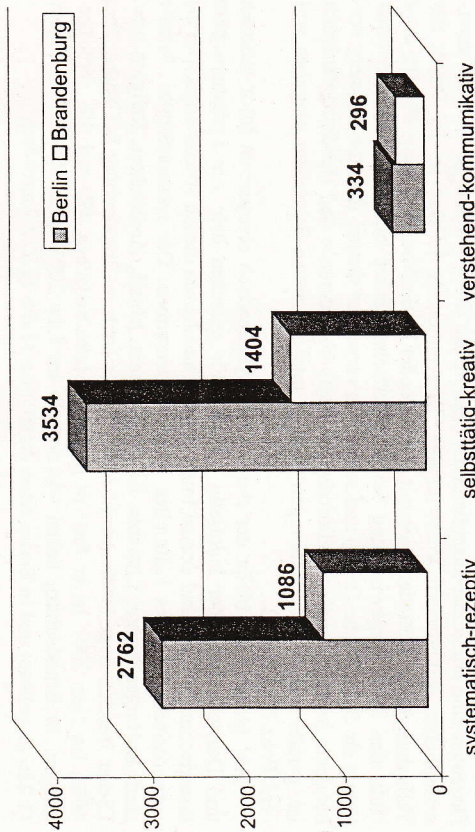
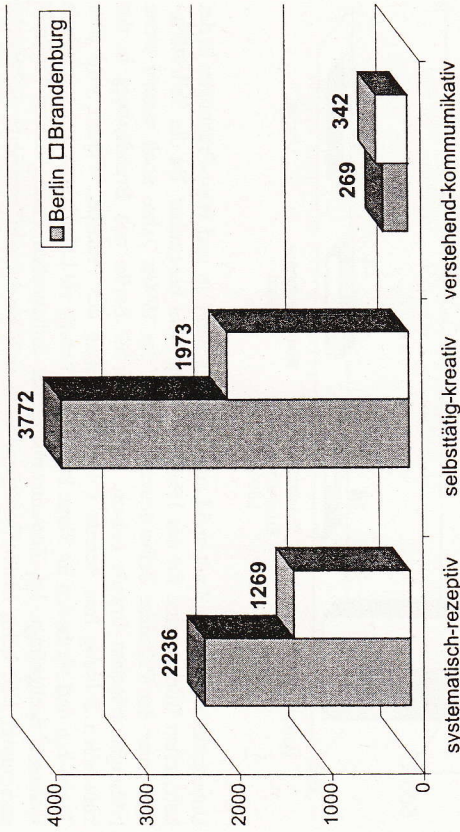


Kulturelle Bildung im Jahr 1996



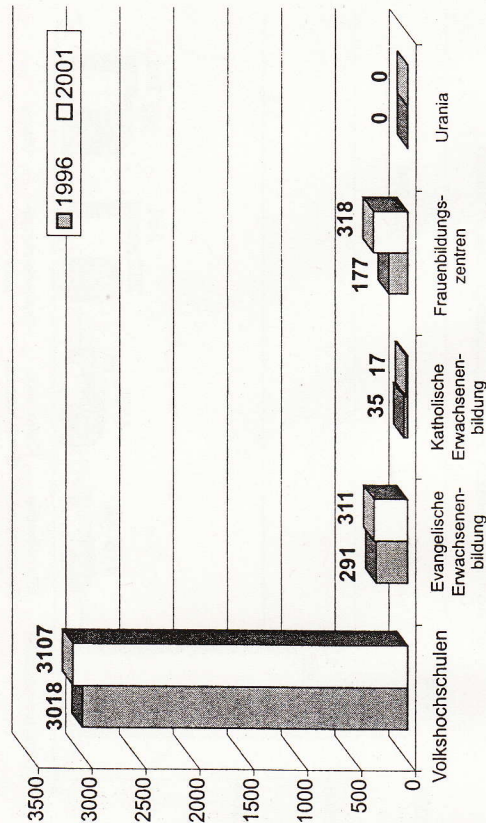
Kulturelle Bildung im Jahr 2001



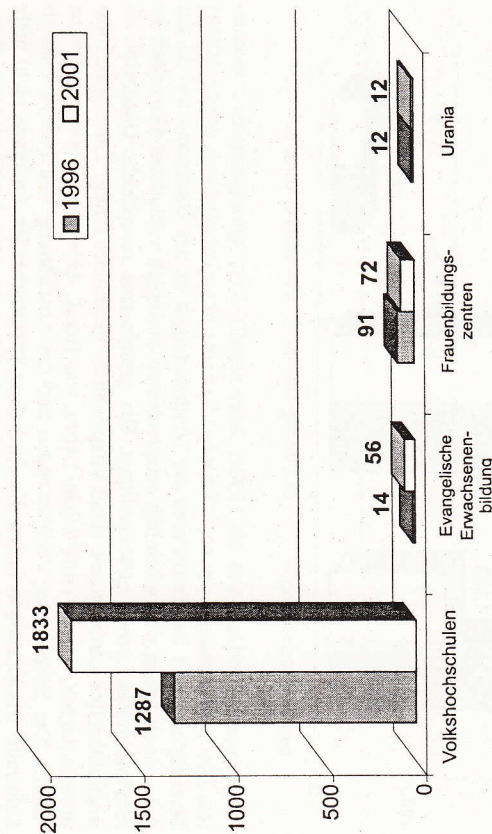
interkulturelle Bildung, was die 1990er Jahre betrifft, Verzögerungseffekte konstatieren. Die Veränderungen der sozialistischen Systeme in parlamentarisch-demokratische Staatsformen und im Besonderen die Veränderungen in der Ökonomie und in der Arbeitswelt haben wahrscheinlich entsprechende zusätzlich veränderte Aktivitäten im interkulturellen Lernen zurückgedrängt. Die gemeinsame europäische Dimension als interkulturelles Lerninteresse stand offensichtlich gegenüber einem Transformationsprozess zurück, der das unmittelbare Leben, was Beruf, Arbeit und Alltag anbelangte, betrifft. Die Schübe von Veränderungen und die Ausdehnung von Perspektiven als kulturelle Umwälzungen ließen die Akzeptanz entsprechender Angebote nicht mehr zu. Die Verarbeitungskapazitäten von Veränderungen sind begrenzt. Die Kurzfristigkeit von größeren Veränderungsschüben kann auch Lernplateaus erzeugen. Vor

diesem Hintergrund der Entwicklung ist zu vermuten, dass erst für das nächste Jahrzehnt mit neuen Initiativen für interkulturelles Verstehen und Kommunizieren zu rechnen ist. Unsere Zahlen und Daten scheinen diese Interpretation zu bestätigen: 1996 machten die Angebote zum Verstehen und Kommunizieren im interkulturellen Bereich in Berlin 5,4% aus und sanken auf 4,4% ab. In Brandenburg konnte bereits 1996 immerhin ein Anteil von 11,5% ermittelt werden, der dann aber im Jahr 2001 auf 9,8% zurückging. In Zahlen ausgedrückt: 2001 gab es zu dieser Wissensform in Brandenburg 342, in Berlin 269 Veranstaltungen. Relativ gesehen hat Brandenburg also entgegen dem Klischee hier ein größeres Angebot vorgehalten als die multikulturelle Stadt Berlin. Insgesamt fällt auf, dass die kulturelle Bildung in Brandenburg im untersuchten Zeitraum um ca. 800 Angebote ansteigt, während die Angebote in Berlin um 453 zurückgehen. Offensichtlich sind die Folgen der Volkshochschul-Fusion hier schon sichtbar. Auch ist anzunehmen, dass sich die Spareffekte bereits im Abbau der Bildung zeigen. Die am häufigsten angebotene Wissensform ist das auf Selbsttätigkeit zielende Angebot, das auf Können und unmittelbare individuelle ästhetische Praktiken setzt. Eine eigenständige kulturelle Praxis, sei es im Malen, im Arbeiten mit Keramik, Textilien, Naturmaterialien, mit einer ästhetischen Nutzung von Medien und Fotos, oder auch im Tanz und im Musizieren wird in diesen Angeboten realisiert. In Berlin ist von 1996 zu 2001 dieser Bereich von 52,6% (3.534 Veranstaltungen) auf 58,35% (3.772 Veranstaltungen) gestiegen. Für das Jahr 2001 gilt, dass über 50% der Angebote sowohl in Berlin als auch in Brandenburg dem Erwerb kultureller Techniken und Methoden zur kreativen Selbsttätigkeit dienen. Das gilt für die Volkshochschulen, für die evangelische Erwachsenenbildung und im Besonderen für die Frauenbildungszentren. In Brandenburg haben wir einen Anstieg von 48,5% (1.404 Angebote) auf 53,7% (1.973 Angebote). Interessant ist, dass die Urania selbsttätig-kreative Angebote offeriert. Für die Frauenbildungszentren können wir in Brandenburg nicht den gleichen Trend zum Ausbau der selbsttätig-kreativen Kurse beschreiben wie in Berlin. Dieser Bereich ist insgesamt in Bewegung, weist am meisten inhaltliche Verschiebungen auf und kann deshalb im Angebots-Nachfrage-Ausgleich kreative Gestaltungsspielräume ausbauen.

