

Marion Fleige und Steffi Robak

Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung



Dr. phil. Marion Fleige
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für Pädagogik und Philosophie der Technischen Hochschule Chemnitz, Reichenhainer Str. 41, 09126 Chemnitz, marion.fleige@phil.tu-chemnitz.de

Der folgende Beitrag beruht auf einem Vortrag bei der Fachtagung zur kulturellen Bildung der DEAE Ende Mai 2012. Aufgabe war es, die Angebotsstrukturen in der kulturellen – wie auch der interkulturellen – Bildung in der DEAE zu systematisieren und zu interpretieren und Ansatzpunkte und Problemanzeigen für zukünftige Programmentwicklung und -forschung zu identifizieren. Die Argumentation steht im engen Zusammenhang mit der Entfaltung bildungstheoretischer und -politischer Begründungen für kulturelle und interkulturelle Bildung in der EEB von Gieseke (2011) und Robak (2011) sowie der Systematisierung von Angebotsstrukturen auf der Basis vorliegender empirischer Befunde (Fleige 2011b) in Forum EB 04/2011.¹ Im Folgenden wollen wir in den Blick nehmen, mit welchen aktuellen Entwicklungen der Angebotsstrukturen zu rechnen ist (Abschnitt 2 und 3) und welche Konsequenzen für die Programmplanung wir erwarten (Abschnitt 4).

Einordnend sei an folgende Aspekte aus den o. g. Artikeln erinnert:

In der EEB waren im Jahre 2009 etwa 15 Prozent aller Veranstaltungen der kulturellen Bildung zuzurechnen (Weiß/Horn 2011, S. 25; in der zugrunde liegenden DIE-Verbundstatistik besteht keine eigenständige Kategorie für die interkulturelle Bildung). Diese Verteilung ist insgesamt in den letzten Jahren relativ konstant. Aufgrund der emotional stabilisierenden Wirkung kultureller Bildung (vgl. Gieseke 2010; Diemel 2012) und dem hohen Interesse an kulturellen Fragen (vgl. Robak 2011) bzw. den sich daraus ergebenden Bedürfnissen, Bedarfen und Nutzungsinteressen ist davon auszugehen, dass die Nachfrage – entgegen des finanzierungsbedingten Rückgangs der Angebote aller Träger insgesamt – steigt.

Das für uns grundlegende Modell zur Analyse und Interpretation kultureller Bildung ist das von Gieseke u. a. (2005) vorgelegte und an der Praxis orientierte Modell der „Partizipationsportale“. Diese umfassen *hochkulturelle* und *soziokulturelle* Inhalte, *theoretisches Wissen*, *kreative Techniken* und *interkulturelles Lernen* in drei Ausrichtungen: *systematisch-rezeptives Lernen* (z. B. einen Vortrag über Kulturgeschichte hören), *selbsttätig-kreatives Lernen* (z. B. Maltechniken lernen), *verstehend-kommunikatives Lernen* (interkulturelles Lernen und Austausch, z. B. interkulturelle Begegnungen). Die Portale sind über Themen mit *Wissensformen* und *Aneignungswegen*, d. h. *Lernformen* und *Lernorten* verbunden. Darauf bezogen unterscheiden Gieseke u. a. (2005):

- *organisierte Lernangebote* (Angebote in Erwachsenenbildungseinrichtungen), deren Hauptkennzeichen die reflexive und didaktisch strukturierte Bearbeitung ist;

- *beigeordnete Bildung* (Angebote in Nicht-Erwassenbildungseinrichtungen wie Museen, Konzerthäuser, soziokulturelle Zentren);
- *kulturelle Praxis bzw. Sparte* (z. B. Chorgesang);
- *kulturelles Erlebnis bzw. Event* (z. B. Kulturfeste).

Zusätzlich zu nennen ist die *Selbstbildung* (vgl. Friedenthal-Haase 1998; Benner 2001; Künzel 2005) als selbstständiges Lernen an Kulturorten, etwa beim ungeführten Besuch von Museen oder Kirchengebäuden.

Die EEB bietet alle Zugänge an, wobei die organisierten Lernangebote überwiegen. Die anderen Zugänge kommen vor allem dann vor, wenn mit dem beigeordneten Lernort Kirchengemeinde kooperiert wird (vgl. Fleige 2011a; 2011b).

