle bzw. ideelle Einrichtung, die völlig unbürokratisch diverse Aktionen an unterschiedlichen Orten initiiert und verknüpft. Finanziert wurde das Projekt bislang von Privatmitteln der Künstler mit Unterstützung einer Stiftung bzw. Spenden.

Mit der EFFK sollen Freiräume des geistigen Austauschs entstehen. Die Künstler sprechen in ihrem Gründungsmanifest von „Denkräumen“, die Kunst erscheint ihnen dabei insofern als geeignetes Medium, als sie „per se keine Grenzen kennt“ und „in ihrer Übersprachlichkeit das schnellste und unkomplizierteste Kommunikationsmedium bietet“, so Hermann Josef Hack.

2. Kulturelle Gemeinsamkeiten entdecken und erleben

Die ersten Aktionen fanden in Köln, Siegburg und Düsseldorf in einer Unterkunft für Geflüchtete statt. Ein Raum für die gemeinsamen Kunstaktionen stand in der jeweiligen Unterkunft zur Verfügung. Ein Beispiel sind Malaktionen bei den Betroffenen vor Ort: Hack und Pohlmann bringen ihre Materialien mit und beginnen eine Kommunikation mit den neugierig interessierten Menschen. Oft steht ihnen ein Dolmetscher zur Seite. Dabei versuchen sie, besonders über die Kinder und ihren Müttern die soziale Hierarchie aufzubrechen. Die Authentizität der Künstler schafft Vertrauen – sie gehen gleich in die Praxis, malen und motivieren die Gruppe. Langsam kommen die Männer dazu. Man lernt sich kennen im spielerischen Dialog. Da der Malgrund meist aus robusten PVC-Zeltplanen besteht, die auf dem Boden bearbeitet werden, besteht keine Scheu, etwas technisch falsch zu machen. Es wird erst einmal drauflos gemalt, um mit dem Material in Kontakt zu kommen. Während der Auslandaktionen wurden ursprünglich die fertigen Werke als Zeltplanen von Hack gespendet. Hack dazu: „Das Wertvollste, was ich den Menschen geben kann, ist meine Kunst. Wenn das Material dann einem Menschen auch noch Obdach bieten kann, hat mein Bild sogar einen praktischen Nutzen.“ Ein schönes Symbol.

Wichtig für die Dynamik in der konkreten Situation der Gestaltung ist aus Sicht der Initiatoren die eigene ernsthafte Beteiligung an den Aktionen. Hack und Pohlmann malen selbst mit und so entsteht häufig die Lust, sich auf kreativem Weg gegenseitig mitzuteilen.

Die Künstler betonen allerdings weniger mögliche therapeutische Effekte ihrer Arbeit auf die einzelnen Individuen, ihnen schwebt eher das gesellschaftlich verbindende Element der Initiative vor.

Eine Form von Kunsttherapie oder gar Traumaverarbeitung liegt der EFFK also ausdrücklich fern. Hack möchte mit den Projekten der Akademie nicht belehren oder nur Talente fördern, sondern über das gemeinsame Malen ins Gespräch kommen

und somit Anknüpfungspunkte schaffen. Das künstlerische Tun wird so zum Medium der Verständigung. Die Aktionen werden wiederholt und stets dokumentiert, um über die Medien die Öffentlichkeit darüber zu informieren und zum Dialog einzuladen.

Die EFFK versucht, Leuchttürme zu setzen, exemplarisch Möglichkeiten auszuloten, Best Practice-Beispiele zu liefern, wie sich durch die Kunst die kulturellen Räume der hier lebenden Menschen mit den kulturellen Räumen der ankommenden Menschen friedlich begegnen, wir voneinander lernen und uns auf eine gemeinsame Zukunft vorbereiten können.

3. Wie definieren wir Kultur?

Sowohl die kulturellen Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen Geflüchteten und Einheimischen werden bei den Begegnungen der Akademie wertfrei erlebt, der Austausch und die praktische Handlung stehen im Fokus. Dabei stellt sich die Frage nach der Definition des Kulturbegriffes und wir werden so selbstreflexiv mit der Frage unserer eigenen Kultur konfrontiert. Was assoziieren wir mit den Begriffen *Heimat*, *Stolz* oder *Nation*? Worte, die seit dem Nationalsozialismus einen unangenehm ideologischen Beigeschmack haben, so dass sie für einen offenen Dialog geradezu kontaminiert scheinen. Durch das gemeinsame Erschaffen und Erleben von Kunst sehen die Akteure der EFFK eine Chance, dass ein unvoreingenommener und offener Diskurs über die Kulturen geführt werden kann und diffuse Begriffe zusammen mit den hier angekommenen Menschen durch neue Inhalte gefüllt werden.

Anspruch und Perspektive der beiden Künstler ist das Wirken als Vertretung aller, die Kunst und Kultur als Brücke zur Verständigung zwischen Geflüchteten und Einheimischen verstehen. Ist der Impuls einmal gegeben, verändert er die Sichtweise und Einstellung der Beteiligten nachhaltig. Die gemeinsamen Aktionen der EFFK sollen andere anregen, den Fähigkeiten der Kunst zu vertrauen und diese einzusetzen, da sie, so das Statement von Hack und Pohlmann, unverzichtbarer Bestandteil unserer Gesellschaft ist.

Durch die Verbreitung dieser Idee mit Hilfe kommunikativer Schnittmengen, wie Talk-Shows oder politischen Fachgesprächen, durch Interviews und Pressearbeit, sollen national wie international andere angeregt werden, ähnlich durch Kunst zu vermitteln.

Dabei steht die Qualität vor der Quantität in der Hoffnung, die etablierte Kunstszene mit ihren Kuratoren und Journalisten zu einer Öffnung zu bewegen und ihre materiell ausgerichtete Haltung zu überwinden.

Ein Kongress, um die bisherigen Arbeiten und Ergebnisse zu präsentieren, ist geplant. Dort soll eine Diskussion mit Fachleuten und der breiten Öffentlichkeit stattfinden.

Gemeinsame Besuche von Ausstellungen sind ebenfalls Teil des Projekts. Die Künstler beziehen hierbei Erwachsene und Kinder ein, denn auch die Kunst als „geistige Nahrung“ sei neben der materiellen und medizinischen Versorgung ein Grundbedürfnis des Menschen.