Selbsttätig-kreative Angebote in Berlin



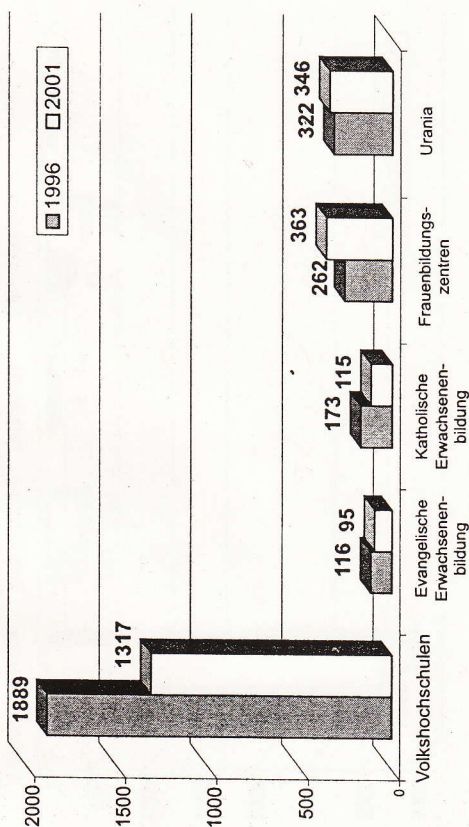
Selbsttätig-kreative Bildungsangebote im Land Brandenburg



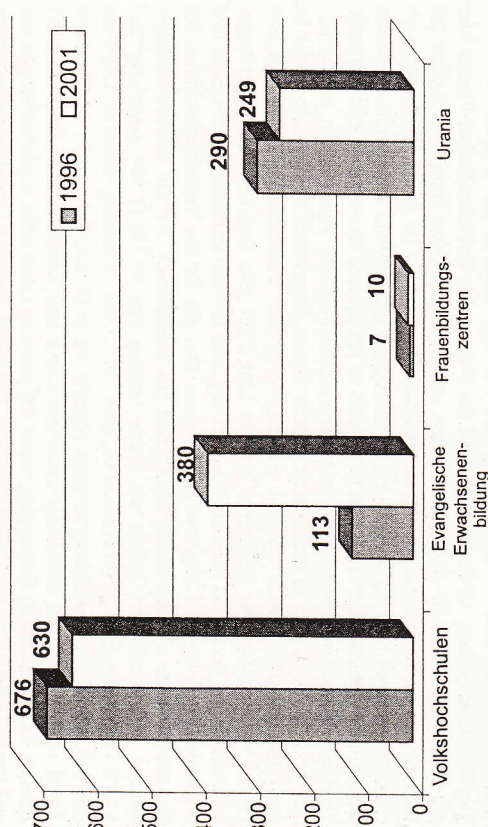
Unterschiede zwischen Stadt und Land oder zwischen Ost- und West-Prägungen in der kulturellen Bildung sind für das Jahr 2001 nicht mehr benennbar. Da die Selbsttätigkeit unter der Prämisse Selbststeuerung Mitte der 1990er Jahre noch einmal einen bildungspolitischen Impuls bekam, sieht man für Berlin und Brandenburg in der kulturellen Bildung hier bereits eine Realisierung des Prinzips. Wissen wird über Techniken und Methoden im Sinne kultureller Bildung als Laienkompetenz mit hohem Interesse nachgefragt. Im Zusammenhang der ästhetischen Praxis dieser Technikanneignung, z.B. beim Malen/Zeichnen, kann sich eine ausdifferenzierte ästhetische Kompetenz bei einzelnen Personen herausbilden und die kreativ intrapsychische Kommunikationsfähigkeit erweitert werden (vgl. Peez 1993). Peez vertritt die These, dass die Entwicklung in Selbsttätigkeit praktizierter kultureller Techniken vom Dozenten eine emotional-akzeptierende, begleitende Haltung verlangt, auch bei unterschiedlichen ästhetischen Vorstellungen. Konventionelle Effekte in der Praxis der TeilnehmerInnen verändern sich mit zunehmender Technikbeherrschung. Parallel dazu läuft eine Selbstvergewisserung bei den TeilnehmerInnen mittels bildkünstlerischer Praxis ab. Selle/Boeche (1986) und auch Peez verweisen darauf, dass die Nutzung vorhandener konventioneller Malformen die Basis von Identität und Handlungsfähigkeit ist, gerade wenn man Erfahrungen machen und mit neuen Symbolen umgehen will (vgl. Peez 1992, 1993).

Fast gleich stark bleibt der Bereich der systematisch orientierten Informationen und Darstellungen über kulturelle Inhalte. Wir sprechen hier von systematischem historischem Wissen und dessen Interpretation und fassen diesen Aneignungstypus als systematisch-rezeptives kulturelles Angebot zusammen. Die entsprechenden Inhalte sind: Kulturgeschichte, Literatur, Bildende Kunst, Musik, Architektur, Religion usw. Dieser Bereich liegt 1996 sowohl in Berlin als auch in Brandenburg bei knapp über 40%. Im Jahr 2001 ist er fast im gleichen Maße zwischen 4% und 5% zurückgegangen. In Brandenburg haben wir deshalb im Jahr 2001 einen Anteil von 36,5% (1.286 Angebote) und in Berlin einen Anteil von 37,6% (2.220 Angebote).

Systematisch-rezeptive Bildungsangebote in Berlin



Systematisch-rezeptive Bildungsangebote im Land Brandenburg



Dem Rückgang des systematisch-rezeptiven Angebots steht die Zunahme von selbsttätig-kreativen Kursen gegenüber. Nur in der evangelischen Erwachsenenbildung wächst der Anteil systematisch-rezeptiver Bildungsangebote und macht den Anstieg der kulturellen Bildung in Brandenburg aus. Ansonsten gehen die Angebote zurück. Besonders ist dies bei den Volkshochschulen festzustellen. In diesen Verschiebungen und Rückläufigkeiten werden strukturelle Veränderungen in der Erwachsenenbildung im Zuge der Sparmaßnahmen sichtbar, die komplexere Planungen auch im Sinne von spezieller Teilnehmergebung nicht mehr möglich machen. Kurse mit „Selbstlaufcharakter“ können so eher überhand nehmen. Sicher hat der Aufschwung der selbsttätig-kreativen Kurse etwas zu tun mit den in der beruflichen Weiterbildung dis-

kultierten neuen Lernkulturen, in denen die Selbstorganisation im Kontext der Konstruktivismusdebatte eingeführt wird (vgl. Arnold 2000, 2002; Heuer 2001). Wurde die Selbststeuerung anfangs an die sog. neuen Medien wie E-Learning rückgebunden, so differenziert sich inzwischen das Konzept aus und die Selbststeuerung wird integriert in soziale Kontexte auch der kulturellen Bildung (vgl. Peetz 1996; Zacharias 1997; Klein 2002). Wenn man so will, gibt es ein Revival der selbstständig-kreativen Bildung. Gleichzeitig wächst der Anspruch an eine neue Form sozialen kulturellen Lernens, das gegenläufig eben nicht mit dem Konstrukt Selbststeuerung arbeitet. Es zielt auf Verstehen und Kommunizieren als Erkenntnis von Differenz, Toleranz, Pluralität und Vielfalt und richtet sich bildungspolitisch auch an die kulturelle Bildung als interkulturelle Bildung, hat hier aber noch nicht Fuß gefasst. Eine neue Auslegung der sozialen Dimension als Differenz und in Beziehung und zugelassene Vielfalt im ästhetischen und kulturellen Verstehen und Handeln hat die Programme der Erwachsenenbildung noch nicht erreicht.