Vor diesem Hintergrund zeigen die Befunde aus Programmstudien (Heuer/Robak 2000; Gieseke/Opelt 2005; Fleige 2011a) für die 1980er bis 2000er Jahre eine portal-übergreifende Schwerpunktsetzung in den Bereichen Kulturgeschichte, Musik und Malen. Ebenso sichtbar sind institutionalformenspezifische und regionalspezifische (Berlin, Brandenburg) Schwerpunktsetzungen. Weiterhin hervorzuheben ist die bemerkenswerte Angebotsbreite selbsttätig-kreativer Bildung. Die Schwerpunktsetzungen lassen sich interpretieren als ein Changieren zwischen der Orientierung an individuellen (individualistischen) Bedürfnislagen und lebensweltlich-sozialräumlicher² Verortung mit einerseits stabilisierender Funktion für die protestantischen Milieus und andererseits kritisch-emanzipatorischer Stellungnahme zu gesellschaftlichen Problemlagen im Übergang zur politischen Bildung³

Für den interkulturellen Bereich zeigt besonders die Programmanalyse von Gieseke u. a. (2005) eine nur geringe Entwicklung, was bereits für den Zeitpunkt der Erhebung für eine Metropole wie Berlin überrascht. Für die 2000er Jahre ist ferner nach Fleige (2011a) eine Zunahme von Angeboten der Ehrenamtlichenfortbildung zu verzeichnen. Sie dient der Organisationsentwicklung der Trägerorganisation und stiftet zusätzliche Partizipationsmöglichkeiten, führt jedoch teilweise auch zu einer Verdrängung der öffentlich zugänglichen Angebote auf den anderen Themengebieten. Insbesondere der selbsttätig-kreative Bereich ist in den letzten Jahren von erheblichen Kürzungen betroffen.

1. Aktuelle Entwicklungen der kulturellen Bildung in der EEB

Vor dem Hintergrund o. g. Befunde sowie aktueller Untersuchungen zur Bildungspartizipation in Berlin, Hannover und Chemnitz sowie in der Disziplin Er-

¹ Neben dem Verweis auf diese Artikel möchten wir auch auf die vollständige Literaturliste zum vorliegenden Artikel unter <http://www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/ebwb/content/view/167/> und <http://www.ifbe.uni-hannover.de/robak.html> hinweisen.

- 1. **systematisch-rezeptiv (kulturelle Bildung) =** Vorträge, Seminare, Reden etc.  ber Kultur, Kunst, Kultur-/Kunstgeschichte sowie (in der EEB) christliche Traditionen
 - 1.1: organisierte und beigeordnete Angebote für kulturelle Deutungen und kulturelles Handeln = Wissen und Deutungen über Kultur für das Handeln in kulturellen Kommunikationsprozessen
 - 1.2: organisierte und beigeordnete Angebote mit sozialräumlichen/lebensweltlichen Bezügen = Wissen und Deutungen über den Zusammenhang von Kultur und Sozialität für das Handeln in sozialen Kommunikationsprozessen
 - 1.3: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Nutzen des Individuums = kulturelles Nutzwissen für die Optimierung individuellen Handelns in der Arbeits- und Lebenswelt, mit dem Ziel eines Vorteils für das Individuum
 - 1.4: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Nutzen des Trägers = kulturelles Nutzwissen für die Optimierung individuellen Handelns in der Arbeits- und Lebenswelt, mit dem Ziel eines Vorteils für den Träger
- 2. **selbsttätig-kreativ (kulturelle Bildung) =** selbst etwas ausüben, praktisch tätig sein: Kochen, Malen und Zeichnen, Fotografie, Schreiben etc.
 - 2.1: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Erwerb von Techniken
 - 2.2: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung an emotionalen Ressourcen = Wissen und Deutungen über den Zusammenhang von Kultur und Selbstwirksamkeit für das individuelle Wohlbefinden
 - 2.3: organisierte und beigeordnete Angebote mit sozialräumlichen/lebensweltlichen Bezügen
 - 2.4: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am individuellen Nutzen
 - 2.5: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Nutzen des Trägers

Für den nicht-organisierten Bildungsbereich kämen noch hinzu:

- 2.6: Sparten kultureller Praxis mit Ausübung und Erwerb von Techniken
- 2.7: Kopplung beigeordneter Bildungsangebote und Erlebnispraktiken



Prof. Dr. Steffi Robak
 Professur für Bildung im Erwachsenenalter
 Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
 Leibniz Universität Hannover
 Schlo swender Str. 1
 30159 Hannover
 Steffi.Robak@ifb.uni-hannover.de