Als weiteres Tool der EFFK gestaltete Hermann Josef Hack Malbücher, die weniger vorgeben, als Impulse setzen und mit ihren Vorzeichnungen zur freien Interpretation und Kommunikation anregen sollen. Es handelt sich also nicht um ein klassisches Ausmalbuch, sondern ein übersprachliches Kommunikationsmittel, das mit seinen Illustrationen etwas in Gang bringen soll. Die Malbücher sind schon 2010 bei einem Projekt in Sri Lanka zum Einsatz gekommen und werden nun, aufgrund der guten Erfahrungen, auch in der Begegnung mit Geflüchteten in Deutschland genutzt.

Über die Idee des Malbuchs und die gemeinsame Arbeit stellt Andreas Pohlmann klar: „Es geht ja um den Austausch darüber, wie man lebt und was man denkt. Wir nutzen die Kunstform, um ins Gespräch zu kommen, wenn man mit der Sprache noch nicht soweit kommt. Niemand muss etwas abliefern, es gibt keinen Druck, kein Richtig oder Falsch.“

Der Einsatz der Malbücher wird insofern zum Kommunikationsprojekt, als bereits gestaltete Bücher veröffentlicht und als Ausgangspunkt für weiteren Austausch genutzt werden.

4. Kunst verändert Perspektiven

Das Thema Flucht beschäftigt Hack in seinem künstlerischen Schaffensprozess schon sehr lange und so entstanden Bilder, die sowohl seine Auseinandersetzung mit dem Thema durch Provokation oder Wortspiele widerspiegeln.

Die Rückkopplung mit den Menschen, die selbst geflohen sind, ist ihm dabei wichtig. Bei einer Führung durch die Ausstellung entsteht stets ein Dialog. Ein weiteres Projekt entwickelte sich 2016 als Auftakt des Kulturprojekts unter dem Namen *Einkehr*. Auch in dieser Ausstellung ging es Hack erneut darum, zum Nachdenken anzuregen und Menschen zu verbinden. In seinen großformatigen Bildern auf Zeltplanen visualisierte er mit Flucht assoziierte Geschichten. Die Ausstellung war bis Ende September 2016 in der Rhein-Sieg-Halle zu sehen, einem Veranstaltungsort, der mit den Kunstwerken eine räumliche Umdeutung erfuhr, die für alle Besucher erfahrbar war. Auch an anderen Orten wurden die Zeltplanen-Bilder gezeigt, so zum Beispiel an der Außenwand des NRW-Forums in Düsseldorf.

In der Tradition von Joseph Beuys soll die Scheu vor der Kunst durch die EFFK abgebaut werden – im besten Fall erst gar nicht entstehen. Die einzelnen Aktionen vernetzen sich, stellen einen Bezug her und fördern so Verständigung. Etablierten gesellschaftlichen Strukturen liefern sie mit Provokationen Denkanstöße.

Doch nicht alle Aktionen wurden dabei gleichermaßen uneingeschränkt offen aufgenommen. Bei der Kunstmesse *ART Cologne* 2015 sollten Messebesucher per Videokonferenz unter dem Titel *Sichtkontakt* direkt mit Geflüchteten in Notunterkünften in Köln und Siegburg ins Gespräch kommen. Den Aufbau eines Zelts auf dem Messegelände mit entsprechendem Equipment lehnten jedoch die Organisatoren ab.

Im Rahmen der Kunstakademie wurden im Vorfeld der Messe 1500 *Kulturtaschen* von Geflüchteten einzeln bemalt und vom Museumsdienst Köln an die Besucher verteilt. Vor dem Messegebäude errichteten Hack und Pohlmann mit Genehmigung des

Polizeipräsidiums ein Zelt und Hack war „guerillaartig“ mit einem iPad auf der Kunstmesse unterwegs. So entstanden einige interessante Dialoge zwischen Messebesucher und Geflüchteten, auch wenn die Aktion nur inoffiziell durchgeführt werden konnte und seitens des Direktors der Art Cologne Daniel Hug nicht erwünscht war.

Hack freute sich besonders über den hier initiierten Entschluss einer Schulklass, mit gleichaltrigen Jugendlichen in der Siegburger Unterkunft Kontakt aufzunehmen.

Hier wird deutlich, dass der Künstler sein engagiertes Projekt viel umfassender definiert als eine „Malaktion“. Er und Pohlmann legen Wert auf die Erweiterung des Kulturbegriffs und sehen die Akademie als Plattform für kulturelle Identitätsfindung und Wertediskussion.

Um eine Beheimatung der geflüchteten Menschen zu ermöglichen, sollte nach der Integration die Inklusion gelingen – Ein Ziel, dessen Umsetzung immer schwieriger erscheint.

Hack fasst die Situation zusammen: „Nicht nur die etablierte Kunstszenen mauert. Seit Gründung der EFFK haben Abschottung und das Wiederaufleben nationalistischer und fremdenfeindlicher Tendenzen stark zugenommen, gepaart mit antidemokratischer Machtpolitik, mitten in Europa, den USA und anderswo. Hinzu kommen religiös begründete Konflikte mit politischen Hintergründen. Die EFFK sieht eine große Aufgabe darin, durch kulturelle Bildung Aufklärung zu betreiben, in dem sie die Beteiligten erleben lässt, dass ein respektvoller Austausch auf Augenhöhe die erste Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben verschiedener Kulturen ist.“

Hermann Josef Hack und Andreas Pohlmann, die ihre Flüchtlingsakademie hierfür als Impulsgeber sehen, begrüßen motivierte Kooperationspartner und Nachahmer, die mit ihrer eigenen Arbeit den Ansatz unterstützen und weiterentwickeln wollen. Mit zunehmender Projekt- und Öffentlichkeitsarbeit seit der Gründung der EFFK wächst das Netzwerk in einem dynamischen Prozess, und so sind weitere Kooperationen, etwa mit anderen Akademien und Museumsdiensten, geplant.

Homepage der EFFK: erstefluechtlingsakademie.de

Das Malbuch für Flüchtlinge (Painting Book für Refugees) ist im Bernstein-Verlag erschienen: www.bernstein-verlag.de.