Speziell für die Volkshochschulen wurden in der alten BRD exemplarisch Arbeitsplananalysen, wie Programmanalysen in den 1960er, 1970er, 1980er Jahren noch hießen, 1965 und 1970 von Tietgens, 1976 von Müller-Blattau und 1989 von Nolda vorgenommen. Tietgens nimmt 1998 eine Auswertung der Profile Kultureller Bildung vergleichend vor, wobei er sich auf die Bereiche Literatur, bildende Kunst und Musik konzentriert. Er konstatiert für die 1960er und 1970er Jahre, dass die Anleitung zum Verständnis im Mittelpunkt steht. Mitte der 1970er Jahre gibt es Anzeichen von Veränderungen, die sowohl die Arbeitsformen als die Inhalte betreffen. So verändern sich in der Literatur, die besondere Aufmerksamkeit in seiner Angebotsanalyse erfährt, die behandelten Bücher von Deutschen Schriftstellern. Wenn Brecht, Mann und Böll bis in die 1970er Jahre die Spitze in der Beliebtheit halten, kommen neue Autoren wie Handke, Lenz, Weiss, Tucholsky und Bernhard hinzu. Neu werden Autoren wie Christa Wolff und Ulrich Plenzdorf behandelt. Deutliche Veränderungen zeigen sich dann in den 1980er Jahren dahingehend, dass neben den üblichen Kursen jetzt Literaturwochen und Literaturtage angeboten werden, dass Lesungen mit politisch-satirischer Natur angekündigt werden und dass Kurse unter thematischen Leitmotiven orientiert sind (Frauen in der DDR, Faschismus und Literatur, Abschied von den Eltern). In der Zielgruppenarbeit werden besonders Frauen angesprochen, aber auch in der Altenbildung setzen sich Leseabende und Vorlesestunden durch. Literatur dient zur Bearbeitung von Identitätsproblemen nach Nolda. Tietgens stellt interessanterweise vergleichend fest, dass seit Mitte der 1970er Jahre mehr Autoren aus der DDR gelesen werden aber Brecht in den 1980er Jahren in seiner Beliebtheit zurücktritt. Zu beobachten ist eine relative Konsistenz im Profil der kulturellen Bildung, die ab Mitte der 1970er Jahre eine größere Öffnung erfährt, sowohl was die Arbeitsformen als auch die thematische Gestaltung betrifft. Eine Frage nach übergreifenden Wissensformen, wie sie sich in der kulturellen Bildung heute stellt, ist noch kein Thema. Allerdings können wir eine solche beginnende Reflexion nach der vergleichenden Analyse von Tietgens Mitte/Ende der 1970er Jahre konstatieren (siehe dazu Nolda/Pehl/Tietgens 1998, S. 71ff.).

4.2.2 Schwerpunkte aus der Trägerperspektive

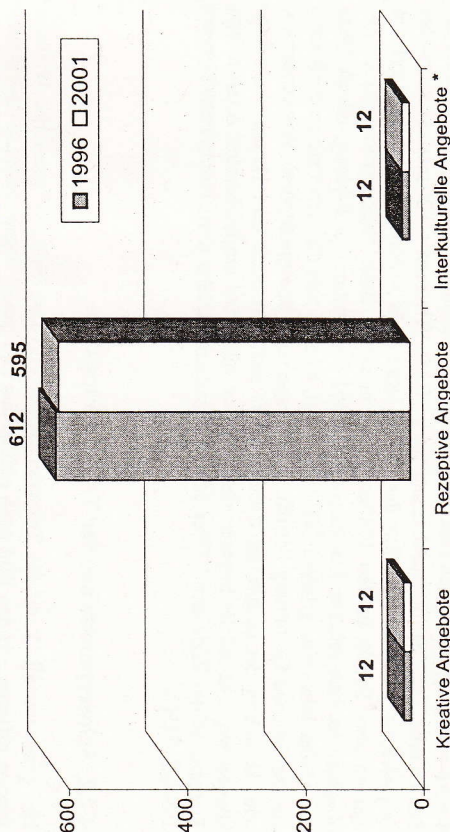
Ein genauerer Blick auf die Trägerlandschaft und ihre Nutzung spezieller Wissensformen differenziert das Bild noch einmal aus und macht damit deutlich, dass institutionelle und theoretische Konzepte für die Schwerpunktsetzung bei den Wissens-

formen von Bedeutung sind. Dabei ist zu beobachten, dass es bei einzelnen Trägern geradezu gegenläufige Schwerpunktsetzungen gibt, wie zum Beispiel in der evangelischen Erwachsenenbildung. Die evangelische Erwachsenenbildung in Berlin bevorzugt 1996 bereits zu 69,9% die selbstständig-kreative Bildung. Die systematisch-rezeptiven Angebote liegen bei 26,6% und die interkulturell verstehend-kommunikativen Angebote bei 3,5%. Im Jahr 2001 verändert sich dieses Bild. Die selbstständig-kreative Bildung steigt weiter auf 73,5%, die systematisch-rezeptive Bildung fällt zurück auf 21% und die interkulturell verstehend-kommunikativen Angebote nehmen auf 5,3% zu. Die evangelische Erwachsenenbildung in Brandenburg weist ein gegensätzliches Bild auf. Bei ihr dominiert 1996 mit 83,7% die rezeptiv-systematische Bildung, die im Jahr 2001 nur leicht auf 81,7% sinkt. Dafür steigt die selbstständig-kreative Bildung, die 1996 noch 10,3% betrug, auf 12% im Jahr 2001. Interessant ist, dass den kommunikativ-verstehenden Angeboten im Jahr 1996 im Gegensatz zu Berlin relativ gesehen höhere Bedeutung zugemessen wird. Sie ist 1996 in Brandenburg bereits mit knapp 6% vertreten und erweitert sich 2001 leicht auf 6,2%. Die unterschiedlichen historischen Entwicklungen der Bildungsarbeit in der evangelischen Kirche im Zeichen des geteilten Deutschlands scheinen hier noch durch. Die im Grunde außerordentlich erfolgreiche evangelische Kirche im Osten, von deren Orten (Kirchen) die Revolution ausging, setzen auf ihr eigenständiges Profil. Es wird interessant sein, herauszufinden, welche inhaltliche Konzeption sich hinter diesen Profilen systematischer Bildungsarbeit verbirgt. Man könnte die These aufstellen, dass sich eine Ost-West-Differenz in der Strukturierung von Bildungsprozessen in der evangelischen Erwachsenenbildung am deutlichsten präsentiert. Die Annahme, dass die interkulturellen Perspektiven eher in Berlin beheimatet sein müssten als in Brandenburg, trifft zumindest für die evangelische Erwachsenenbildung und für die Volkshochschule nicht zu. Hier sind die Brandenburger Bildungsinstitutionen führend.

