

Wiltrud Gieseke

Transformation der Kultur ohne Bildung? – Situation der kulturellen Bildung –

1. Zeitgeschichtliche Aspekte

Das Interesse an kultureller Bildung hat sich in den letzten Jahrzehnten mehrmals verschoben. Waren die Kursangebote und Vorträge bis in die 1970er Jahre noch unspezifisch – allerdings mit zeitgeschichtlicher Verzögerung – auf die Hochkultur orientiert, so nahm danach die Soziokultur, die insbesondere die Jugend ansprechen und die kulturelle Eigenaktivität anregen sollte, einen Aufschwung (vgl. Glaser 1999). Kulturpolitische Initiativen, die kulturelle Aktionen über neue Formen von ästhetischer Aneignung mit politischer Aufklärung verbanden, veränderten auch die Vorstellung von kultureller Bildung. Diese erweiterte sich von einer rezeptiven Aneignung zum selbsttätig gestalterischen Interesse. Kultur/Kunst sollte für alle zum Anziehungspunkt, zur eigenen Praxis werden. Der subjektive Bezug, die aktive Anregung, der Gebrauch aller Sinne und der unterschiedlichsten künstlerischen Praktiken sollten die innere Befreiung des Subjektes über einen solchen ganzheitlichen Zugang erreichen (vgl. auch Meueler 1993). Das Interesse an Techniken zur Praktizierung von Laienkunst wuchs besonders bei denjenigen, die ihre subjektiven Ausdrucksfähigkeiten, ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten, ihre ästhetischen Praktiken ausbauen wollten.

Der Soziokultur der 1980er und 1990er Jahre ging es in der Nachfolge darum, soziales Lernen über kulturelle Aktivitäten und Praktiken zu erreichen. Kreative Prozesse sollten dazu beitragen, emotionale Ausbrüche von sogenannten gefährdeten Jugendlichen ins Positive zu lenken. Die innere Leere zu überwinden, sich auf eine gestalterische Aufgabe zu konzentrieren, um zu sich zu finden, sich durch ein Werk auszudrücken und sich darüber in Gruppenkontakten mit Gleichaltrigen auszutauschen, darauf konzentrieren sich viele Aktivitäten der Soziokultur. Soziales Lernen wird dabei mittelbar über den Austausch und das kooperative Geschehen zur Herstellung eines künstlerischen Produkts erprobt. Die eigene Leistung und der Austausch darüber mit wahrnehmungsschärfender wechselseitiger Unterstützung zielten auf Persönlichkeitsbildung, welche schlüsselqualifikatorische Bedeutung hat und dazu verhilft, sich sozial einzugliedern, ohne an Eigenwert zu verlieren.

Eine solche Soziokultur suchte ihre Anschlussfähigkeit an die jeweiligen Zielgruppen. Politisch wurde bald erkannt, dass sie eine gesellschaftlich integrierende Funktion hatte. In den 1990er Jahren kam es infolgedessen zu einer diesbezüglichen „Großen Anfrage“ im Deutschen Bundestag (2000). Ohne diesen sozialpolitischen Hintergrund hätte sich dieser Zweig der kulturellen Bildung nicht entwickelt. Er spielt bis

heute innerhalb der kulturellen Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle und hat zu einer Aufteilung im Partizipationsverhalten in diesem Bereich geführt. Allerdings kündigen sich seit den 1990er Jahren neue Herausforderungen im Zeichen der Globalisierung an, die mit interkultureller Bildung umschrieben werden. Gleichzeitig aktualisieren sich die Diskurse zum Kulturbegriff, zur Ästhetik, zum Verhältnis von Kultur als historisch und politisch geprägte Lebensform, aber ebenso bindet sich kulturelle Bildung ein in Fragen der Gesundheit und neuer sozialer, individuell körperlicher Ganzheit.

2. Kulturpolitik

Die Kulturpolitik hat durch das „Jahr des Dialogs zwischen den Kulturen (2001)“ deutlich gemacht, dass in den einzelnen Ländern eine große kulturelle Vielfalt mit unterschiedlichen kulturellen Identitätszentren besteht. Fuchs sieht vor dem Hintergrund dieser internationalen Diskurse einen Zusammenhang zwischen kultureller Vielfalt und den Gestaltungsaufgaben der Demokratie (vgl. Fuchs 2002, S. 12). Kulturpolitik führe zu einer Anerkennung des einzelnen Menschen durch den anderen.

In einem interkulturellen Diskurs der wechselseitigen Anerkennung wird Kultur als entwickelter sozialer Raum sichtbar, der individuelle und soziale Persönlichkeiten entstehen lässt.

Die UNESCO arbeitet an einer Kulturpolitik, die für den Zusammenhang von Politik und Wirtschaft auch bei der Bestimmung von minimalen Grundlagen zu universellen Regeln beiträgt. Verwiesen wird dabei auf den weitgefassten Kulturbegriff der Mexico-Konferenz von 1982, der „die geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte von Gesellschaft und Gruppen erfasst, der ein klares Bekenntnis zur kulturellen Vielfalt formuliert, der Freiheit und Emanzipation als Ziele der Kulturpolitik formuliert: ‚Kultur‘ ist Kunst und alltägliche Lebensweise“ (Fuchs 2002, S. 172).