POLITISCHE JOURNAL FÜR POLITISCHE BILDUNG BILDUNG



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Das neue JOURNAL für politische Bildung

Das JOURNAL ist Kommunikationsplattform für alle in der politischen Bildung engagierten Akteurinnen und Akteure.

Das JOURNAL bietet Gesprächsforen, Debattenbeiträge, wichtige Neuigkeiten aus der Szene, neue Forschungsergebnisse und Beiträge aus der Praxis für die Praxis – jeweils ergänzt durch vertiefende Beiträge zu einem aktuellen Schwerpunktthema.

Das JOURNAL enthält relevante Informationen für politische Bildnerinnen und Bildner und ist eine Lobby für die politische Bildung insgesamt.

Das JOURNAL ist im neuen Format nutzerorientierter, lesefreundlicher und jünger geworden.



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

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags



Beratungskompetenz professionalisieren

Mit diesen diagnostischen Instrumenten können Beratende ihre eigene Beratungsqualität erfassen, bewerten und reflektieren. Über einen Code im Buch erhalten die Leser:innen Zugang zu umfangreichem Material für das Selbststudium.



Christiane Schiersmann, Crina Maria Petersen,
Peter Weber

Kompetenzerfassung im Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung

**Instrumente zur Dokumentation,
Bewertung und Reflexion der
Kompetenzen von Beratern**

2017, 112 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5599-2
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Berichte

60 Jahre Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Im Jahr 2017 blickt das DIE auf sechs Jahrzehnte Forschungsarbeit auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens Erwachsener zurück. Seit 60 Jahren sammeln und teilen wir Wissen. Seit 60 Jahren entdecken wir immer neue Fragen. Wie hat alles angefangen, wie entwickeln wir uns weiter? Welche Fragen und Probleme werden wir in der nächsten Dekade erforschen, erklären und vermitteln? Wir halten Rückschau und wagen den Blick in die Zukunft.

Die Gründungsjahre

Gegründet wurde das Institut 1957 in Frankfurt am Main als „Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ (PAS). Im Mittelpunkt der inhaltlichen Arbeit steht in den ersten Jahren die Frage der Qualität der Programmgestaltung, der Methoden und insbesondere der Qualifikation der Kursleiterinnen und Kursleiter an den deutschen Volkshochschulen. Die Bibliothek entsteht. Seit den Sechzigerjahren erscheinen Bände zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung und Materialien zur Erwachsenenbildung. Die offizielle Volkshochschul-Statistik wird entwickelt und seitdem im Jahresrhythmus veröffentlicht.

Wir werden größer und greifen gesellschaftliche Entwicklungen auf

In den Siebzigerjahren wächst das Institut personell und finanziell deutlich durch Unterstützung aus der Politik. In den Achtzigerjahren widmet es sich der

Forschung zu Fragen der Bildungsarbeit mit so genannten Bildungsfernen wie Migrantinnen und Migranten, Arbeitslosen oder Analphabeten. Mit der Forschungsausrichtung auf Gesundheits- und Umweltbildung reagiert das Institut auf gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen.

In den Neunzigerjahren erfolgt die Umbenennung in Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Dies markiert die Öffnung der Arbeit und der Serviceleistungen für alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Professionalisierung und Kompetenzermittlung

Mit der Jahrtausendwende setzt das Institut neue Forschungsschwerpunkte: Die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, Kompetenzmessung, Inklusion durch Weiterbildung sowie Organisationswandel und Strukturdaten zur Weiterbildung beschäftigen unsere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Das Institut verlagert seinen Sitz nach Bonn und wird Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft. Die Bibliothek des Instituts avanciert zur größten wissenschaftlichen Spezialbibliothek für Erwachsenenbildung.

Im Jahr 2015 geht das Portal wbweb.de online. Es ergänzt die DIE-Homepage www.die-bonn.de durch speziell zugeschnittene Dienstleistungen und Informationen für Lehrkräfte.

Doch wir wollen nicht nur bereits erzielte Erfolge feiern. Wir möchten auch den Startschuss geben für eine fortgesetzte relevante und fundierte Forschungsarbeit: Welches sind die Zukunftsthemen des DIE? Eine Auswahl.

Zukunftsthema Forschungsdaten: Wissen dokumentieren und auffindbar machen

Wo findet man Arbeitsgrundlagen für Forschung, wie erhält man relevante Da-

ten? Wer forscht, braucht Literatur und Daten. Unsere Spezialbibliothek für Erwachsenenbildung hat sich auf den Weg gemacht: vom lokalen Wissensspeicher zu einem Knotenpunkt des globalen und interdisziplinären Wissensnetzes. Wir sorgen für gut dokumentierte und strukturierte Zugänge zu Texten, Daten und Quellen. Und dafür, dass Informationen leicht und verlässlich auffindbar sind.

Zukunftsthema Systemforschung

Wir wollen Weiterbildungssysteme verstehen. Welchen Einfluss haben Städte, Regionen, Länder auf die Weiterbildung? Wie wird Weiterbildung organisiert? Wir beobachten, analysieren und vergleichen die Weiterbildungssysteme in Deutschland, Europa und darüber hinaus. Unsere Analysen machen die Systeme transparent und sind Grundlagen für politische Entscheidungen.

Zukunftsthema: Kulturelle Vielfalt meistern – Teilhabe ermöglichen

In Deutschland hat heute etwa jede fünfte Person einen Migrationshintergrund. Wie gehen Weiterbildungseinrichtungen mit der sozialen und kulturellen Vielfalt in unserer Gesellschaft um? Wie engagieren sie sich, um gerechte Teilnahmekancen zu verwirklichen? Unsere Forschung soll Bildungseinrichtungen helfen, Integration zu leben und wachsende kulturelle Vielfalt – auch auf Managementebene – zu meistern.

Wer sind die, die in der Weiterbildung bisher unterrepräsentiert sind? Warum nehmen diese Menschen Bildungsangebote oft nicht an? Und warum manchmal eben doch? Wie kann man Lernen für sie wieder attraktiv machen und Hemmschwellen abbauen? Wir werden Hemmschwellen abgebaut? Das DIE erforscht, wie die sehr heterogene Gruppe der sogenannten Bildungsfernen

von Weiterbildungsorganisationen angesprochen werden kann und wie motivierende Lehrangebote gemacht und geplant werden.