Bei den Volkshochschulen in Berlin dominiert die selbstständig-kreative kulturelle Bildung nicht in der gleichen Weise wie bei der evangelischen Erwachsenenbildung, aber sie liegt hier auch weit über 50%. 1996 beträgt ihr Anteil 58,2%, im Jahr 2001 steigt er auf 66,7%. Der systematisch-rezeptive Anteil beläuft sich 1996 auf 36,4% und reduziert sich im Jahr 2001 auf 28,3%. Bei diesen Verschiebungen kann die interkulturelle Verstehenskomponente nicht expandieren, sie sinkt von 5,4% auf 4,9%. In Brandenburg dominiert 1996 ebenfalls die selbstständig-kreative Komponente mit 57,6% und steigt im Jahr 2001 auf 66,4%. Damit ist ihr Anteil so gut wie gleichgewichtig mit dem in Berlin. Der systematisch-rezeptive Anteil in Brandenburg ist in beiden Vergleichsjahren niedriger als in Berlin. Er beträgt in 1996 30,3% und in 2001 22,8%. Besonders beeindruckend ist aber der Anteil interkultureller Verstehensprozesse, die Volkshochschule Brandenburg spielt dieser Inhaltsschwerpunkt eine Rolle und muss als Modernisierungsaspekt innerhalb der Ausdifferenzierung der Wissensformen Beachtung finden.

Vom systematisch-rezeptiven Angebotstypus sind die Urania und die katholische Erwachsenenbildungsarbeit sowohl in Berlin (zu 100%) als auch in Brandenburg dominant bestimmt. Die Institution präformiert eine Wissensform: Die Urania Brandenburg tut das mit 92,4% im Jahr 1996 und mit 91,2% im Jahr 2001. Sie hat einen geringen, gleich verteilten Anteil für interkulturelle Verstehensangebote und den selbstständig-kreativen Bereich (1996: 3,8% selbstständig und interkulturell, 2001: 4,4% selbstständig und interkulturell).

Urania in Berlin und im Land Brandenburg



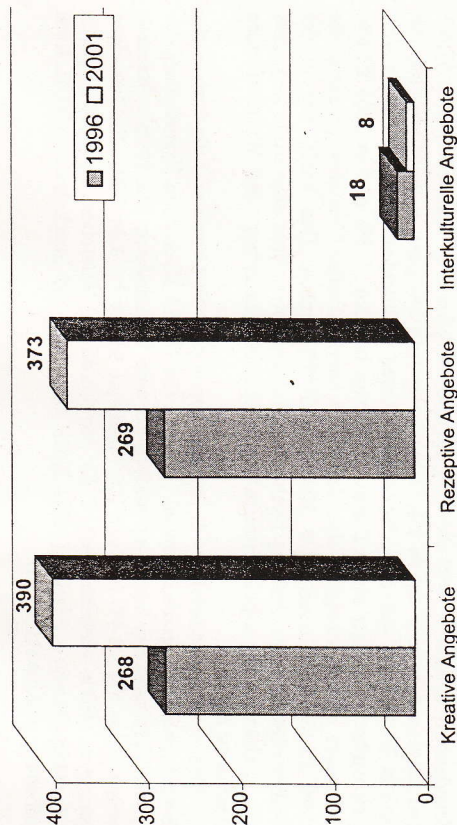
* Hier sind Kurzformen in der Bezeichnung gewählt.

Die katholische Erwachsenenbildung, die nur in Berlin etabliert ist, vertritt 1996 mit 73% und knapp 80% im Jahr 2001 die systematisch-rezeptive Wissensform. Der selbstständig-kreative Anteil sinkt hier von 14,8% auf 11,8%. Beachtenswert gegenüber der Volkshochschule und der evangelischen Erwachsenenbildung ist hier der relativ hohe Anteil von interkulturellen Angeboten. 1996 lag er bei 12,2% und sinkt in 2001 auf 8,3% ab.

Für die Frauenbildungszentren können wir eine ähnliche Polarisierung der Nutzung von Wissensformen feststellen, wie wir sie bei der evangelischen Erwachsenenbildung beobachten konnten. Das heißt, in Berlin dominiert 1996 unerwartet mit 58,1% die rezeptive Form, die 2001 auf 52,9% zurückgeht. Der Anteil der kreativen, selbstgestaltenden Bereiche liegt allerdings ebenfalls sehr hoch bei 39,3% und im Jahr 2001 bei 46,4%. Die interkulturellen Angebote sind minimal und zudem noch im Sinken begriffen. Sie betragen 1996 2,7% und sinken 2001 auf 0,6% in Berlin. Die institutionell selbstständige Frauenbildung in Brandenburg weist eine total gegenläufige Schwerpunktsetzung in den Wissensformen auf: 1996 beträgt der Anteil selbstständig-kreativer Bildung 87,5%, der 2001 allerdings auf 83,7% sinkt. Das gilt nicht nur relativ, sondern auch für die Angebotszahl. Der systematisch-rezeptive Anteil mit 6,7% in Brandenburg 1996 steigt relational und von den Zahlen her leicht auf 11,6%. Das interkulturelle Verstehensangebot erhält sich bei sinkender Tendenz von 5,8% auf 4,7%. Man muss allerdings bedenken, dass in Brandenburg nur drei Frauenbildungszentren in die Erhebung eingehen, die häufig überdies Besucherinnen aus Berlin aufnehmen.

Wir können feststellen, dass bei allen Trägern der Anteil der verstehend-kommunikativen interkulturellen Bildung 1996 unterschiedlich groß ist, aber in den Folgejahren relational und prozentbezogen sinkt. Nur die evangelische Erwachsenenbildung in Brandenburg und die Urania in Brandenburg können mit leicht steigender Tendenz ihren Anteil halten. Bei der Volkshochschule Brandenburg steigt zwar die Angebotszahl, jedoch sinkt der Anteil dieses Bereichs. Das institutionelle Selbstkonzept der Volkshochschule vermittelt ein Interesse an Ausgeglichenheit, aber mit einer deutlichen Beachtung von selbstständig-kreativen Angebotsformen. Das institutionelle Selbstkonzept Volkshochschule zeigt sich daran, dass es sich unabhängig von der histo-

Frauenbildungszentren in Berlin und im Land Brandenburg



rischen und staatlichen Entwicklung gleich stark in Berlin und in Brandenburg präsentiert. Die kulturelle Bildung ist im Übrigen in dieser Institution ein tragender Inhaltsschwerpunkt, den selbst die Volkshochschule in der DDR beibehalten hatte (vgl. Gieseke/Opelt 2003b).

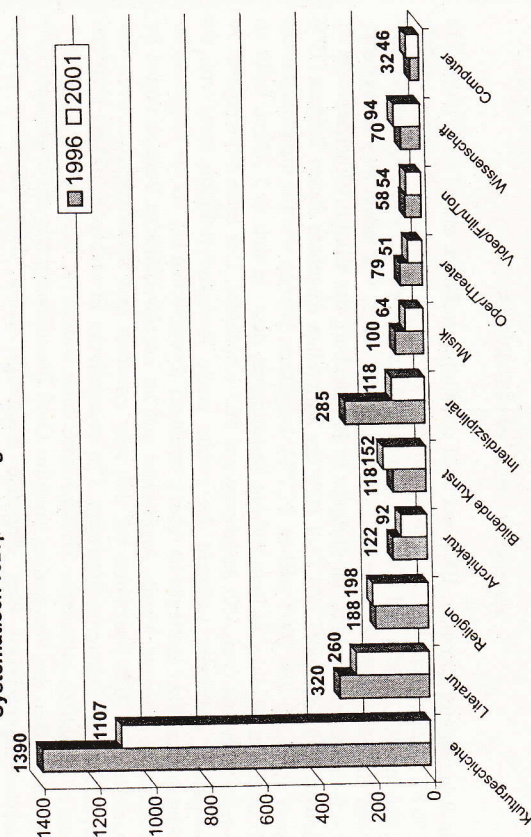
4.3 Systematisch-historisches Wissen und Interpretieren – als rezeptives kulturelles Angebot