Abb. 1: Kategorien kultureller Bildung im systematisch-rezeptiven und selbsttätig-kreativen Portal

wachsenenbildung insgesamt (Robak/Pohlmann/Heidemann 2012; Fleige 2011a; Dietel 2012; Schmidt u. a. 2009; Friebe 2008; Schiersmann 2006) operieren wir mit der Hypothese, dass sich die Partizipationsportale und Zugänge kultureller Bildung gegenwärtig hinsichtlich ihrer Nutzungen für einen bestimmten, über den Bildungsprozess hinausweisenden Zweck ausdifferenzieren. Geht es grundlegend bei der kulturellen Bildung um den Erwerb kultureller Deutungs- und Handlungskompetenz, so steigt der Bezug zur Lebensweltlich-

Dietel 2012), zum Sprachenlernen, zur Lebensgestaltung und zur religiösen Bildung.⁵

Auf der Basis dieser Hypothese haben wir die in Abb. 1 genannten Kategorien aufgestellt und mithilfe der in Abschnitt 2 genannten explorativen Untersuchung (hier *Zusatzauswertung* in drei niedersächsischen und einer nordrhein-westfälischen Einrichtung) die Hypothese selbst und die Kategorien überprüft.

Insgesamt konnten in beiden Portalen 124 Veranstaltungen festgestellt werden, die sich folgendermaßen verteilen (vgl. Abb. 2):

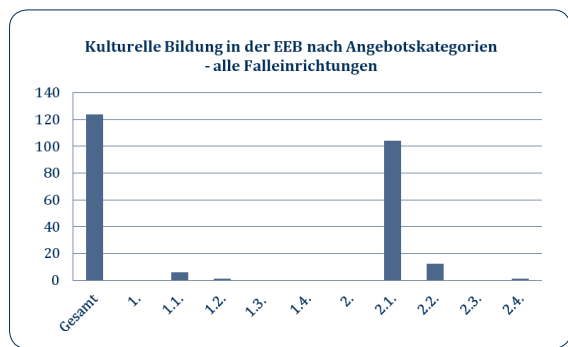


Abb. 2: Anzahl der Veranstaltungen kultureller Bildung in der EEB nach Angebotskategorien – alle Einrichtungen

keit und Sozialr umlichkeit, zur emotionalen Stabilisierung und zum Gewinn von Wohlbefinden (vgl. Gieseke 2010). Dabei zeigen sich neben den aus den früheren Studien bekannten Übergängen zur politischen Bildung verstärkt Übergänge zur Gesundheitsbildung (vgl.

² Unter dem Stichwort der Lebenswelt geht es uns um die „Gewissheit, Identität und Zugehörigkeit [...] sowie] Themen [...], Lernanlässe und Lernbereitschaften des Erwachsenenlernens“ (Arnold 2010, S. 185) stiftenden Lebensbezüge. Sozialraum verweist auf die örtliche oder lebensweltliche Beziehung von sozialen Gruppen zu abgegrenzten Räumen wie Stadtteilen sowie auf die raumstrukturelle Erfassung von Bildungsentscheidungen (vgl. Wittpoth 2007). Ähnliches bezeichnet das Moment der Zivilkulturen in der Erwachsenenbildung als das Moment der Öffentlichkeit und zivilgesellschaftlichen Unterstützung bzw. der gesellschaftlich übertragenen Bildungsaufgaben (vgl. Fleige 2011a).
³ Zu diesem Punkt möchten wir vor allem auch auf die historischen Analysen zur EEB in der DDR (Rothe 2003; Friedenthal-Haase 2007; Fleige 2007) hinweisen.

- 2.2 organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung an emotionalen Ressourcen = 12 Angebote (9,7 % aller Angebote zur kulturellen Bildung)
- 2.3 organisierte und beigeordnete Angebote mit sozialräumlichen/lebensweltlichen Bezügen = 0 Angebote
- 2.4 organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am individuellen Nutzen = 1 Angebot (0,8 % aller Angebote zur kulturellen Bildung)
- 2.5 organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Nutzen des Trägers = 0 Angebote

Es lassen sich somit für die untersuchten Einrichtungen nicht alle der angenommenen neuen Nutzungen belegen; deutlich ist aber die Bedeutung von emotional-stabilisierenden (z. T. individualistischen) Angeboten. Dass die anderen Nutzungen (noch) eine untergeordnete Rolle spielen, spricht bei der Größe des Samples noch nicht gegen die Hypothese, sondern kann auch mit der sich in dieser explorativen Studie andeutenden und bereits in der Studie von Fleige (2011a) festgestellten hohen Differenzierung von Angebotsstrukturen der EEB nach Institutionalformen und Sozialräumen zusammenhängen, welche quantitativ und qualitativ weitergehend untersucht werden müsste.