Zukunftsthema Professionalisierung: Gute Lehrkräfte besser machen

Was weiß und was kann eine gute Lehrkraft? Wie können Wissen und Können von Lehrenden erfasst und gefördert werden? Wie können digitale Medien Lehrkräfte unterstützen? Weil wir wissen, dass gute Lehrkräfte die Grundlage guter Weiterbildung sind, forschen und arbeiten wir dafür, Lehrende in ihrer Arbeit zu unterstützen, Wissen sichtbar zu machen und sich fortzubilden.

Zukunftsthema Wissenstransfer: Über Bildung berichten und Materialien zugänglich machen

Was wir im DIE erforschen, soll an Gesellschaft, an Praxis und Politik zurück- und weitergegeben werden! Doch wie gelangt das Wissen am besten zu den Nutzern? Seit langem durch Bücher und Zeitschriften. Wie aber wandelt sich das Buch im digitalen Zeitalter? Wie sieht zeitgemäße Bildungsberichterstattung aus? Wie können Zugänge zu innovativen Bildungsmaterialien gestaltet werden? Wie erreichen wir so viele Erwachsenenbildner wie möglich? Wir organisieren Wissenstransfer – wo immer es sinnvoll ist – kostenfrei, vernetzt, bearbeitbar und nachnutzbar. Das heißt: im Open Access und mit digitalen Lehr-, Lern- und Wissensangeboten.

Wir arbeiten jetzt und in Zukunft engagiert an diesen Fragen und wollen und werden dazu beitragen, dass Erwachsene erfolgreich lernen, sich persönlich entfalten, an der Gesellschaft teilhaben, gute Arbeit finden und auch behalten.

Quelle: www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/geschichte.aspx

Ein Blick des Bereichs Erwachsenenbildung der Nationalen Agentur Bildung für Europa auf die Antragsrunde 2017 im europäischen Bildungsprogramm Erasmus+ : Inhaltlich breite Prioritäten, stagnierende Antragszahlen bei steigender Förderquote, mehr Universitäten

Im Jahr 2017 feiern und feierten die europäischen Bildungsprogramme ihren 30. Geburtstag. Bei mehreren großen Festakten u. a. in Berlin und Straßburg gratulierten hochrangige Politikerinnen und Politiker aufs herzlichste ihrem Flaggschiff und Aushängeschild. Die EU-Bildungsprogramme haben zahlreichen Menschen aus Schulen, Hochschulen, Berufsbildungs-, Jugend- und Erwachsenenbildungsorganisationen europäische Horizonte eröffnet. Seit den Maastrichter Verträgen 1992 sprechen die Mitgliedsstaaten der EU koordinierende Kompetenzen im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung zu. In diesem Rahmen brachte die Europäische Kommission Förderungen wie zum Beispiel Lingua, Sokrates, Grundtvig und zuletzt Erasmus+ auf den Weg. Mit den Namensgebungen haben sich nicht nur die rechtlichen Rahmenbedingungen, Inhalte und Erwartungen verändert – viele sagen, sie sind anspruchsvoller geworden –, sondern auch die Fördersummen sind angewachsen und werden auch im nächsten Jahr weiter steigen. Sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung¹ bestehen bei formell gültigen Anträgen entsprechend gute Chancen, in die Förderung zu kommen.

Gute Förderquoten in den europäischen Mobilitätsprojekten, starke Präsenz der Volkshochschulen

Der Blick auf die diesjährige Antragsrunde in der Erwachsenenbildung im Bereich Mobilität von Bildungspersonal

zeigt zunächst eine starke Präsenz der Volkshochschulen und anderer gemeinwesenorientierter Anbieter. Ebenso finden sich vereinzelt NGOs, die Bildung zwar nicht zum Kernziel ihrer Organisation erklären, aber im Sinne beigeordneter Bildungsaktivitäten nutzen, um ihre Ziele voranzutreiben. Die großen inhaltlichen Schlagworte im Bereich Mobilität lauten: aktiver Bürgersinn, interkulturelle und intergenerationelle Bildung, Integration von Flüchtlingen sowie Inklusion und Chancengleichheit. Formal ist besonders die Förderquote mit 78% erwähnenswert: Im Jahr 2017 konnte die Nationale Agentur beim BIBB in der Mobilität des Erwachsenenbildungspersonals erstmals allen Anträgen eine Förderung bewilligen, die die Mindestpunktzahl erreichten. Insgesamt 38 Zuschussempfänger teilen sich ein Budget von 2,13 Millionen Euro. Sie ermöglichen 1.163 Erwachsenenbilderinnen und -bildnern eine Teilnahme an Weiterbildungskursen, Hospitationen oder Job shadowings im Ausland.

Bildungsinitiativen sind zurück bei den strategischen Partnerschaften, weiterhin starke Universitäten

Bei den so genannten strategischen Partnerschaften in der Erwachsenenbildung, bei denen multilaterale Projekte mit Partnern aus mindestens drei verschiedenen Ländern gefördert werden, gestaltet sich die Lage folgendermaßen: In den so genannten Partnerschaften zum Austausch guter Praxis, die darauf zielen, vor allem die Praxis der Partner und Partnerländer in gemeinsamen Workshops zu erkunden, wurden 22 von insgesamt 26 Anträgen bewilligt. Die Projektträger teilen sich ein Budget von 1.865.480 €. Neben dieser guten Förderquote ist besonders positiv zu vermerken, dass die kleinen, häufig vereinsgetragenen Bildungsinitiativen über diese Art der Förderung

wieder zurück im Programm sind. Diese waren in den letzten Jahren wenig präsent und fanden anscheinend über die Reetablierung von Austauschpartnerschaften in der letzten Förderperiode erneut Zugang.

In den strategischen Partnerschaften zur Förderung von Innovationen, die nicht nur auf Austausch, sondern auf die Entwicklung innovativer Produkte zielen, sind vor allem Universitäten auf dem Vormarsch. In den 22 bewilligten Projekten (von 66 beantragten) sind die klassischen Europäischen Schlagwörter der Bildungspolitik zu finden: Validierung informell erworbener Kompetenzen, soziale Inklusion und Migration. Die Förderungsumme beträgt insgesamt 6.405.453 €. Sowohl in den Austauschpartnerschaften als auch in Innovationspartnerschaften sind wenig klassische Anbieter von Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen, konfessionelle oder gewerkschaftlichen Anbieter vertreten.