4.3.1 Gesamtüberblick

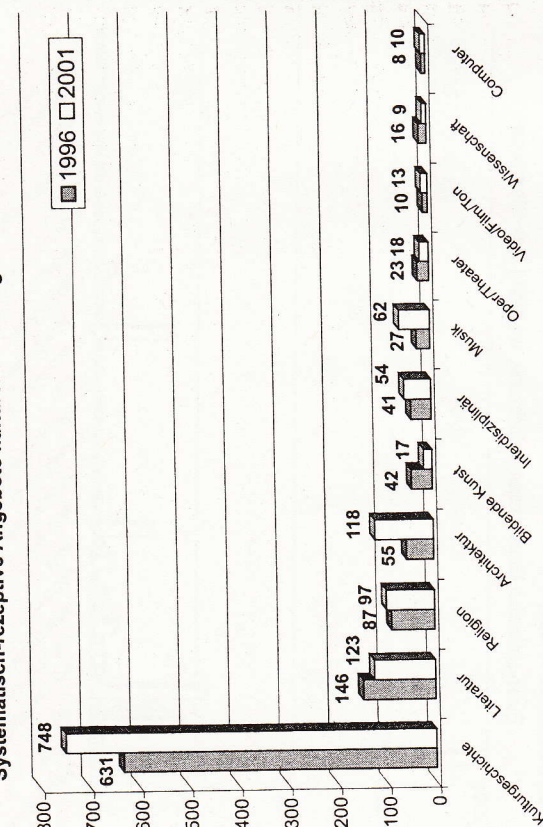
Wir betrachten die rezeptiv-systematischen Angebote zur kulturellen Bildung im Detail: In Berlin konzentrieren sie sich im Jahr 1996 (41,6% mit 2.762 Angeboten) zur Hälfte auf den Bereich Kulturgeschichte. Es folgen Literatur und Religion. Das Gleiche gilt auch für Brandenburg. Dort macht 1996 der rezeptiv-systematische Angebotsbereich 39% (1.086 Angebote) aus. Der Bereich Kulturgeschichte liegt weit über der Hälfte der rezeptiv systematischen Angebote, ebenfalls gefolgt von Literatur und Religion. In Berlin sinken im Jahr 2001 die rezeptiv-systematischen Angebote auf 35,6% (2.236). Als führend bleiben auch im Zurückgehen Kulturgeschichte, Literatur und Religion erhalten. Anders in Brandenburg: Im Jahr 2001 konzentrieren sich die 35,4% (1.269) systematisch-rezeptiven Angebote zur kulturellen Bildung auch auf die Bereiche Kulturgeschichte, Literatur und Religion. Allerdings steigen 2001 in Brandenburg gegenüber Berlin Kulturgeschichte und Religion an. Hinzu kommt ein Anstieg von Architektur, wohingegen Literatur leicht absinkt. Obwohl man tendenziell keine Unterschiede zwischen Berlin und Brandenburg im Bereich der systematisch-rezeptiven kulturellen Bildungsangebote erkennen kann, verdient der Anstieg von kulturgeschichtlichen, religiösen und architekturgeschichtlichen Angeboten in Brandenburg noch einen zweiten Blick. Eine zentrale Rolle spielt im Jahr 2001 das Preußenjahr. In Brandenburg wird die gemeinsame Geschichte neu eingeholt, weil die historische Rekonstruktion des 18., 19. und 20. Jahrhunderts in der DDR nur reduziert

reflektiert und weitgehend tabuisiert wurde. Das Preußenjahr bekommt eine verbindende, kulturhistorisch aufarbeitende Bedeutung. Es dient der gesamtdeutschen Annäherung. Die preußische Geschichte erfährt bei aller vorhandenen Kritik doch eine Rehabilitation in ihrer kulturtragenden Funktion. Bildungsinstitutionen kommen so ihrem bildungspolitischen Auftrag nach, die gemeinsame deutsche Geschichte als gemeinsame historische Vergangenheit kulturgeschichtlich und politisch aufzuarbeiten und neu zu interpretieren. Das Preußenjahr dient einer politischen Markierung im beginnenden neuen Jahrtausend.

Systematisch-rezeptive Angebote kultureller Bildung in Berlin



Systematisch-rezeptive Angebote kultureller Bildung im Land Brandenburg



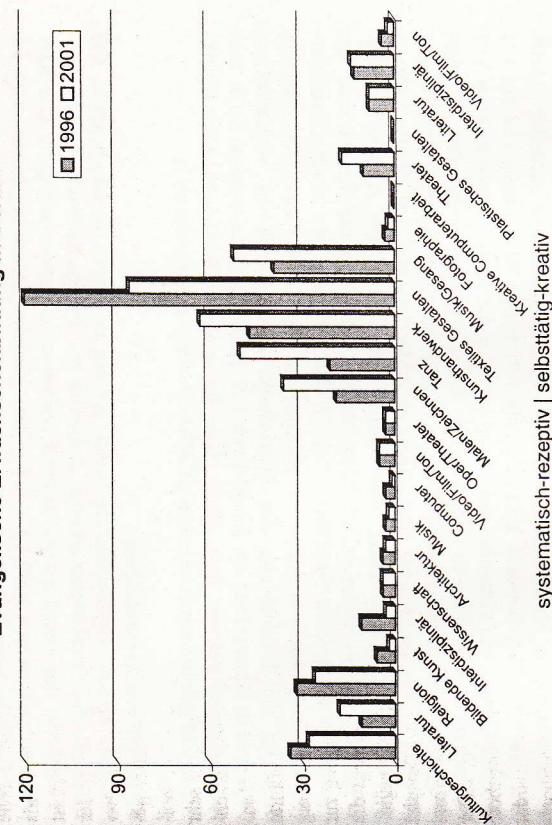
Sowohl in der evangelischen als auch in der katholischen Erwachsenenbildung greift die Kulturgeschichte historische Themen am Beispiel kirchlicher Orte in der Region auf. Sie sind durchweg kirchengeschichtlich in einer regionsspezifischen Variante bestimmt. Kultur wird regional aus kirchengeschichtlicher Sicht behandelt und ausgelegt. Übergreifende Perspektiven zu anderen Regionen werden nur punktuell entworfen. Eine gesellschaftliche und kulturelle Dimension findet sich in der preußischen Geschichte nur in Verbindung zu den Hugenotten.