Dieser Begriff von Kultur war in Stockholm¹ (1998) durch die Ökonomisierung der Kultur zurückgenommen worden; es erfolgte eine Konzentration auf „künstlerisch-ästhetische Highlights, die sich besser vermarkten lassen als ein Verständnis von Kultur als Lebensweise“ (ebd., S. 17).

Die allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt bei der UNESCO-Konferenz 2001 in Paris schuf dann eine neue Grundlage, die auf wechselnde Anerken-

¹ Dritte Weltkonferenz zur Kulturpolitik 1998 in Stockholm.



Professorin Dr. Wiltrud Gieseke

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften / Abt. Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
Geschwister-Scholl-Str. 7
10117 Berlin
wiltrud.gieseke@rz.hu-berlin.de



nung und ein gemeinsames Erbe der Menschheit setzt, die kulturelle Vielfalt als Entwicklungsfaktor begreift und die Verwirklichung der Menschenrechte als Garantie für kulturelle Vielfalt interpretiert. Mit dem Verweis auf Artikel 5 der Erklärung, dass die Schaffung eines Umfeldes für kulturelle Vielfalt ermöglicht werden muss, wird der Faktor Bildung eingebracht². Zwar wird betont, dass es für jedermann einen Zugang zur kulturellen Vielfalt geben muss, in den UNESCO-Thesen stehen aber die Medienpluralität, die technologischen und die kulturellen Kenntnisse im Vordergrund. Der Faktor „lebenslanges Lernen“, für das Raum und Zeit zur Verfügung zu halten ist, bleibt noch unterbewertet.

Eine andere Definition lautet: „Kulturelle Bildung ist als Allgemeinbildung also eine aktive Disposition des Menschen zur Selbstgestaltung. Und sie leistet dieses mit Hilfe künstlerischer Formen“ (Fuchs 1999, S. 217). Weiter heißt es: „Kulturelle Bildung im engagierten Sinne unterstreicht den emanzipatorischen Anspruch, der wesentlich auf die gemeinsame Aktion angewiesen ist“ (ebd., S. 221). Der Mensch erarbeitet sich also kulturelle Zugangsweisen zur Welt, ist angewiesen auf eine Symbolkraft und ihre Kenntnis.

Positiv an Fuchs' Darlegungen sind der hergestellte Zusammenhang zwischen Bildung und Kultur und die Vielfalt der Betrachtungsperspektiven in der Bildungs- und Kulturarbeit (ebd., S. 219ff.), die er unterstützt.³ So können wir seine definitorischen Angebote zumindest gegenwärtig hypothetisch als Erklärung für das Verhalten vieler Teilnehmer/innen an Kursen der kulturellen Erwachsenenbildung betrachten: Was treibt zum Beispiel Frauen im mittleren Alter an, sich an einem Kurs Aquarellmalerei oder an einem Angebot zum bildhauerischen Gestalten zu beteiligen?

² „... jeder hat Anspruch auf eine qualitativ hochwertige Bildung und Ausbildung unter voller Achtung seiner kulturellen Identität; jeder sollte sich am kulturellen Leben beteiligen und unter Beachtung der Menschenrechte und Grundrechte anderer seine eigenen kulturellen Praktiken ausüben können“ (Fuchs 2002, S. 24).

³ Vier Kulturkonzepte bringen danach die Akzentsetzungen für die kulturelle Bildung hervor: ethnologische, kunstbezogene, engagiert normative sowie soziologische (vgl. Fuchs 1999, S. 220–221). Fuchs hat dabei weniger die Erwachsenenbildung im Blick, sondern eher die offene Jugendarbeit. Er nimmt die im Ganzen hohe Bedeutung seiner Definitionsvielfalt gerade für die Erwachsenenbildung nicht wahr, weil dieses Feld in seiner Gesamtheit zu wenig Beachtung erfährt. Gleichwohl setzt er sich intensiv mit dem Bildungsbegriff auseinander, wie unter anderem die vier verschiedenen Varianten zu Bildungsdefinitionen zeigen, die er in seinem Buch „Mensch und Kultur“ entwickelt (Fuchs 1999).

Es geht inzwischen an verschiedenen Orten darum, die kommunale Sicherung der Erwachsenenbildung im unmittelbaren Zusammenhang mit der kulturellen Bildung sichtbar zu machen. Kulturelle Bildung ist gerade in kleineren Gemeinden, die häufig weder ein Museum noch ein Theater, ein Kino oder ein soziokulturelles Zentrum haben, die Trägerin von Kultur, sie sichert Zugänge und Eigenaktivität. Die Verschränkung von kulturellen Interessen mit kreativer ökonomischer Entfaltung und dem öffentlichen Leben muss verarmen, wenn diese Möglichkeit für die Bevölkerung nicht mehr bereitgestellt wird. Ohne globalisierte historische und ästhetische Perspektiven, die anschlussfähig zur Welt sind, gibt es wenig kulturelle kommunale Entwicklungen.