Gute Chancen 2018

Als Fazit der Ausschreibungsrunde kann entsprechend festgehalten werden: Angesichts der aktuellen Ausschöpfungsquoten und der ansteigenden Budgets 2018 sind die Chancen in Erasmus+ recht gut, einen qualitativ guten Antrag in die Förderung zu bekommen. Während seit der Einführung von Erasmus+ die Anzahl kleiner Bildungsträger in der

Erwachsenenbildung sank, konnte mit der Wiedereinführung der Austauschpartnerschaften ein neuer Zugang zu Europäischen Dimensionen von Erwachsenenbildung geschaffen werden.

Entsprechend sieht die Nationale Agentur im Jahr 2018 die Möglichkeit, die europäisch engagierte Erwachsenenbildungscommunity weiter auszubauen und freut sich auf Kontakt in angebotenen Informationsveranstaltungen, telefonisch oder an so genannten Kontaktseminaren.

Die nächste Antragsfrist liegt voraussichtlich Anfang Februar 2018 für die Mobilitätsprojekte und Ende März 2018 für die Strategischen Partnerschaften.

Weitere Informationen zu bewilligten Projekten, Antragsverfahren und Förderungsummen sowie zu Informationsveranstaltungen finden Sie auf den Seiten der Nationalen Agentur Bildung für Europa. <https://na-bibb.de>

*Dr. Christian Bernhard,
Anke Dreesbach, Sibilla Drews*

Anmerkungen

- 1 Die vorliegende Darstellung bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen Erwachsenenbildung und Berufsbildung entsprechend des Programmleitfadens für Nationale Agenturen. Entsprechend gilt: Berufsbildung umfasst berufliche Aus- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung ist nicht berufsbezogen.

Dokumentation

Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Adult Education Survey (AES): Ergebnisse im Überblick

Weiterbildungsbeteiligung nach wie vor auf hohem Niveau

Im Jahr 2016 haben 50 % der 18- bis 64-Jährigen an Weiterbildung teilgenommen. Dieser Wert bestätigt die seit dem Jahr 2012 beobachtete Phase der Konsolidierung auf vergleichsweise hohem Niveau. Auch im Jahr 2016 liegt zwischen Ost- und Westdeutschland (51 % zw. 49 %) kein nennenswerter Unterschied in den Teilnahmequoten vor.

Die betriebliche Weiterbildung umfasst knapp drei Viertel aller Weiterbildungsaktivitäten

Im Rahmen des AES werden drei Weiterbildungssegmente unterschieden. Das betriebliche Segment ist dabei mit 71 % der von 18- bis 64-Jährigen besuchten Weiterbildungsaktivitäten am größten, gefolgt von dem der nicht berufsbezogenen (20 %) und dem der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (10 %). Seit dem AES 2014 zeigen sich ein relativer Zuwachs des nicht berufsbezogenen Weiterbildungssegments und ein relativer Rückgang des individuellen berufsbezogenen Segments.

Die Teilnahmequoten sind im Vergleich mit dem Jahr 2014 mit Ausnahme des individuellen berufsbezogenen Weiterbildungssegments stabil geblieben. In letzterem ist ein leichter Rückgang zu beobachten. Erwachsene beteiligen sich in Ostdeutschland nach wie vor deutlich häufiger an betrieblicher Weiterbildung (41 %) als in Westdeutschland (35 %),

etwa gleich häufig an individueller berufsbezogener Weiterbildung (6 % vs. 7 %) und seltener an nicht berufsbezogener Weiterbildung (10 % vs. 13 %).

Erwerbstätige nehmen am häufigsten Weiterbildung wahr

Erwerbstätige nahmen auch im Jahr 2016 am häufigsten Weiterbildung wahr (56 %), gefolgt von Personen in schulischer oder beruflicher Ausbildung (42 %). Die Teilnahmequoten von sonstigen Nichterwerbstätigen (29 %) und Arbeitslosen (27 %) liegen deutlich niedriger, was vor allem auf den Teilnahmerückgang an betrieblicher Weiterbildung in den letzten 12 Monaten zurückzuführen ist. Diese Rangfolge hat sich im Jahr 2016 erstmals geändert. Bislang lagen die Teilnahmequoten Arbeitsloser über denen der sonstigen Nichterwerbstätigen.

Weiterbildungsbeteiligung Voll- und Teilzeiterwerbstätiger nicht signifikant verschieden

Bei der Beteiligung an Weiterbildung liegt im Jahr 2016 erstmals kein statistisch relevanter Unterschied zwischen Vollzeiterwerbstätigen (57 %) und Teilzeiterwerbstätigen (54 %) vor. Anders sieht es in den drei Weiterbildungssegmenten aus: Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung liegt die Teilnahmequote unter Vollzeiterwerbstätigen deutlich höher als die unter Teilzeiterwerbstätigen. An den beiden anderen Weiterbildungssegmenten beteiligten sich Teilzeiterwerbstätige dagegen häufiger.

Beteiligungsrückgang an individueller berufsbezogener Weiterbildung vor allem unter abhängig Beschäftigten

Der leichte Rückgang der Teilnahmequote an individueller berufsbezogener Weiterbildung ist vor allem auf Erwerbstätige und darunter auf abhängig Beschäftigte

te in Vollzeitbeschäftigung zurückzuführen. Demnach findet der Rückgang bei Männern stärker als bei Frauen statt.

Seit dem AES 2010 erstmals höhere Teilnahmequote an Weiterbildung unter abhängig Beschäftigten mit unbefristetem Arbeitsvertrag

Im Jahr 2016 beteiligten sich abhängig Beschäftigte mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag (58 %) deutlich häufiger an Weiterbildung als solche mit befristetem Arbeitsvertrag (51 %). Ein ähnliches Ergebnis zeigte sich bereits im AES 2010, nicht aber in den anderen AES-Erhebungen. Damit einhergehend ist seit dem AES 2014 unter den abhängig Beschäftigten mit befristeten Arbeitsverhältnissen ein deutlicher Rückgang der Teilnahmequote an Weiterbildung zu erkennen, was vor allem auf die beiden Segmente der betrieblichen und der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung zurückzuführen ist.

Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung unter 50- bis 64-Jährigen im längerfristigen Vergleich

Die höchste Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt ist im Jahr 2016 in der Altersgruppe der 35- bis 49-Jährigen (55 %) festzustellen. Darauf folgten mit Abstand die jüngere Gruppe der 18- bis 34-Jährigen (49 %) und der 50- bis 64-Jährigen (46 %). Im längerfristigen Vergleich seit dem Jahr 2003 zeigt sich in der mittleren und der älteren Gruppe eine zunehmende Weiterbildungsbeteiligung. Dieser Anstieg ist in der älteren Gruppe besonders deutlich zu erkennen.

Weiterbildungsbeteiligung unter 65- bis 69-Jährigen vergleichsweise hoch

Mit dem AES 2016 kann erstmals die Teilnahmequote der Gruppe der 65- bis

69-Jährigen vorgestellt werden (21 %). Weil in dieser Gruppe nur ein sehr kleiner Anteil erwerbstätig ist und somit berufsbezogene Weiterbildung für das eigene Leben kaum Bedeutung hat, fällt dieser Wert niedrig aus. Immerhin 16 % der Gruppe der 65- bis 69-Jährigen beteiligten sich an nicht berufsbezogener Weiterbildung (Rang 2 nach differenzierten Altersgruppen).

Beteiligungsquote an regulärer Bildung stabil

Die Teilnahme unter 18- bis 64-Jährigen an regulären Bildungsaktivitäten liegt im Jahr 2016 bei 11 % und damit nicht nennenswert verschieden von denen in den Jahren zuvor.

Erstmals Größenordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit dem AES darstellbar

Bezogen auf alle Bildungsaktivitäten der 18- bis 64-Jährigen wurden 4 % als wissenschaftliche Weiterbildung klassifiziert. Die wissenschaftlichen Bildungsaktivitäten setzen sich zu knapp zwei Fünfteln aus regulären Bildungsaktivitäten und zu gut drei Fünfteln aus Weiterbildungsaktivitäten zusammen. Unter den 18- bis 64-Jährigen liegt die Teilnahmequote wissenschaftlicher Weiterbildung im AES 2016 bei 3 %.

Erstmals Größenordnung an digital gestützter Bildung mit dem AES darstellbar

Knapp die Hälfte (46 %) aller Bildungsaktivitäten erfolgte in digital gestützter Form. Die digital gestützten Bildungsaktivitäten setzen sich dabei zu 85 % aus Weiterbildungsaktivitäten und zu 15 % aus regulären Bildungsaktivitäten zusammen. Im Jahr 2016 haben sich 28 % der Erwachsenen an digital gestützter Bildung beteiligt.

Überblick über eigene Weiterbildungsmöglichkeiten unter Erwachsenen stärker verbreitet denn je

Der Anteilswert von Personen, die einen Überblick über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten haben, liegt unter den 18- bis 64-Jährigen mit 69 % so hoch wie nie zuvor. 6 % der Erwachsenen haben in den letzten 12 Monaten ein kostenloses oder kostenpflichtiges Beratungsangebot wahrgenommen.

Datengrundlage

Mit der BMBF-Studie AES 2016 (AES: Adult Education Survey) werden die aktuellen Ergebnisse zum „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ vorgestellt. Die Ergebnisse werden soweit möglich im Trend dargestellt, zurückgreifend auf die seit dem Jahr 1979 im Abstand von jeweils drei Jahren durchgeführten BSW-Erhebungen (BSW: Berichtssystem Weiterbildung) und die AES-Erhebungen der Jahre 2007, 2010, 2012 und 2014.

Die zugrunde liegenden CAPI-Interviews (Computer Assisted Personal Interviews) wurden von Juli bis Oktober 2016 unter der deutschsprachigen Wohnbevölkerung Deutschlands im Alter von 18 bis 64 Jahren durchgeführt. Die Zahl der realisierten Interviews beträgt $n = 7.102$.

Der vorliegende Bericht stellt die zentralen (Trend-) Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung der Befragungspersonen in den letzten 12 Monaten vor. Darüber hinaus werden einige Informationen zur Beteiligung an regulären Bildungsaktivitäten und informellen Lernaktivitäten sowie zu aktuellen bildungspolitischen Themen wie wissenschaftlicher Weiterbildung, digital gestützter Bildung und zum Informations- und Beratungsbedarf in der Bevölkerung bereitgestellt.

Quelle: www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2016.pdf

Bundesgesetz für die Weiterbildung

Die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) fordern ein Bundesweiterbildungsgesetz. Dafür haben sie, gemeinsam mit der IG Metall, konkrete Vorschläge vorgelegt. Ziel ist unter anderem, den Zugang, die Teilnahme und die Finanzierung von Weiterbildung einheitlich auf hohem Niveau sicher zu stellen.

„Alle nationalen und internationalen Studien belegen immer wieder, dass das Weiterbildungssystem in Deutschland erhebliche Mängel aufweist und im internationalen Vergleich nur eine Position im Mittelfeld einnimmt. Soziale Selektivität, Unterversorgung mit Angeboten, gravierende Qualitätsprobleme und hohe Intransparenz sind an der Tagesordnung.

So sehr auch die Relevanz der Weiterbildung für gesellschaftlichen Fortschritt, für die Bewältigung des demografischen Wandels, für die Sicherung des Fachkräftebedarfs, für Innovation und Wachstum, für Einkommenserhalt- und -verbesserung, für individuelle berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und für bessere Erwerbschancen bei Arbeitslosigkeit von allen Seiten betont wird, so wenig hat sich faktisch in der Gestaltung der Rahmenbedingungen und in Bezug auf strukturelle Defizite in den letzten Jahren getan.

Das System ist nach wie vor konzeptionell nicht zukunftsfähig, gefährdet Lebensperspektiven und droht zur Innovations- und Wachstumsbremse zu werden. Die vom deutschen Bundestag eingesetzte Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens hatte bereits 2004 in ihrem Abschlussbericht davor gewarnt.