4.3.2 Ausdifferenzierung der Gebiete nach Trägern

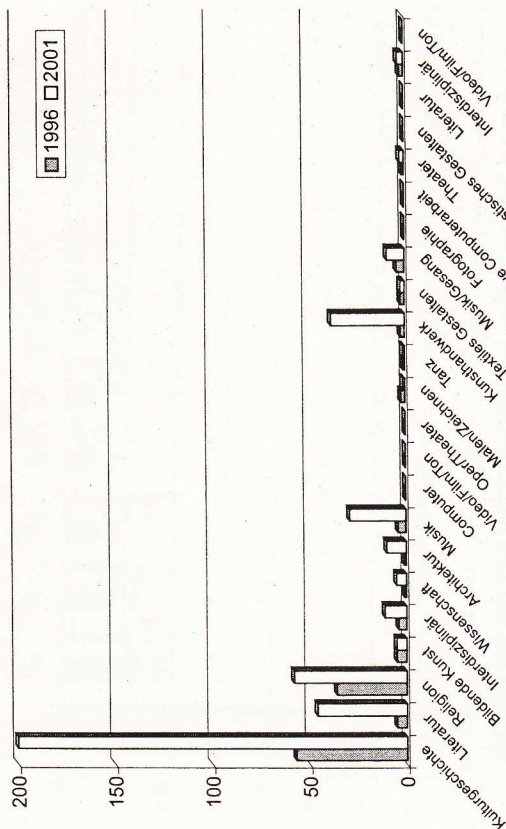
Evangelische Erwachsenenbildung

In Berlin hat die evangelische Erwachsenenbildung bei systematisch-rezeptiven Angeboten nur noch 21,2% mit 95 Angeboten im Jahr 2001. Dieser Rückgang erklärt sich mit der Programmreduktion des Evangelischen Bildungswerkes Berlin. Da die zweite große Einrichtung, die Familienbildungsstätte, vorwiegend Kurse anbietet, die mehr auf Selbsttätigkeit setzen, kommt es im Jahr 2001 zu einer Proportionsverschiebung. Der Ausfall einer Institution hat also Folgen. Das ist gegenüber 1996, als sie noch 26,7% mit 116 Angeboten hatte, ein Rückgang um 5%. Das heißt, der hohe Anteil wissensorientierter systematischer Angebote mit Überblickscharakter, den wir überall beobachten, wird nicht von der evangelischen Erwachsenenbildung in Berlin gestellt. Von den 95 Angeboten zählen 28 zur Kulturgeschichte, 18 zur Literatur, 26 zur Religion, 3 sind interdisziplinär, 2 zählen zur Musik, 1 zu neuen Medien, 2 zur Bildenden Kunst, 5 beschäftigen sich mit Video/Ton/Film und 10 sind sog. sonstige Angebote. 1996 sah die Verteilung für den systematisch-rezeptiven Bereich noch etwas anders aus: Von insgesamt 116 Angeboten betreffen 34 Kulturgeschichte, 32 Religion, 6 Bildende Kunst, 11 Literatur, 4 Wissenschaft, 3 Oper/Theater, 11 sind interdisziplinär, 3 Musik und der Rest hat sonstige Inhalte.

Evangelische Erwachsenenbildung in Berlin



Evangelische Erwachsenenbildung im Land Brandenburg



systematisch-rezeptiv | selbsttätig-kreativ

In Brandenburg dominiert 1996 und 2001 die Kulturschicht mit 57 (50%) bzw. 216 (56,8%) Angeboten. Der zweitgrößte Bereich ist wie in Berlin die Religion, im Jahr 1996 mit 36 (31,1%) und 2001 mit 58 (15,3%) Angeboten. Im Jahr 2001 ist die Literatur mit 46 Angeboten vertreten, 1996 waren es nur 5. Wir haben also im systematisch-rezeptiven Bereich, der übrigens in Brandenburg der absolut vorherrschende ist, sowohl 1996 als auch 2001 über 80% der kulturellen Angebote dieses Trägers (1996 sind es 83,7% und 2001 sind es 81,7%). Insgesamt können wir für die evangelische Erwachsenenbildung in Brandenburg konstatieren, dass sie sich in 5 Jahren mehr als verdreifacht hat (von 135 Angeboten auf 465 Angebote). Der erste Schwerpunkt ist insgesamt gestiegen, während der zweite große Komplex Religion zwar von der Angebotszahl her gestiegen ist, aber prozentual abgenommen hat, da die Angebote besonders in Literatur, Musik, Architektur und im interdisziplinären Bereich breiter geworden sind. Das Programm hat sich sehr erweitert und ausdifferenziert unter Beibehaltung der Schwerpunktsetzung. Die evangelische Erwachsenenbildung setzt sehr auf systematisch-historische Wissensvermittlung, und muss, das zeigt der stark wachsende Umfang des Programms, auch im Land Brandenburg mit seiner geringer Konfessionszugehörigkeit eine steigende Nachfrage haben. Die öffentlich geführte Lebenskunde-Ethik-Religion-Diskussion hat der evangelischen Erwachsenenbildung eher genutzt als geschadet. Denn letztlich sind es die Eltern, die über den Zugang zur religiösen Bildung ihrer Kinder entscheiden. Im kulturgeschichtlichen Teil legt die evangelische Erwachsenenbildung in Brandenburg Wert auf Angebote, die die regionalen Zugänge zur Geschichte aus kirchlicher Perspektive behandeln, so zum Beispiel „Dorfkirchen und Kriegsdenkmäler“, „Geschichte der Fredersdorfer Vogelsdorfer und anderer Kirchen“, „300 Jahre Preußen“, „Die Hugenotten“, „Zisterzienserklöster“. Der Zuwachs im Bereich Literatur 2001 ist zurückzuführen auf mehrmalige Angebote „Neues und Interessantes vom Büchermarkt“, „Geschichten um Weihnachten aus der Weltliteratur“, „Christian Graf von Krokow: Heimat“, „Dichtung Dietrich Bonhoeffer“.

fer“, „Rolle der Frau im Märchen“ oder die Vorstellung einzelner aktueller Schriftsteller. Die hohe Angebotszahl kommt durch mehrmalige Wiederholungen bei verschiedenen Gemeinden zustande. Interessant ist, dass der Architekturbereich im Vergleich mit anderen Trägern in ungewöhnlich hoher Weise, immerhin mit 10 Angeboten (2,6%) vertreten ist. Hier wird aktuell reagiert auf die neu entdeckten Kirchen, Denkmäler, Klöster und Dörfer. Auffällig ist ebenfalls der Anteil von 29 Musik-Angeboten (7,6%), z.B. „Gospelmusik“ sowie „Lied- und Gesang in Preußen“. Besonders auffällig ist ein umfassendes Programm zur „Musik in der Gesellschaft“ im Kirchenkreis Fürstentum/Straußberg. Verteilt über das ganze Jahr werden Einzelveranstaltungen angeboten, in denen die Epochen der Musik, die Geschichte einzelner Instrumente, die Entwicklung der Ostermusik, Kirchenmusik in verschiedenen Ländern und in Deutschland am Beispiel von J. S. Bach bearbeitet werden. Es ist kein Programmkonzept bekannt, dass sich in dieser Breite und Differenziertheit mit Musikgeschichte, Musikinstrumenten und dem Werkverstehen auseinander setzt.

Katholische Erwachsenenbildung

Die katholische Erwachsenenbildung findet sich nur in Berlin. Sie ist ebenfalls, wie die evangelische Erwachsenenbildung, dominant mit systematisch-rezeptiven Angeboten vertreten. Der Anteil der systematisch-rezeptiven Angebote beträgt im Jahr 2001 115 (79,9%) und im Jahr 1996 173 (73%). Bei sinkenden Zahlen insgesamt steigt der relative Anteil der systematisch-rezeptiven Angebote, wobei der Anteil niedriger ist als in der evangelischen Erwachsenenbildung. Er ist jedoch breit ausdifferenziert, ohne dass die kulturgeschichtliche Bildung dominiert. Für 1996 haben wir fünf fast gleich große Schwerpunktbereiche festgestellt: Religion, Interdisziplinarität, Kulturschicht, Literatur und Musik. 2001 dominieren die Bereiche Religion (39 Angebote/33,9%), Kulturschicht (34 Angebote/29,4%) und Musik (16 Angebote/13,9%), während der Bereich Literatur absolut und relativ abgenommen hat. Neu hinzu gekommen ist der Bereich Bildende Kunst mit fünf Angeboten (4%), wie „Spanische Malerei des Barock – der Mönchsmaler Zurbaran“. Der Bereich interdisziplinäre Angebote sank rapide von 38 Angeboten (22%) im Jahr 1996 auf 8 Angebote (6,7%) im Jahr 2001. Beibehalten wurden im interdisziplinären Bereich folgende Angebote „Mystik und Musik“, „Religion und Postmoderne“, „Grundlagentexte religiöser Dialoge“. Die interdisziplinäre Perspektive ist zu sehr auf religiöse Fragestellungen eingeeengt, die Angebote bewegen sich zu wenig ins Feld übergreifender kultureller Betrachtungen. Dass der Bereich der kulturellen Bildung insgesamt von 237 Angeboten (3,4%) im Jahr 1996 auf 144 (2,2%) im Jahr 2001 abgenommen hat, ist ein beunruhigendes Zeichen. Es bleibt unklar, ob hier ein Mangel in der konzeptionellen Arbeit oder eine nicht ausreichende Nachfrage und Finanzierung vorliegt. Die Angebote im Bereich Religion unterscheiden sich in der evangelischen Erwachsenenbildung von der katholischen Erwachsenenbildung durch die Prämissen, die sich aus der jeweiligen kirchlichen Perspektive ergeben.