Zusätzlich zu den Verteilungen zeigen sich auf der Basis von qualitativen Ankündigungstextanalysen folgende Tendenzen: Thematisch deutet sich eine Zunahme von Angeboten zum Spirituellen Tourismus und zur Selbstbildung in Kulturkirchen an. Rezeptive Angebote zu Literatur und Film (u. a. mit Bezug zu christlicher Kultur und Tradition) werden mit der Begehung von Orten als Schauplätzen verbunden. Dabei werden auch Orte der Alltags- und Industriekultur wahrgenommen.⁴ DEAE-weite Übersichten (vgl. DEAE 2011) stützen den Eindruck, indem sie folgende Themen ausweisen:

- Kulturführerschein, Lutherbegleiter/in (*Kreativität und Lebensweltorientierung, aber z. T. orientiert am Trägernutzen*);
- Literatur an Ort und Stelle (*Deutungen und Lebensweltorientierung*);
- Spiritueller Tourismus und Begehung (kirchlicher) Kulturorte (*Selbsttätigkeit, Deutungen, Nutzen- und Ressourcenorientierung, Übergang zur interreligiösen Bildung*);
- Industriekultur (*Deutungen und Lebensweltorientierung*).

2. Aktuelle Entwicklungen in der interkulturellen Bildung in der EEB

Vor dem Hintergrund der o. g. neueren Befunde der Erwachsenenbildungsforschung wie auch der Beob-

achtung von Europäisierungsprozessen, differenzierten Migrationsprozessen sowie Transnationalisierungsprozessen in Gesellschaft, Bildung, Kultur und Wirtschaft (Robak 2012a; 2012b) ist danach zu fragen, ob die sich ausdifferenzierenden Bildungsbedürfnisse und Bedarfe im interkulturellen Bereich sich auch im Angebotspektrum der EEB niederschlagen.

Die folgenden explorativen Ergebnisse basieren auf einer Programmanalyse am Lehrstuhl in Hannover. Auch hier ging es um eine induktive Ausdifferenzierung des Portals interkulturellen Verstehens einerseits und um einen ersten quantitativen Eindruck über thematische Verteilungen und spezifische Profilierungen bei evangelischen Einrichtungen andererseits. Dafür wurden vier Regionen in Niedersachsen sowie drei Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen untersucht.

Für die Analyse gehen wir von folgendem Begriff interkultureller Bildung aus: Sie offeriert Angebote der kommunikativen Verständigung, der identitären Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken.

3. interkulturelles Portal

- 3.1 *systematisch-rezeptiv* = Vorträge, Seminare, Reden etc. über Kultur, Kunst, Kultur-/Kunstgeschichte in Bezug auf verschiedene Kulturen sowie (in der EEB) christliche Traditionen
- 3.2 *selbsttätig-kreativ* = selbst etwas ausüben, praktisch tätig sein und dabei Praktiken anderer Kulturen kennenlernen: Kochen, Malen und Zeichnen, Fotografie, Schreiben, Tanz etc.
- 3.3 *verstehend-kommunikativ im engen Sinne* = kommunikative Auseinandersetzung mit anderen Kulturen oder kulturellen Praktiken: interkulturelle Dialoge/Kompetenzen, interkulturelle Sensibilisierung/Trainings
- 3.4 *aushandelnd-reflexiv* = reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern, Werten und Normen: Emanzipation, Demokratisierung, Fremdenfeindlichkeit
- 3.5 *Angebote speziell für MigrantInnen* = Sprachkurse, Integrationskurse, Alphabetisierung
- 3.6 *Interreligiöser Dialog* = Leben in pluralen Gesellschaften (in Deutschland) sowie interreligiöser Dialog in anderen Gesellschaften (z. B. Pilger- und Studienreisen)
- 3.7 *Qualifizierungen für Personal im Themenbereich Interkulturelle oder Interreligiöse Kompetenzen* = berufsbezogen

Abb. 3: Kategorien kultureller Bildung im interkulturellen Portal

⁴ Zusätzlich problematisch wirkt sich dabei ein schwacher Institutionalierungsgrad von Einrichtungen aus. In Verbindung mit rückgängiger öffentlicher Finanzierung besteht hier die Gefahr fortschreitender Deinstitutionalisierung (vgl. auch Fleige 2010).