Angesichts der Herausforderungen der Digitalisierung wächst der Druck. Neue Beruflichkeit, dynamisch und plu-

raler werdende Berufsbiografien, berufliche Neuorientierungen und lebensbegleitende Fort- und Weiterbildungsprozesse prägen die Arbeitswelt 4.0. Der Ruf nach einer konsequenten Weichenstellung in Richtung einer Weiterbildungsoffensive zur Bewältigung des gesamtgesellschaftlichen Wandels wird daher lauter. Gleichzeitig gibt es eine verstärkte öffentliche Diskussion, ob und wie das bisherige Weiterbildungssystem dafür neu aufgestellt werden muss und wie eine Neuausrichtung der bisherigen Weiterbildungspolitik aussehen kann. Die Gewerkschaften ver.di, IG Metall und GEW möchten sich in diese Debatte einbringen und sie befördern. Zur Entwicklung eines leistungsfähigen Weiterbildungssystems schlagen wir ein Bundesgesetz für die Weiterbildung vor und konkretisieren diesen Reformvorschlag in sechs Punkten.

Wir sind der Auffassung, dass ein Bundesgesetz ein möglicher und gangbarer Schritt ist für eine dringend erforderliche öffentliche Weiterbildungspolitik, die die Weiterbildungslandschaft aktiver gestaltet.

Für lebenslanges Lernen als selbstverständlichen und kalkulierbaren Teil von Biografien fehlen nach wie vor institutionelle, finanzielle, zeitliche und organisatorische Voraussetzungen. Zukunftsweisend für eine neue Weiterbildungskultur ist deshalb nur ein Gesamtkonzept, das ein Recht auf Weiterbildung sichert, Lernzeitanprüche sowie ausreichende Finanzierung, Beratung und Qualität vorsieht und das geeignet ist mehr Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Planungssicherheit für alle Beteiligten herzustellen.

Es geht um ein konsistentes Weiterbildungssystem, eine ‚Architektur des Gesamthauses‘, die dem institutionellen Vergleich mit der beruflichen Erstausbildung standhält. Es geht nicht mehr um

den überholten Grabenkampf ‚Staat versus Markt‘ sondern darum, dass der Staat Spielregeln setzt für das Handeln der unterschiedlichen Akteure und damit die gesellschaftliche Verantwortung übernimmt für eine langfristig ausgerichtete Weiterbildungsstrategie.

Umsteuerung und Politikwechsel müssen das Ziel haben, ein neues solidarisches Weiterbildungssystem zu etablieren, das sich an Prinzipien der Gerechtigkeit und Chancengleichheit, Verfügbarkeit und Offenheit orientiert. Nur so kann es mehr und bessere Weiterbildung für alle geben.

Bundesregelungen für die Weiterbildung sollten auch als gesellschaftliche und wirtschaftliche Investition in die Zukunft unseres Landes verstanden werden. Sie sind unverzichtbarer Bestandteil einer neuen Weiterbildungskultur und eines nationalen Weiterbildungsplans mit dem Ziel, Weiterbildung in Deutschland gemeinsam mit der Vorschul-, Schul-, Berufs- und Hochschulbildung in die Spitzengruppe der europäischen Bildungsgesellschaften zu bringen. Länder wie Frankreich, Dänemark, die Niederlande und Schweden, Österreich und die Schweiz zeigen, wie durch mehr öffentliche Verantwortung Impulse gesetzt werden können.

In kaum einem anderen Politikfeld klafft die Lücke zwischen Sonntagsreden und Wirklichkeit, Bedarf und Anforderungen mehr auseinander als in der Weiterbildung.

Jetzt, angesichts offensichtlich zunehmender Bedeutung und wachsender Systemrelevanz ist es Zeit, diese Lücke durch mutige Schritte zu schließen (...) Die drei Gewerkschaften GEW, IG Metall und ver.di konkretisieren mit dem folgenden Vorschlag die Inhalte des geforderten Bundesgesetzes. Wir schlagen vor, Regelungen zu sechs Bereichen der Weiterbildung mit einem Weiterbil-

dungsgesetz ein gemeinsames Dach zu geben.

Die folgenden sechs Punkte sind Markenkern des Gesetzes:

- 1 Die Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung bedarf einer neuen Grundlage. Wir fordern einen zentralen Weiterbildungsfonds. Er speist sich aus einer Umlage von 1% der Lohn- und Gehaltssumme, die Arbeitgeber und Arbeitnehmer gemeinsam aufbringen. Zum anderen ist die Finanzierung der individuellen Weiterbildung auszubauen und zu harmonisieren. Die schon bestehenden staatlichen Regelungen des BAföG und des AFBG gehen in einer Neuordnung auf. Zudem halten wir es für ein Gebot sozialer Gerechtigkeit, das Nachholen eines ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses jeder Bürgerin und jedem Bürger kostenfrei zu ermöglichen. Die Weiterbildung für Erwerbslose ist durch eine investive Arbeitsmarktpolitik auszubauen.
- 2 Des Weiteren sind in diesem Gesetz die Lernzeitanprüche neu zu regeln. Dazu gehört ein bundeseinheitlicher Anspruch auf Freistellung von der Arbeit zu Bildungszwecken nach österreichischem Vorbild: Bildungsteilzeit und Bildungskarenz. Für nicht erwerbstätige Personen mit Betreuungspflichten soll ein analoger Anspruch gelten.
- 3 Die lange Zeit in Deutschland vernachlässigte Weiterbildungsberatung ist durch besondere Anstrengungen auf internationales Niveau anzuheben. Aus Bundesmitteln ist ein flächendeckendes Netz von regionalen Weiterbildungsberatungsstellen zu schaffen, flankiert durch eine bundesweit agierende telefon- und internetbasierte Weiterbildungsberatung. Auf der betrieblichen Ebene fordern wir den Einsatz von Weiterbildungs-

beauftragten der Beschäftigten, die sich insbesondere bildungsfernen und -benachteiligten Zielgruppen zuwenden.