Frauenbildungszentren

Selbstständige Frauenbildungszentren sind in den späten 1970er und 1980er Jahren entstanden. Seit dieser Zeit gibt es auch Zielgruppenangebote für Frauen in den allgemeinen Weiterbildungsinstitutionen. Fragen des gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses und kulturelle Interessen werden hier miteinander verbunden. Methodisch-konzeptionelle Überlegungen stellen sich auf differente Fraueninteressen, was ihre jeweils unterschiedlichen Lebensformen und Motivationen bestimmt, ein. Auffällig ist, dass der systematisch-rezeptive Anteil in Berlin auch bei den Frauenbildungszentren

über 50% liegt, obwohl er von 1996 auf 2001 um 5% zurückgegangen ist. Ebenso auffällig ist, dass sich die Gewichtungen in den Programmanteilen nicht so grundsätzlich unterscheiden, wie wir das bei den konfessionellen Trägern zur Kenntnis nehmen konnten. Sowohl 1996 als auch 2001 dominiert der kulturgeschichtliche Bereich mit prozentual gesehen leicht abnehmender Tendenz (1996: 38,9%; 2001: 36,3%). An zweiter Stelle steht 1996 noch die interdisziplinäre Sicht, gefolgt von der Literatur. Im Jahr 2001 hat sich die Rangfolge umgekehrt, obwohl der absolute Angebotsanteil gestiegen ist. Auf Platz 2 liegt jetzt die Literatur mit 95 Angeboten (26,2%), 1996 lag sie auf Platz 3 bei 19,8% mit 50 Angeboten. Der interdisziplinäre Bereich ist von 1996 auf 2001 von 20,2% auf 17,8% gesunken, in absoluten Zahlen allerdings von 53 auf 62 Angebote gestiegen. Einen Zugewinn gegenüber 1996 haben neben der Literatur die Bildende Kunst und religiöse Themen. Die frauenspezifischen inhaltlichen Schwerpunktssetzungen in diesen systematisch-historischen Teilen lassen sich an folgenden Angeboten charakterisieren: „Victoria von England und Irland – die verfolgte deutsche Kaiserin“⁴⁴, „Spurensuche rund um die Sophienkirche“⁴⁵, „Stadtspaziergang: Von Sophie Charlotte, der wunderschönen Luise und all den anderen. Die Königinnen Preußens“⁴⁶, „Internationale Frauenbegegnungstätte Ravensbrück – ein Lernort aus der Geschichte für die Zukunft“⁴⁷, „Lesung – Tanz – Dias“⁴⁸, „Jane Austen (1775-1817): Aber ich könnte einen Liebesroman ebenso wenig schreiben wie ein Vers-epos“⁴⁹. „Die Literatur unserer Großmutter – Vicky Baum und ihre Menschen im Hotel“⁵⁰. Insgesamt gibt es punktuelle Angebote zum systematisch-rezeptiven Bereich. Im Gegensatz zu Berlin beträgt der systematisch-rezeptive Anteil in Brandenburg im Jahr 1996 nur 6,73% und steigt im Jahr 2001 auf 11,3% an. Dabei handelt es sich 1996 um 7 und 2001 um 10 Angebote. Die 7 Veranstaltungen von 1996 verteilen sich auf Literatur und Kunstgeschichte in einem Verhältnis von 4:3. Im Jahr 2001 gibt es fünf Veranstaltungen zur Literatur, drei zur Bildenden Kunst, eine zur Kulturgeschichte.

Volkshochschulen

Die Volkshochschulen sind die Institutionen, die mit Abstand den größten Anteil an systematisch-kreativen Angeboten aufweisen. Im Jahr 1996 sind es in Berlin 1.889 Angebote und 2001 sind es 1.317 Angebote. Dabei liegt der systematisch-rezeptive Anteil 1996 bei 36,4% und im Jahr 2001 bei 28,3%. Das heißt, die Volkshochschulen Berlins sind in ihrem wesentlichen Profil nicht wie die meisten anderen Träger durch ihre systematisch-rezeptiven Anteile bestimmt, wenngleich sie in diesem Bereich mehr als das Sechsfache anbieten. Dieses Verhältnis von systematisch-rezeptiven und selbstständig-kreativen Anteilen gilt auch für die Volkshochschulen in Brandenburg. Hier nimmt der systematisch-rezeptive Teil 1996 ca. 30,2% (676 Angebote) und 2001 nur noch 22,8% (630 Angebote) ein. Beeindruckend ist, dass in den Berliner Volkshochschulen 1996 wie auch 2001 kulturgeschichtliche Themen mit mehr als 50% der Angebote dominieren. 1996 waren es 1.064 (56,3%), 2001 waren es 669 Angebote (50,8%). In Brandenburg zeigt sich diese Entwicklung noch prägnanter. Hier ist 1996 die Kulturgeschichte mit 58,9% und 2001 mit 56,4% vertreten. Auch der zweite Platz

44 Programm evas arche Juli/Aug./Sep. 2001, S. 31.

45 Programm evas arche Juli/Aug./Sep. 2001, S. 29.

46 Programm evas arche Juli/Aug./Sep. 2001, S. 27.

47 Programm Deutscher Staatsbürgerinnen Verband 2. Halbjahr 2001, S. 7.

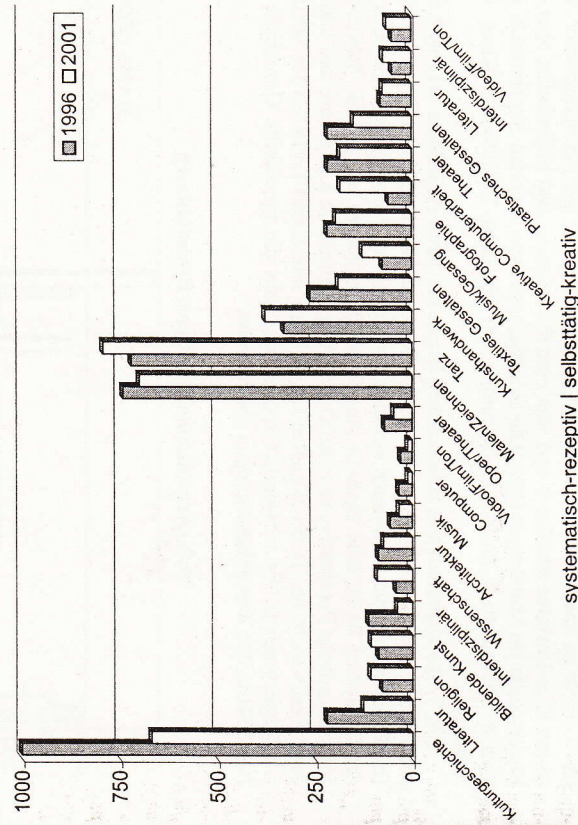
48 Programm EWA Frauenzentrum 2001, S. 10.

49 Programm evas arche Okt./Nov./Dez. 2001, S. 25.

50 Programm evas arche Okt./Nov./Dez. 2001, S. 28.

ist bei den Volkshochschulen in Berlin und Brandenburg gleich: Die Literatur erreicht in Berlin 11,7% und in Brandenburg 13,2%. Der dritte Platz ist in Berlin mit interdisziplinären Angeboten besetzt, wohingegen er in Brandenburg von der Religion mit 5,8% eingenommen wird. In Berlin hat die Religion einen Anteil von 4,1%. Das Spektrum der vertretenen Schwerpunkte reicht von Kunst, Musik, Wissenschaft, Kulturgeschichte, Architektur, Literatur, Religion bis zum interdisziplinären Bereich und weist in Berlin und Brandenburg ähnliche Anteile auf. Nur der Bereich Oper und Theater ist sowohl 1996 als auch 2001 in Berlin mit 3,8% vertreten, 2001 mit geringerer Veranstaltungszahl. Bei den Volkshochschulen Brandenburgs findet sich der Anteil Oper/Theater unter den sonstigen Angeboten, allerdings erscheinen sie im Stundendeputat für 1996 mit 174 Stunden. Auffällig ist der sinkende Anteil der Veranstaltungen im Vergleich von 1996 und 2001 in Berlin, wobei die Proportionen erhalten bleiben. Allerdings gibt es einen Anstieg bei der Bildenden Kunst von 4,6% auf 8,1%, bei der Wissenschaft von 2,2% auf 6,9%, bei der Religion von 4,1% auf 8,2%, bei der Architektur von 4,6% auf 5,6%. Das heißt, trotz abnehmender Tendenz insgesamt erhöhen sich 2001 der Anteil und die Anzahl der Veranstaltungen bei Bildender Kunst, Wissenschaft und Religion in Berlin. Der Rückgang der Angebote ist zurückzuführen auf die Fusionierung der Stadtbezirke im Jahr 2000.