⁵ Für die EEB in sich weniger zutreffend erscheint das von Enoch/Gieseke (2011) im Anschluss an Deleuze/Guattari (1977) beschriebene „rhizomartige Wachstum“ von Lernorten und Bildungsgelegenheiten des Erwachsenenalters insgesamt. ⁶ Dabei scheinen insgesamt Projektformen und Vernetzungen zu zunehmen.

Ziel ist es, an Kultur teilhaben zu können, Ambiguitätstoleranz zu erlernen und Kulturalität herstellen zu können, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken anderer Kulturen, entfaltet wird (Robak 2012b).⁷

Bei den Kategorien und Verteilungen (vgl. Abb. 3, 4) wird sichtbar, dass das interkulturelle Portal sich nicht auf verstehend-kommunikative Angebote beschränkt, sondern Mischportale aufnimmt, die sich aus Übergängen zu den anderen Portalen kultureller Bildung sowie religiöser Bildung und politischer Bildung speisen. Das Portal entwickelt sich so zu einem „Delta“ mit hinzufließenden Verzweigungen. Die Auswirkungen für das Gesamtangebot kultureller Bildung sind gegenüber den Ausdifferenzierungen in den ersten beiden Portalen weitreichender.

Insgesamt konnten 111 Veranstaltungen interkultureller Bildung festgestellt werden. In den vier Regionen Niedersachsens finden sich von 1122 Veranstaltungen 83 Angebote in diesem Portal. In NRW fallen von 200 Veranstaltungen 28 in diese Kategorie. Nur ca. 7 % der Angebote in Niedersachsen entfallen auf die interkulturelle Bildung, in NRW 14 %, insgesamt ca. 8 % aller Angebote. Die Verteilung der absoluten Zahlen sieht folgendermaßen aus:

1. Systematisch-rezeptiv = 38 Angebote (34 % aller interkulturellen Angebote)
2. Angebote speziell für MigrantInnen = 36 Angebote (32 % aller interkulturellen Angebote)
3. Interreligiöser Dialog (Leben in pluralen Gesellschaften (in Deutschland) und interreligiöser Dialog in anderen Gesellschaften) = 21 Angebote (19 % aller interkulturellen Angebote)
4. Qualifizierung für Personal im Themenbereich interkulturelle oder interreligiöse Kompetenzen (berufsbezogen) = 7 Angebote (6 % aller interkulturellen Angebote)
5. selbsttätig-kreativ = 5 Angebote (5 %)
6. verstehend-kommunikativ = 4 Angebote (4 %)
7. aushandelnd-reflexiv = 0 Angebote

Kategorie 1, systematisch-rezeptive Angebote, bildet den *ersten Schwerpunkt*, wobei hier ein Großteil der Veranstaltungen im Kontext des Weltgebetstages 2012 stattfindet. Insgesamt dominieren Kurzzeitveranstaltungen, man reagiert auf aktuelle „Events“ aus dem kirchlichen Bereich. Gleichzeitig ist dies als ein kontinuierliches Angebotsspektrum zu interpretieren, eine gewachsene Form, die aus den evangelischen Akademien hervorgegangen ist. Ohne die Angebote zum Weltgebetstag – welche ähnlich der Angebote zu Festen und Feiern im religiösen Raum nach den Befunden von Fleige (2011a) in hohem Maße

auf den beigeordneten Lernort Kirchengemeinde bezogen sein dürften – wäre das Angebotsspektrum allerdings auf eine Anzahl von acht Veranstaltungen beschränkt und läge damit auf Platz drei. An zweiter Stelle folgen *Angebote für MigrantInnen*. Hier widmet sich die EEB einem Bereich, der aufgrund des Integrationsgesetzes und einer daran angeschlossenen Finanzierung aktuell sehr viel Aufmerksamkeit erfährt – insbesondere Sprachangebote mit kulturvermittelnden Anteilen, z. B. für Russisch und Arabisch sprechende MigrantInnen.