Der von Kaschuba (1995) zu Recht kritisierte Kulturalismus als Beschreibung einer kulturellen Unvereinbarkeit von Milieus und Völkern birgt die Möglichkeit eines Missbrauchs der These von der kulturellen Vielfalt in sich, weil der Kulturalismus die Durchlässigkeit nicht mehr herstellt und damit gerade den postmodernen Positionen nicht gerecht wird.

3. Situation der kulturellen Bildung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Erweiterung der reflexiven Perspektive

In der kulturellen Bildung im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stehen solche Erweiterungen erst am Anfang. Beachtung findet verstärkt die interkulturelle Bildung. Die Neubestimmung hat viele Ursachen; so die multikulturellen Anforderungen, Probleme in den jeweiligen europäischen Ländern, der innereuropäische Austausch, die Bedingungen für die als eigene Kultur identifizierte Lebensform in einer globalisierten Welt. Auch der Diskurs um universelle Werte, ein Weltethos (vgl. Küng/Hoeren 2002), aktiviert neue Anstrengungen. Diese Diskurse öffnen die Tore für eine Vielzahl von Bildungsinitiativen und führen die kulturelle Bildung von der individualisierten Perspektive zu einer historisch-politischen oder einer kulturell-sozialen Begegnung, die sich in kulturell-ästhetische Kontexte zurückbindet.

Nicht von Bildung und Lernen sprechen in der kulturellen Bildung?

Der Bildungsauftrag in diesem Bereich dehnt sich also aus, andererseits binden die Schriften aus dem kulturpolitischen Kontext diese Aktivitäten so gut wie gar nicht mehr an Bildung und Lernen zurück. Auch Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung meinen, dass sie im Zusammenhang mit kultureller Bildung nicht mehr von Lernen sprechen dürfen, wenn

TeilnehmerInnen gewonnen werden sollen. VertreterInnen der Weiterbildung äußern sich in Interviews dahingehend, dass die interessantesten Lernarrangements mit kulturell-ästhetischen Erlebnismöglichkeiten und Beiträgen zur sinnlichen Wahrnehmung nicht nachgefragt werden, wenn sie mit Bildung und Lernen in Verbindung gebracht werden. Gleiches trifft auch für andere Bildungs- oder Kulturinstitutionen zu. Bildung hat den Anschein des Schweren, des Ernsten, des Mühsamen, des Frustrierenden. Das Interesse ist vorhanden, aber das zu Lernende soll ohne didaktischen Anspruch daherkommen, nicht an Schule erinnern, aber sehr wohl zugänglich aufbereitet sein. Nicht das Lernen selbst wird abgelehnt, es soll nur nicht so bedeutungsschwer daherkommen und keinen Zwang bedeuten.

Spezifische Lernkulturen in der Erwachsenenbildung

In der Öffentlichkeit scheint noch immer nicht wahrgenommen zu werden, dass die Erwachsenenbildung im Vergleich zum schulischen Lernen ausgesprochen vielfältige Lernformen praktiziert (vgl. Schrader 2003). Dies steht natürlich mit den bereits vorhandenen Kulturtechniken im Erwachsenenalter und mit einer komplexeren Alltagsrealität von Erwachsenen im Zusammenhang, die jeweils andere Bildungsbedarfe mit unterschiedlicher Reichweite freilegen. So gesehen verweisen auch die Absicherung und die Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf eine bestimmte Bildungskultur, die als institutionelles Konzept etwas darüber aussagt, in welcher Weise die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als zur Schule differente Lernkultur mit wiederum träger- und institutionenbezogenen Unterschieden zur Bildungskultur eines Landes zählt (vgl. Schlutz 1999). Die Anforderungen an Schnelligkeit und Flexibilität, die Aufforderung zur Bindungslosigkeit, der durch eine Ereigniskultur bestimmte Zeitmangel, die permanenten Umstellungen im Berufsleben – all dies erfordert ein alltägliches informelles Lernen, das als spezielle Lernqualität für das Erwachsenenalter gilt. Viele Menschen erleben schon dies als Überforderung, die andere Lernformen außerhalb des Alltags nicht mehr zulässt. Kulturelle Bildung darf daher nicht in einen zerstörerischen Schnelllauf der Anpassung eingebettet sein. Erst dadurch kann sie Bildung an Muße rückbinden, Zeit einräumen und beitragen zur kraftschöpfenden neuen Erkenntnis- und damit Handlungsfähigkeit. Es kommt deshalb nicht von ungefähr, wenn kulturelle Bildung gegenwärtig selbst im betrieblichen Kontext neu betont wird, eben nicht als rasche, effiziente Wissensakkumulierung, als normativ reguliertes Lernen (was ohne Zweifel als Organisationslernen ebenfalls

notwendig ist), sondern als Bildung in Muße. Als reflexive, selbstgestalterische oder rezeptive Fähigkeit, der es um ein persönliches Sicheinlassen auf eine Sache geht, so bleibt Bildung emotional und kognitiv verankert. Sie wird dann weniger auf didaktisierte Bedeutungsschwere als vielmehr auf Erkenntnis, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung fokussiert. Die Individuen wollen sich nicht in allen Bereichen organisieren lassen. Gleichwohl wollen sie sich Wissen, Interpretationen, Fähigkeiten aneignen und den individuellen Betrachtungs- und Beurteilungsradius ausdehnen.



