

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, Froinde (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; Slowińska, 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 Pólturzycki (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.