An dritter Stelle folgen Angebote der Kategorie 6: *Interreligiöser Dialog*. Diese Angebote vermitteln zu meist zwischen Christentum und Judentum. Kategorie 3, *verstehend-kommunikativ im engen Sinne*, findet überwiegend in der Veranstaltungsform der Gesprächskreise statt. Dabei handelt es sich um eine alte Lern- und Sozialform für den Dialog in Akademien. Kategorie 2, *selbsttätig-kreative Angebote*, gibt es auf dem geringen Niveau von fünf Veranstaltungen, hier allerdings mit dem Hauptbezug Kochen als Erlernen einer kulturellen Praktik.

Nicht gefunden werden konnte Kategorie 4, *reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern, Werten und Normen*. Emanzipatorische Angebote zu Fragen der Demokratisierung finden sich nicht. Themen wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung bzw. Völkerverständigung, Frieden und Ausgleich werden also im interkulturellen Portal nicht bearbeitet, was angesichts des in der Einleitung dargestellten Profils emanzipatorisch-kritischer EEB und den sich daraus ableitenden Übergängen zur politischen Bildung überrascht.

⁷ Darin eingeschlossen sind changierende Auslegungen von Kultur zwischen Interkultur, Transkultur und Hybridkultur (vgl. Reckwitz 2006; Welsch 1997) sowie Bildungsverständnisse zwischen interkultureller, transkultureller und diversitätsbezogener Bildung (siehe dazu Robak i. E.; Haunschild/Robak/Sievers 2013; Robak/Fleige 2013). Für weitergehende empirische Analysen interessiert, zu welchen Anteilen diese Auffassungen in die Angebotsgestaltung Eingang finden.

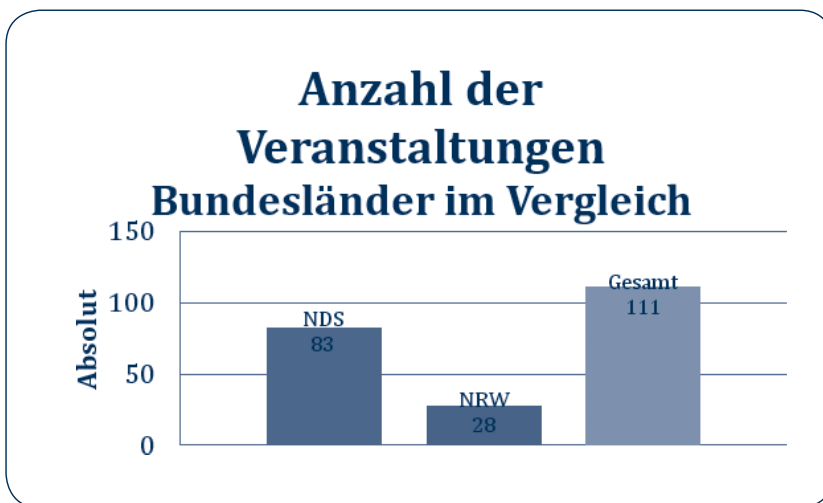


Abb. 4: Anzahl der Veranstaltungen interkultureller Bildung in vier Regionen Niedersachsens (NDS) sowie in drei Bildungshäusern Nordrhein-Westfalens (NRW)

Übergreifend zu diesen Befunden scheint es so, dass ein entwickelter Begriff von Kultur, kultureller Differenz, Diversität, von interkultureller oder transkultureller Bildung und dass entsprechende Lernformen zwischen Reflexion, kultureller Praktik und kulturellem Lernen noch fehlen. Einige wichtige Themen emanzipatorisch-kritischer EEB scheinen zudem ganz verloren gegangen zu sein. Dafür schlagen sich im Angebot gegenwärtige Finanzierungsstrukturen nieder – besonders im Angebot für MigrantInnen –, mit denen ein gesellschaftlicher Auftrag wahrgenommen wird. Die Anforderungen hybrider Gesellschaft und Identitäten zwischen gesellschaftlicher Differenzierung und Standardisierung/Segregation sowie die intermediären Nutzungen inter-/transkultureller Bildung zwischen Employability-Sicherung, Identitätssicherung, Persönlichkeitsbildung und Kulturalitätssicherung scheinen hingegen noch nicht im Diskurs zu sein.