Kulturelle Bildung entwickelt sich im öffentlichen Diskurs und in der Nachfrage wie im Angebot zu einem Ereignis, das hilfreich sein kann für die subjektive Entfaltung, geradezu für das Arbeitshandeln.

Neue theoretische Ansätze für die kulturelle Erwachsenenbildung?

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist es also wichtig, den Begriff ‚kulturelle Bildung‘ theoretisch genauer zu fassen und ihn von anderen kulturellen Aktivitäten abzugrenzen und dabei einen Diskurs zwischen den Subjekten anzuregen, damit von dieser Bildung eine veränderte Sozialität ausgeht, welche die Bildungsabwehr aufhebt. Dass hier neue Bedarfe bestehen und dem Faktor Zeit (Schmidt-Lauff 2008) eine andere Bedeutung einzuräumen ist, wird am Beispiel der beruflichen Weiterbildung deutlich. Kreativitätsförderung, Theaterarbeit, kulturelle Betätigungen nach eigener Wahl zeigen, wie in betrieblichen Kontexten eine neue Tür geöffnet wird. Denn wer schnell sein will, muss Zeit haben, um wieder ‚aufzutanken‘, nachzudenken und sich neu zu besinnen. Bildung im Prozess ist dann die Quelle, die auf Stetigkeit gestellt ist. Die Beständigkeit gewährleistet die Ruhe abseits von der täglichen Hektik. In der Begegnung mit dem Nichtalltäglichen wird das Alltägliche besser begriffen.

Der europäische Bezug – Differenz und Vielfalt

Auf dem Wege zur Formulierung und Verständigung über eine europäische Kultur ist die Betonung von Differenz und Vielfalt, aber auch das Benennen



verbindender universeller Kriterien hilfreich. Kultur verweist hier auf die Lebensformen in ihrer historischen Entwicklung, nicht auf die künstlerischen Praktiken. Die gemeinsame europäische Geschichte, die vor allem eine kriegerische war, steht vor neuen Anforderungen. Demokratie, Sozialität, Weltoffenheit, Meinungsfreiheit, Freiheit von Kunst und Literatur gilt es zu erhalten oder zu realisieren. Kulturelle Bildung ist dabei ein kleiner, aber nicht zu unterschätzender Indikator für das Tempo solcher Prozesse, die sowohl Angleichung als auch Differenz markieren.

Für Deutschland ist in der zweiten Hälfte des letzten Jahrzehnts auf die Enquete für kulturelle Bildung (Deutscher Bundestag 2007) zu verweisen, für die internationale Ebene auf die zwei UNESCO-Weltkonferenzen von 2006 und 2010 in Lissabon und Seoul. Die Deutsche UNESCO wertete die Seoul-Konferenz vom Mai 2010 aus (Resolution im Juni 2010). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) beschäftigte sich zur gleichen Zeit in seiner Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Heft III/2010 mit Kultur als Forderung, Herausforderung. Überdies hat der Staatsminister für Kultur Neumann sich explizit in mehreren Ausführungen für die kulturelle Bildung eingesetzt und sie zu seiner wichtigsten Aufgabe erklärt, und an der Universität Erlangen-Nürnberg ist ein UNESCO-Lehrstuhl für kulturelle Bildung (Prof. E. Liebau) zur praxisorientierten Bildungsforschung eingerichtet worden. Es sind auf Bundes- und Länderebene Initiierungen zu Vorhaben zur Inter- und Transkulturalität geplant. Besonders initiativ und in der Öffentlichkeit sichtbar sind der Kulturrat und die zugehörigen Institutionen in Remscheid und Wolfenbüttel.

Kulturelle Bildung steht zudem im Kontext der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung und der sich daraus ergebenden Anforderungen an gesellschaftlichen Wandel“ (Merkel 2010, S. 1). In Seoul wurde kulturelle Bildung als Grundlage für Lernen und Forschung begriffen.⁴

Die Kultusministerkonferenz hat sich bereits im März 2010 dafür eingesetzt, dass für 2010 kulturel-

⁴ Seoul-Agenda: „Kulturelle Bildung muss als Grundlage einer ausgewogenen kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begriffen werden“. Zielsetzungen sind: „Sicherstellung der Verfügbarkeit kultureller Bildung als grundlegendem und nachhaltigem Bestandteil von Bildung“ und „der hohen Qualität von Aktivitäten und Programmen im Rahmen der kulturellen Bildung, deren Konzeption und Vermittlung; Prinzipien und Praktiken der kulturellen Bildung sollen verstärkt dazu beitragen, die sozialen Aufgaben und kulturellen Herausforderungen überall auf der Welt zu bewältigen“ (Merkel 2010, S. 1).

le/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf zum Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2012 wird, um eine Datenbasis für die Bedeutung der kulturellen Bildung von der frühkindlichen Bildung bis in das Seniorenalter für die Persönlichkeitsentwicklung und für die Gesellschaft zu betonen. Als Vorbereitung auf die Seoul-Konferenz wurde von 100 ExpertInnen aus Europa kulturelle Bildung als „human right“ eingeordnet (dazu: 1. Arts Education – Culture Counts 2010, S. 29–30).