- 4 Die Qualität der Weiterbildung ist über bundeseinheitliche Mindeststandards zu sichern. Im Besonderen sind Anforderungen an das Lehrpersonal zu definieren. Darüber hinaus ist der Teilnehmerschutz durch eine Vielzahl von Maßnahmen zu verstetigen und zu verbessern: Weiterbildungstests, Beschwerdestellen, Checklisten u. a.
- 5 Auch das in Zukunft noch wichtiger werdende Thema der Zertifizierung von Kompetenzen ist aufgegriffen. Wir fordern eine Erleichterung der Validierung und Zertifizierung, ggf. unter Einbeziehung der zu schaffenden Beratungsinfrastruktur. Dazu gehört auch, dass sie für die Nutzer kostenfrei gestellt werden.
- 6 Schließlich sind regionale und nationale Regelungsinstanzen in Form von Weiterbildungsräten vorgesehen. Die Weiterbildungsräte haben eine Reihe von Aufgaben und sollen die Kooperation und Koordination der vielfältigen Weiterbildungsakteure absichern. Sie sind gewissermaßen das Schmiermittel für das Funktionieren des Weiterbildungssystems.

Ein solches Weiterbildungs- bzw. Bildungsförderungsgesetz unterstreicht den Systemzusammenhang zwischen den unterschiedlichen Segmenten der Weiterbildung. Es konstituiert das Recht auf Weiterbildung und bindet die unterschiedlichen Weiterbildungsakteure systematisch ein. Es wäre gleichsam das Dach auf dem Weiterbildungshaus.“

Quelle://bildungspolitik.verdi.de/++file++59db63f656c12f05657c9265/download/Broschuere_Politikvorschlag.pdf

Mitarbeiter/innen

Marion Fleige, Dr. phil., Jg. 1977, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), Abteilungsleitung, Abteilung „Programme und Beteiligung“ – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Gieseke/Robak: Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld 2015.

Julia Katrin Gassner, Dr. phil., Jg. 1976, Bildungsmanagerin Kultur – Gestalten beim Volkshochschulverband Baden-Württemberg – Veröffentlichungen u. a.: Internet-Rhetorik, Berlin 2007; zahlreiche Beiträge in den Publikationen des vhs-Verbands Baden-Württemberg.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr., Jg. 1947, Seniorprofessorin und gegenwärtig Projektleiterin im Projekt WB-Kultur an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Veröffentlichungen u. a.: Das Politische in der kulturellen Bildung. Vortrag für die Tagung „Das Politische in der Erwachsenenbildung. Werk und Wirken von Peter Faulstich“ am 16. und 17. März 2017, Hamburg.

Kim de Groote, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin bei kubia (Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und Inklusion) im Institut für Bildung und Kultur e.V. (ibk), Remscheid, Leitung des Zertifikatskurses Kulturgeragogik an der FH Münster, stellvertretende Vorsitzende des Fachverbands Kunst- und Kulturgeragogik e. V. – Veröffentlichung u. a.: „Entfalten statt liften!“ Eine qualitative Untersuchung zu den Bedürfnissen von Senioren in kulturellen Bildungsangeboten. München 2013.

Ulla Klingovsky, Prof. Dr., Jg. 1971, Leiterin Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Pädagogische Hochschule FHNW –

Veröffentlichungen u. a.: Erwachsenenpädagogische Professionalität. Einsätze für eine professionalisierte gesellschaftliche Praxis. In: Zeitschrift für Weiterbildung 2016.

Anneke Krueger, Jg. 1985, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt WB-Kultur, Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Robak/Fleige/Sterzik/Seifert/Teichmann): Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume, Rat für kulturelle Bildung (Hrsg.): Essen 2015.

Georges Pfründer, Prof. Dr., Jg. 1957, Leiter Professur Kulturvermittlung und Theaterpädagogik, Pädagogische Hochschule FHNW – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Cynthia Kros) Babel Re-Play. Thesis Eleven 2017.

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, Prof. Dr. phil., Jg. 1979, Professorin an der Universität Hildesheim, Institut für Kulturpolitik und Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel – Veröffentlichungen u. a.: Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung, München 2017.

Steffi Robak, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1970, Professur „Bildung im Erwachsenenalter“ und Geschäftsführerin der interdisziplinären Arbeitsstelle Diversität, Migration und Bildung an der Leibniz Universität Hannover – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Fleige/Gieseke): Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld 2015.

Axel Voss, Jg. 1965, Dipl. Designer & selbstständiger Geschäftsführer Design Ahead, Designagentur, Essen – Veröffentlichungen u. a.: Frontalunterricht und Erlebnispädagogik in der kulturellen Erwachsenenbildung. Ein bildungstheoretischer Vergleich, Open publishing 2015.

Gutachter/innen

Der Hessische Volkshochschulverband und die Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung danken den externen Gutachterinnen und Gutachtern des Jahres 2017:

Sascha Benedetti

Hildegard Bockhorst

Rainer Brödel

Regina Egetenmeyer

Timm C. Feld

Jörg Dinkelaker

Olaf Dörner

Wiltrud Gieseke

Anke Grotlüschen

Aiga von Hippel

Katrin Kaufmann

Joachim Ludwig

Rita Meyer

Gesa Münchhausen

Henning Pätzold

Sophia Richter

Hannah Rosenberg

Marc Ruhlandt

Bernhard Schmidt-Hertha

Isabel Sievers

Melanie Südekum

Hessische Blätter für Volksbildung – 67. Jg. 2017 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38,
60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main;
Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marianne Ebsen-Lenz,
Lich; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz,
Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak,
Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV,
Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG,
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn,
Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten),
Best.-Nr. hbv. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2018 Humanismus – Sprache – Erwachsenenbildung

hbv 2/2018 Bildung zur Nachhaltigkeit

hbv 3/2018 Demokratiebildung

hbv 4/2018 100 Jahre Volkshochschule

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38,
60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2017 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_04/2017

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1704W



Professionelle Seminarleitung

Konfliktsituationen souverän meistern

Seminare leiten macht Spaß, aber Lehr-Lernsituationen bergen auch Konfliktpotential. Die Kapitel des Bandes nehmen Situationen in den Blick, die Lehrende besonders herausfordern. Anhand von Praxisbeispielen werden Alternativen abgewogen und Hilfen zum souveränen Handeln gegeben.



Wolf-Peter Szepansky

Souverän Seminare leiten

Perspektive Praxis

3. überarbeitete Auflage

2017, 152 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5861-0

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