3. Konsequenzen für Programmplanung

Auf der Basis unserer Befunde lässt sich für die Angebote im *systematisch-rezeptiven* Portal formulieren, dass diese nach Möglichkeit stärker zwischen Hoch- und Soziokultur sowie zwischen Artefakten und Praktiken vermitteln sollten. Der Kulturbegriff in der EEB scheint – möglicherweise nicht zuletzt aus Gründen nachwirkender historischer Verflechtungen von protestantischem Bürgertum, Kultur und Politik (vgl. grundlegend dazu: Seiverth 1995) – übermäßig auf Hochkultur und z. T. christliche Kultur bezogen. Hierin liegt zum einen die Chance einer reflexiven Befassung mit Artefakten. Zum anderen liegt hier aber auch die Gefahr einer zu starken und in der Wirkung contra-emanzipatorischen Instrumentalisierung kultureller Bildung für die Stabilisierung protestantischer Milieus und die Organisationsentwicklung in der Trägerorganisation. In der ausdifferenzierten Gesellschaft und unter dem bestehenden enormen Leistungsdruck im Arbeitsleben nimmt aber die Bedeutung von Wissen über gegenwärtige Kulturen, ihre Praktiken, ihre Artefakte und ihren Wandel zu. Die EEB ist hier, wie alle anderen Träger öffentlicher Erwachsenenbildung, in der Verantwortung (vgl. dazu auch Fleige 2011b, S. 38).

Für das *selbsttätig-kreative* Portal wird nach finanzierungsbedingten Rückentwicklungen eine breite Angebotsentwicklung zur Ermöglichung von Partizipation aller Bevölkerungsgruppen sichtbar (Milieus, Geschlechter, Altersgruppen etc.).⁸ Hinsichtlich der Angebote zur Stabilisierung emotionaler Ressourcen bietet es sich dabei an, das Geschlechterthema neu auszulegen, und zwar vor allem über Erkenntnis zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition

bei ästhetischen Lernprozessen. Darüber hinaus sollten wegen der hohen Nachfrage und der bestehenden Strukturen auch Angebote an den Schnittstellen zur beigeordneten Bildung und zu Sparten kultureller Bildung sowie zum kulturellen Erleben weiterentwickelt werden, z. B.: Kunsthandwerken für Kirchenfeste, Erlernen liturgischer Chorgesänge, Theaterspielen (vgl. Fleige 2011b, S. 22).⁹

Für die Entwicklung des *interkulturellen Portals* finden sich bereits zahlreiche Anknüpfungspunkte in den bestehenden Angeboten: etwa im selbsttätig-kreativen Bereich (z. B. Tanz und Kochen) und vor allem im systematisch-rezeptiven Bereich, hier besonders hinsichtlich von Angeboten, die hybride Zugehörigkeiten und Gesellschaftsphänomene aufgreifen und an der Schnittstelle zur personalen Bildung reflexiv bearbeiten. Der Bedarf an Wissen über andere Kulturen und die Veränderung der Kulturen wird weiter zunehmen, auch da sich Arbeitskontexte verändern und multikulturelle Teams, KundInnen, PatientInnen etc. zur Normalität werden (vgl. auch Robak/Sievers 2011). Damit verbundene Brüche und Unsicherheiten werden Bedürfnisse nach mehr Handlungssicherheit und reflexiver Zugehörigkeit evozieren, die nicht nur als unternehmensinterne Trainings zu bearbeiten sind. Programmkompetenzen im Themenfeld Friedenssicherung sollten entsprechend eines historisch gewachsenen Profils der EEB, verbunden mit neuen Impulsen kapitalismuskritischer Betrachtungen einer veränderten Welt und Lebenswelt im Kontext der sogenannten Globalisierung, reaktiviert werden (siehe weitere Ausführungen bei Heinemann/Robak i. E.).

Übergeordnet sollten der Kultur- und der Bildungsbegriff (neu) konzeptionell – d. h. programmatisch, programmtheoretisch, erwachsenenpädagogisch – entwickelt werden. Künstlerische Praxis, kulturelles Wissen und interkulturelle Verständigung sind Teil und Zugang gesellschaftlicher *Lebenswelten* und *sozialer Räume*, welche zunehmend hybrid realisiert sind und daher in anderer Weise demokratisch gestaltet werden müssen. Und sie dienen der *emotionalen Stabilisierung* im Rahmen erhöhter Komplexität der Lebensführung und der beruflichen Tätigkeit. Aus diesen inhaltlichen Begründungslagen heraus und wegen der Verortung der EEB in der öffentlichen Erwachsenenbildung bedarf es einer planerischen Offenheit für neue Bedarfe, Bedürfnisse und Nutzungen (vgl. Gieseke 2011, S. 25; Fleige 2011b; Robak 2011). Bedingung einer solchen – weiterentwickelten – Passung von Programmen, ausdifferenzierter Nachfrage, Trägerinteressen und öffentlicher Finanzierung ist dabei die Erhaltung „institutioneller Gelegenheitsstrukturen“ (Friebel 2008) für Erwachsenenbildung.¹⁰