Notwendige Beachtung des mittleren Lebensalters

In diesen internationalen Thesen wird das Lebenslange Lernen (LLL) integriert, aber in der Regel konzentrieren sich alle Texte auf Schule und Jugendliche. Eine Beschäftigung mit Räumen, Orten Kontexten oder mit schulischen Lehrplänen erfolgt nicht. Es mangelt an Konkretheit, damit reduziert sich auch ein wichtiger Faktor wie die Begleitung der Wirksamkeit. Wenn man von LLL spricht, konkretisiert sich dieses auf junge Erwachsene, wobei die Gruppe der Jugendlichen nicht greifbar wird, dann wird eine große Phase übersprungen, und der sogenannte demographische Faktor gilt als Anschlussargument. Auch dieser Aspekt wird vor allem bildungspolitisch nach vorne geschoben, was sicher gerade auch für kulturelle Bildung von Bedeutung ist. Gerade aber das spezifische Partizipationsinteresse von Erwachsenen im mittleren Alter bedarf noch mehr Beachtung. Die Bedeutung und das spezifische Interesse an kultureller Bildung, das theoretisch entwickelt wird, zeigt seine empirischen Bedarfe besonders im mittleren Lebensalter und seine spezifischen auch auf Veränderungen, Kreativität fordernden und Stress kalmierenden Bedingungen. Das heißt, der demographische Faktor reicht nicht aus, um die Notwendigkeit kultureller Bildung im Erwachsenenalter zu betonen.

Insgesamt gilt für die Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf, gerade für die mittleren Lebensjahre, dass ein Vielerlei an kulturellen Lerninhalten Wirksamkeiten erzeugt, die bisher unterschätzt worden sind; so die intrinsische Aktivierung, die Selbstfindung, die Rückgewinnung eigener Gestaltungspotentiale, die Nutzung neuer Technologien zur Gestaltung, zur Sensibilisierung, zum Innehalten, um einen eigenen kreativen Zugang zu finden, zum kontemplativen Nachvollziehen, zur sinnlichen Erfassung und Wahrnehmungsschärfung, zum körperlichen sowie emotionalen Ausdruck und zum Erwerb einer künstlerischen Technik. Was das Individuum betrifft, verweist kulturelle Bildung auf ein Stück Freiheit zur Selbsterkenntnis, zur Selbstrückgewinnung, zur gesellschaftlichen Erkenntnis. Was die Gesellschaft und

die historische Dimension betrifft, eröffnet kulturelle Bildung den Zugang zu Lebensstilen, milieuspezifischen Interessen und nationalen Bindungsgrößen.⁵

Solche Suchbewegungen über Bildung, die auf die aktuellen Anforderungen reagieren, finden sich besonders in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Sie können als Seismograph verstanden werden, um Veränderungen und subjektive Reaktionen zu begreifen. Über kulturelle Erwachsenenbildung können die eigenaktiven Kräfte der Individuen, wie sie auf ihre Umwelt mit ihren Interessen und Reaktionsformen antworten, nachverfolgt werden. In Angriff genommen worden sind Forschungsinitiativen, die sich stärker mit den Hintergründen aktiver Teilnahme, den Wirkungszusammenhängen beschäftigen. Dabei stehen nicht im oberflächlichen Sinne instrumentelle Betrachtungen im Vordergrund. Es geht auch darum, die bildungstheoretische Perspektive zu erweitern und Lernverläufe sowie ihre Bedeutung für den Lebenskontext, für biografische Veränderungen einordnen zu können. Für Erwachsene gibt es zusätzliche erweiterte Perspektiven gegenüber dem Jugendalter, die sich aus den das Leben beeinflussenden Größen Gesellschaft, engeres Umfeld, Beruf, Familie, Freundeskreis und biografisch verarbeitete Erfahrungen zusammensetzen.

Überdies stellt kulturelle Bildung inzwischen viele Schnittmengen zu anderen Themen/Fächern her, so zwischen kultureller Bildung und Gesundheitsbildung, zwischen psychosozialen Befindlichkeiten und Körperarbeit zur Selbststärkung oder Aufarbeitung familiärer oder anderer Konfliktlagen sowie biografischer Entwicklung. Ebenso spielen politische Aufklärung, sensible Wahrnehmung und Interpretationen von Verhältnissen hinein.

Die öffentlich wirksame Politik konzentriert sich zu einseitig – wie bereits erwähnt – auf Kinder und Jugendliche. Die nachhaltige Wirksamkeit in den mittleren Alterslagen und im mittleren Lebensalter wird in den bildungspolitischen Forderungskatalogen allenfalls als Vernetzungsanspruch formuliert (DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2010, Artikel Fuchs etc.). Solche Vernetzungen sind allerdings schon länger Praxis. Die Bildungspolitik selbst z. B. im Enquetebericht geht auf die kulturelle Erwachsenenbildung ein und nutzt auch die wenigen Forschungsberichte zu diesem Feld (Deutscher Bundestag 2007, siehe auch Grundsatzpapier „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ 2010, S. 12–17).

