

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-erfahrungs-basierte 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.