⁸ Zugleich ist es erforderlich, bestimmte Adressat/innengruppen besonders in den Blick zu nehmen: Die stärkste Nachfrage in diesem Bereich geht gegenwärtig von den kulturell interessierten Milieus der Babyboomer-Generation aus, und dennoch gibt es für diese mittlere Generation wenig spezifische Bildungsangebote (vgl. Gieseke 2011, S. 26).

⁹ Bei solchen und anderen Konzepten der Sozialraum- und Lebensweltorientierung ist aber immer auch zu reflektieren, wie stark sie einem Rückgang öffentlicher Finanzierung für Erwachsenenbildung und auch einer möglichen Scheu vor der Lösung gesamtgesellschaftlicher Konfliktlagen entsprechen könnten.

¹⁰ Dazu lässt sich im Anschluss an die Figur der „Partizipationsportale“ argumentieren: „Partizipation“ an öffentlicher Erwachsenenbildung stellt ein gewisses Gegenüber (nicht zu verstehen als Konkurrenz) zu derzeit stark diskutierten Konzepten der „Inklusion“ dar – steht doch die Optionsvielfalt bei der Teilnahme im Vordergrund (vgl. Bora 2005; Fleige 2011a).

Literatur

- Bora, A. (2005): Einleitung 1: ‚Partizipation‘ als politische Inklusionsformel. In: Gusy, C./Haupt, H.-G. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel. Frankfurt am Main, S. 15–34.
- DEAE (2011): Galerie der guten Praxis. 50 Jahre DEAE e.V., Aktuelle Projekte von Mitgliedern. Broschüre. Frankfurt am Main.
- Enoch, C./Gieseke, W.: Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen. Verfügbar unter: <http://www.ifbe.uni-hannover.de/enoch.html> (01.06.2012).
- Fleige, M. (2011a): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a.
- Fleige, M. (2011b): Kulturelle Bildung in der EEB – Stand und Perspektiven. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4, S. 36–39.
- Forum Erwachsenenbildung, Heft 4/2011, Thema: ‚Kulturelle Bildung‘.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In: Dies. u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event 1). Münster u. a., S. 43–130.
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster u. a.
- Gieseke, W. (2011): Transformation der Kultur ohne Bildung? – Situation der kulturellen Bildung. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4, S. 29–30.
- Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (2013) (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt am Main.
- Heinemann, A./Robak, S. (i. E.): Interkulturelle Erwachsenenbildung. Erscheint in: Elektronische Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.
- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. EB-Buch, 20. Recklinghausen, S. 115–141.
- Robak, S. (2011): Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4, S. 30–34.
- Robak, S. (i. E.): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriats in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster.
- Robak, S. (2012): Kulturelles Lernen – interkulturelles Lernen. Unveröffentlichtes MS, Vortrag gehalten am 27.2.2012 in der Stiftung Genshagen.
- Robak, S./Sievers, I. (2011): Zum Zusammenhang von Diversität, Anerkennung und Lernkulturen in der Arbeitswelt. In: Kooperationsstelle Hochschule und Gewerkschaften (Hrsg.): Interkulturalität in der Arbeitswelt. Über selbst gesteuertes Projektmanagement interkulturell qualifizieren, S. 54–69.
- Robak, S./Pohlmann, C./Heidemann, L. (2013): Zur Analyse von Folgewirkungen bildungs-politischer Strukturentscheidungen auf Bildungs- und Planungspartizipation am Beispiel von Bildungsurlaub. Erscheint in: Weber, S./Göhlich, M./Schröer, A./Macha, H./Fahrenwald, C. (2013): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik.
- Robak, S./Fleige, M. (2013): Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung – Befunde und Interpretationen. Erscheint in: Der pädagogische Blick.
- Seiverth, A. (1995): Dem Individuum verpflichtet. Zur Konstitutionsproblematik Evangelischer Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn, S. 157–198.
- Weiß, C./Horn, H. (2011): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2009 – Kompakt. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de> (Zugriff am 11.11.2011).