⁵ Zur Kulturpolitik in Europa siehe Schwencke, O.: Das Europa der Kulturen – Kulturpolitik in Europa. Dokumente, Analysen und Perspektiven – von den Anfängen bis zum Vertrag von Lissabon. Essen 2010

Programmanalysen zur Kulturellen Bildung

Bildungswissenschaftlich ist von Interesse, welche Entwicklungen aktuell die nachgefragte und angebotene Wissensstruktur in der Erwachsenenbildung meint; dazu dienen Programmanalysen. Besonders interessant sind dabei vergleichende Programmanalysen zum vorhandenen Angebot in einer Region.⁶ Vorausgegangene Diskussionen zur kulturellen Bildung in der Erwachsenenbildung werden dafür rekapituliert, Anschlüsse an Diskurse zu den aktuellen kulturwissenschaftlichen Theoriebeiträgen werden hergestellt (siehe Reckwitz 2006a/b).

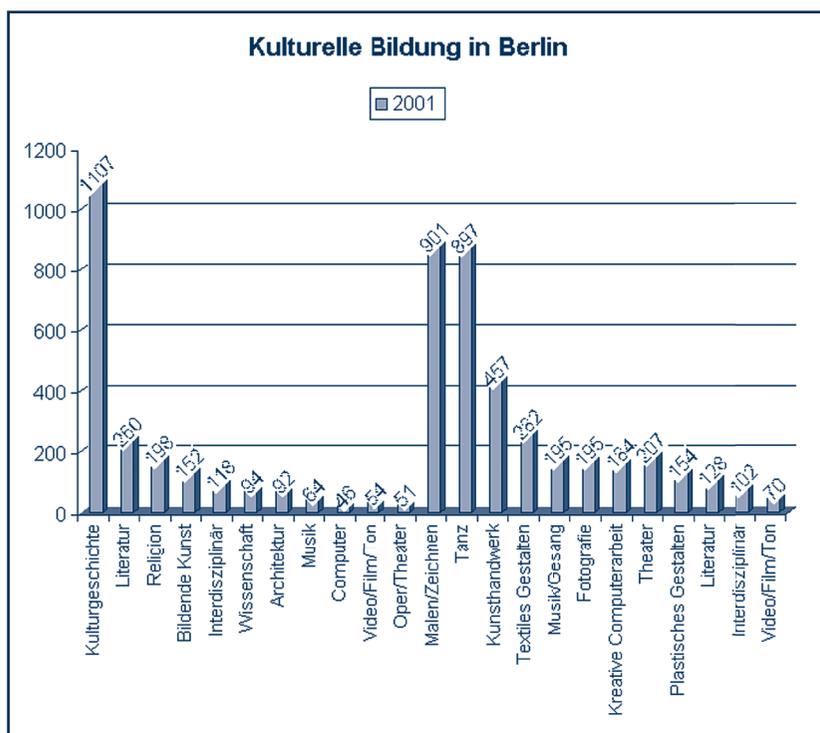
Die Angebotsschwerpunkte in den Programmen der Erwachsenenbildung sind in unterschiedlichen historischen Phasen entstanden, sie sind nicht allein ein freies Spiel der Marktkräfte. Sie verdanken ihr Entstehen zeitbezogenen bildungspolitischen Interventionen, sodass wir eine empirisch gewonnene, zeitgeschichtlich rückgebundene Triangulierung der Angebotsstruktur feststellen können, wobei jeder Angebotsstrang rückzukoppeln ist zu kulturpolitischen Initiativen. Diese Initiativen verstetigten sich. Eine empirisch angelegte Bildungstheorie zur kulturellen Bildung hat von diesen historischen Prägungen ausgehend ihre Rahmung zu entwickeln. So hat der reflexiv-rezeptive Schwerpunkt die längste Tradition, der kreativ-selbsttätige ist Ergebnis der Initiativen der 1970er/1980er Jahre, und der interkulturelle-kommunikative Schwerpunkt ist jüngeren Datums, hat sich erst herauszubilden begonnen und erhält gegenwärtig bildungspolitischen Rückhalt.

Kulturelle Bildung umschreibt gegenwärtig alle Angebote und Praktiken, die reflexiv-rezeptiv, kreativ-selbsttätig und interkulturell-kommunikativ mit Erschließung und Interpretation von Welt, Sinn und Ästhetik operieren und dieses für bestimmte Teilnehmergruppen aufbereiten und arrangieren. Dabei geht es um Sensibilisierung, Differenzwahrnehmung, Einsicht in blinde Flecke, neue Wahrnehmungen und neue veränderte Ausdrucksformen. Ein kulturelles Event und kulturelles Edutainment dürfen dabei nicht mit Bildung verwechselt werden. Events haben einen hohen öffentlichen, medialen, auch imagebrin-

⁶ Unsere Programmanalyse in Berlin/Brandenburg (siehe in Gieseke/Kargul Bd. 1 Gieseke u. a. 2005, 2010) ist mehrdimensional angelegt. Sie untersucht Angebote der Erwachsenenbildungsinstitutionen und soll durch stadtteilbezogene Analysen die punktuelle spielerische Vielfalt von Events und Angeboten erschließen. Sie erfasst auch Angebote der sogenannten beigeordneten kulturellen Bildung als Ausweitung des Interesses von Kulturinstitutionen und die Bildungswirkungen der Spartenangebote. Wir erhalten somit einen guten Überblick, um die jeweiligen Bildungsarrangements empirisch bestimmen zu können.

genden Wert, können aber, da Bildung häufig vordergründig unattraktiv erscheint, durchaus als Impulse Motivationen freisetzen, die in der Erwachsenenbildung als Türöffner genutzt werden. Sie verweisen auch auf ein kulturelles Interesse, leben aber vom Erlebnis, das vom Gewinn neuer Erfahrungen über eine vertiefende Auseinandersetzung zur kulturellen Bildung führt (siehe Gieseke 2005, S. 30).

Die quantitative Analyse zeigt, dass in dem Programm die kreativ-selbsttätigen Angebote dominieren, bedingt durch eine entsprechende Nachfrage.



(Gieseke/Opelt 2005, S. 60 – Bd. 1)

Wobei sich zeigt, dass kulturelle Bildung sich über die Zeitspanne allenfalls stabil hält.

Nur in den selbsttätig-kreativen Angeboten gibt es eine Steigerung, Ausnahmen sind Frauenbildungszentren und die Urania, hier nehmen die systematisch-rezeptiven Angebote ebenso einen starken Anteil ein. Spitzenreiter im Angebot sind die Volkshochschulen.

Fazit

Es geht darum, für die kulturelle Erwachsenenbildung in trägerübergreifender Perspektive mehr Aufmerksamkeit zu gewinnen, um auch damit die Wirksamkeit der Kulturvermittlung und die der kulturellen Bildung zu erhöhen. Familien und damit

verschiedene Generationen sind anzusprechen. Besonders die Volkshochschulen können hierzu sehr viel einbringen.

Die Zentrierung auf Schule und Jugendliche übersieht: Schule und Vorschule sind nur der Einstieg in eine lange Lebensphase mit in Zukunft rascheren Wechseln und mehr Gestaltungs- sowie Umstellungsanforderungen. Für Bildungsanforderung, Bildungsnachfragen in der Bevölkerung und für die Würdigung der Kulturlandschaft in Europa ist dieser Ansatz zu eng geführt. Um dieses zu leisten ist mehr nötig, als den demographischen Faktor zu bemühen.⁷ Lernfähigkeit ist ein Potential, welches ein Leben lang anhält.

Die Entwicklungen und ihre Spezifika im Prozess des LLL werden sich in Zukunft auch anders in den Fokus rücken müssen. Zu allen Lebensphasen ist Neues und Zusätzliches zu verarbeiten. Deshalb ist es für die Zukunft unumgänglich, das Wissen und die Leistungen der Erwachsenenbildung in der kulturellen Bildung in die öffentliche Weiterbildung zu integrieren. Ähnlich argumentiert auch der Deutsche Kulturrat 2000⁸.

Die kulturelle Bildung in der öffentlichen Erwachsenenbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie ein breiteres Spektrum anbietet, das sich sowohl durch Nachfrage als auch durch eingeführte Innovationen oder neue Themen als Angebotsprofil zeigt. So zeigen Statistiken und Programmanalysen folgendes Bild:

Auch wenn die kulturelle Bildung bildungspolitisch aus sich verändernden Perspektiven unterstützt wird, sind von besonderem Interesse die Nachfrage und das korrespondierende Angebot. Die Erwach-

⁷ Interessant sind Begründungslogiken bei Heidenreich (2010), Großmann (2010) sowie Beiträge über Hilmar Hoffman (Scheytt/Sievers 2010, Genscher 2010), die suggerieren, als schrieben sie auch über kulturelle Erwachsenenbildung, sogar Beispiele sind unziert aus diesem Feld, aber der Begriff öffentliche Erwachsenenbildung fällt nicht. Dieses interessante Phänomen wurde jüngst auch in der Wochenzeitschrift „DIE ZEIT“ aufgegriffen (Wiarda 2010).

⁸ „Bildungspolitik wird sich daran messen lassen müssen, dass sie den ganzen Menschen mit all seinen Fähigkeiten und Entwicklungspotentialen fördert, dass sie den Menschen zur Urteilsfähigkeit und zur Auseinandersetzung mit sich, der Gesellschaft und seiner Umwelt befähigt, dass sie breite Zugangschancen unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft oder Einkommen zur Verfügung stellt, dass sie für alle Lebensalter kulturelle Bildungsmöglichkeiten bereitstellt und die entsprechenden Bildungseinrichtungen einschließlich der Familie zur Erfüllung dieser Aufgaben in die Lage versetzt“ ((Wo ist das öffnende einfache Anführungszeichen?)) (Deutscher Kulturrat 2000) (Stock 2005, S. 128).

senenbildung antwortet mit ihrem Angebot auf Bedürfnisse und Bedarfe in der Bevölkerung, wie kulturelle Bildung auf die Nachfrage durch Teilnehmende antwortet. Programmforschung deckt die Selbstsorge und die Interessenlage auf und öffnet die Tür für weitere Forschung.

Zukünftige empirische Untersuchungen, besonders auch Fallanalysen, die differenziert und feinmaschig angelegt sind, könnten den Bildungsprozessen in seinen Wirkungsverläufen mit seinen Widerständen, Stillständen, Umwegen und seinem Progress nachzeichnen. Besonders für Erwachsene im mittleren Lebensalter besteht diese besondere Notwendigkeit, da sie von den neuen Herausforderungen in der Gegenwart der nächsten Jahrzehnte betroffen sind und auch Einfluss auf die nächsten 20 bis 30 Jahre nehmen. Dabei geht es nicht um alleinige Vernetzungen, sie benötigen eine inhaltliche Begründung, die sich nicht aus der Schülerarbeit ableitet. Es wird um eine Wechselseitigkeit gehen. Denn die EB-Institutionen sollten über Elternbildung die Übergänge für intergenerationale Initiativen schaffen. Elternbildung kann am besten von der Erwachsenenbildung gemacht werden, um ihr die instrumentelle Betrachtung zu nehmen. Erwachsene selber sind nicht statisch abgeschlossen, nicht mehr bildbar, sondern neue kulturelle Interessen erschließen sich in verschiedenen Lebensphasen aus den verschiedenen Lebenswelten. Hinzu kommen Herausforderungen durch die Aufarbeitung biografischer Einschnitte. Viele finden so den Weg zur kulturellen Bildung. Hier liegt die Gruppe, die in Gegenwart und naher Zukunft das kulturelle aktive Rückgrat der Bevölkerung stellt. Sie stellen auch die Brücke zu den Kindern dar.

Literatur

- Arts Education – Culture Counts. In: UNESCO today (2010) 1, S. 29–30
- Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode. Drucksache 14/4020 vom 24.08.2000. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage. Drucksache 14/1575 zum Thema Soziokultur. Berlin 2000
- Deutscher Bundestag: Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/7000 vom 11.12.2007 / URL: <http://www.kulturrat.de/dokumente/enquete-bericht.pdf> [letzter Zugriff: 11.03.2011]
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Themenschwerpunkt: Kulturelle Herausforderungen (2010) III
- Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Opladen/Wiesbaden 1999
- Fuchs, M.: Dialog zwischen den Kulturen – kulturtheoretische und -politische Anmerkungen. In: Kulturpädagogik 2002. Jahrbuch der Akademie Remscheid. Band 2. Remscheid 2002, S. 11–28
- Fuchs, M.: Herausforderung Kultur. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010) III, S. 35–38
- Genscher, H.-D.: Der Fortschritt braucht Leute wie Hilmar Hoffmann. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 130 (2010) III, S. 32–35
- Gieseke, W.: Portale zur Kultur. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010) III, S. 31–34
- Gieseke, W./Kargul, J. (Hrsg.): Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. 3 Bde., Bd. 1 und 2 Münster u. a. 2005, Bd. 3 Berlin: Humboldt-Univ., 2005 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 6)
- Glaser, H.: Deutsche Kultur 1945–2000. 2. Aufl. Berlin 1999
- Großmann, A.: Kultur gehört in das Programm Soziale Stadt. In: WISO Diskurs (2010) Oktober, S. 59–65
- Heidenreich, G.: Wir sind Kultur. In: Die Politische Meinung (2010), Nr. 491, S. 53–56
- Hilmar Hoffman zum 85. Geburtstag. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 130 (2010) III, S. 29
- Kaschuba, W.: Kulturen – Identitäten – Diskurse. Berlin 1995
- Küng, H./Hoeren, J.: Wozu Weltethos? Religion und Ethik in Zeiten der Globalisierung. Freiburg 2002
- Merkel, C.: Kulturelle Bildung gewinnt weltweit an Bedeutung. Zweite UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen Bildung in Seoul. Juni 2010 / URL: <http://www.unesco.de/4743.html> [letzter Zugriff: 10.03.2011]
- Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1993
- Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist 2006a
- Reckwitz, A.: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist 2006b
- Scheytt, O./Sievers, N.: Kultur für alle! In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 130 (2010) III, S. 30–31
- Schlutz, E.: Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Opladen 1999, S. 213–226
- Schmidt-Lauff, S.: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster u. a. 2008
- Schrader, J.: Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 228–253
- Stock, H.: Konzeptionelle Vorstellungen von ErwachsenenbildnerInnen zur Programmgestaltung für die kulturelle Bildung. In: Gieseke, W. u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a. 2005, S. 108–130 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung; Bd. 1)
- Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Manuskript 2010
- Welsch, W.: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1998
- Wiarda, J.-M.: Wissen sammeln um die Ecke. In: DIE ZEIT, 25.11.2010, Nr. 48 / URL: www.zeit.de/2010/48/C-Volkshochschule-Erwachsenenbildung?page=3 [letzter Zugriff: 25.01.2011]