Volkshochschulen in Berlin



Berliner Volkshochschulen sind modern, breit ausdifferenziert und verweisen auf eine einzigartige Mischung von Angeboten. Am Beispiel des Angebots „Jüdisches Viertel in Berlin Mitte“ zeigt sich eine Mixtur aus Religion, Philosophie, Kulturgeschichte, Architektur, Musik, Theater, Personen der Zeitgeschichte, Malerei, Tanz, Restaurationen und kulinarischen Genüssen. Unsere verwendeten Kategorisierungen sind viel zu trocken, um diese für viele sicher überraschende Modernität auf hohem Niveau der Institution Volkshochschule abzudecken, wenn man dem öffentlichen Meinungsbild, das nicht das Meinungsbild der TeilnehmerInnen ist, folgt.

Stadtrundfahrt „Das jüdische Berlin“

Wir begeben uns auf die Spurensuche nach der jüdischen Geschichte in unserer Stadt: Von Moses Mendelssohn zu Max Liebermann, vom Hausvogelplatz zum Kurfürstendamm, von der Reichsvertretung der deutschen Juden zu den Zionisten, zu jüdischen Friedhöfen und Synagogen, zu ehemaligen Sammellagern und Orten der Deportation, von Herbert Baum zur Demonstration in der Rosenstraße, zum neuen jüdischen Leben im alten „Scheunenviertel“.⁵¹

„Vom Alex durchs Scheunenviertel zum Garnisonsfriedhof“

Ganz in der Nähe unseres Treffpunkts befand sich früher die Berolina. Entlang der Memhard- und Münzstraße, wo einst Berlins älteste Kinos standen, geht es in das Scheunenviertel, mit dessen Namen heute viel Mißbrauch getrieben wird. Alfred Döblin machte dieses Viertel mit seinem Roman „Berlin Alexanderplatz“ berühmt. Heute sind alle Erinnerungen an das ehemalige „Juden-Ghetto“ um die Grenadier- und Dragonerstraße, die umbenannt wurden, ausgelöscht.“⁵²

„Tausendundein Essen – Le mille e una Cena“

Zubereitung und Genuss guter Gerichte der Küche verschiedenster Regionen Italiens. Südländische Kultur in Kurzform: Orte und Landschaften, Werke italienischer und internationaler Schriftsteller, Maler und Filmemacher. Rezepte und das Beiwerk auch im Original.“⁵³

„Geschichten über Mode, Modefotografie und die Modepräsentation“

„Mode gehört auf die Straße. Eine Mode, die nicht getragen wird, ist keine Mode“. Ein immer noch gültiger Anspruch von Coco Chanel vor ca. 70 Jahren. Mode wird durch Fotos, Filme, Schauen bekannt gemacht und durch Schauspieler, Popstars und Supermodels der Öffentlichkeit präsentiert. In vier Seminaren erfahren die Teilnehmer etwas über die ersten Modefotografen um die Jahrhundertwende bis zu den heutigen Lifestylemagazinen, über Leitbilder, Designer, Alltagskultur, Zeitgeist und den Einfluß von Politik und Wirtschaft auf die Mode. Es wird auf die Ausbildung zum Modedesigner eingegangen und über Voraussetzungen, die ein erfolgreiches Model mitbringen muß, gesprochen. Zum Abschluß entstehen (als praktische Übung) unter Anleitung einer Designerin und eines Fotografen Modefotos, an denen die wichtigsten Etappen einer Modefoto-Produktion demonstriert werden.“⁵⁴

„Berlins Prominentenfriedhof – der Dorotheenstädtische Friedhof in Berlin Mitte“

Die Prominenten einer Epoche sind hier begraben: Bertolt Brecht, Helene Weigel und Heiner Müller, Paul Dessau und Hanns Eisler, John Heartfield und Wieland Herzfelde, Anna Seghers und Arnold Zweig, Johannes R. Becher und Heinrich Mann.⁵⁵

Es gibt Reihen zur Kunst- und Kulturgeschichte und Führungen durch die Berliner Museenlandschaft, gebündelt unter Einzelthemen. Interessant ist, dass eine Volkshochschule Angebote aus der Gender-Perspektive zur Frauengeschichte und über bedeutende Künstlerinnen und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens anbietet. Die Führungen durch die Berliner Museen werden von mehreren Volkshochschulen durchgeführt, allerdings sind die Systematiken verschieden und die Moderne ist unterschiedlich breit einbezogen. Eine Architekturgeschichte vermittelt sehr interessant zwischen historischer und kunstgeschichtlicher Perspektive.

- 51 Programm VHS Weißensee Herbstsemester 1996, S. 7.
- 52 Programm VHS Hohenschönhausen Frühjahr 2001, S. 10.
- 53 Programm VHS Marzahn Frühjahr 2001, S. 18.
- 54 Programm VHS Mitte Herbstsemester 1996, S. 99.
- 55 Programm VHS Pankow Herbstsemester 1996, S. 98.

Es gibt für die Literatur überhaupt keine oder nur unspezifische Angebote wie: „Leselust“⁵⁶, „Gesprächskreis Literatur“, „Was sich zu lesen lohnt“⁵⁷, „Neue Bücher im Gespräch“, „Bücher – Bücher, was sich jetzt zu lesen lohnt“⁵⁸. Einzelne Autorinnen, die behandelt werden, sind z.B. Sylvia Plath, Marina Zwetajewa⁵⁹ oder Goethe. Interessant sind Kombinationen von Lektüre, Gespräch, Musik und Film, wie „Italienische Reise“, oder „Die Zeit geht nicht, sie steht still“, wo zu einem Thema verschiedene Autoren herangezogen werden: „Wie kommt es, dass du so traurig bist, da alles froh erscheint“⁶⁰. Die Bildung reagiert verzögert auf aktuelle Literaturproduktion und Kunstentwicklung. Bei aller Vielfalt und Ansprüchlichkeit der Angebote im Programm ist das nicht zu übersehen. Hinzu kommt, dass zur Zeit weniger ein dialogischer Austausch über Literatur stattfindet und eher eine Orientierung und Information über den Büchermarkt im Mittelpunkt steht. Die Orientierungskurse über den Büchermarkt versuchen offensichtlich diese Verzögerungen zur aktuellen Literaturproduktion aufzufangen.

Die Volkshochschulen in Brandenburg liegen mit ihren Angeboten sehr weit auseinander, je nachdem, ob sie für den städtischen oder den ländlichen Raum arbeiten. Das Erscheinungsbild wird durch einzelne Ausnahmen in Frage gestellt, die auch für den ländlichen Raum eine ähnliche Angebotsvielfalt sichern wie für die Städte. Die kulturhistorische Perspektive setzt auf Gewinnung historischer Kenntnisse und schließt dabei Berlin nicht aus. In der aktuellen Entwicklung interessiert Berlin als Medienstadt und Regierungssitz. Es verwundert keineswegs, dass die preussische Geschichte im Jahr 2001 in den Kursankündigungen dominant ist.

Volkshochschulen im Land Brandenburg



systematisch-rezeptiv | selbsttätig-kreativ

- 56 Programm VHS Spandau 2001, S. 54.
- 57 Programm VHS Tempelhof 2001, S. 54.
- 58 Programm VHS Neukölln 2001, S. 59.
- 59 Programm VHS Prenzlauer Berg 2001, S. 124.
- 60 Programm City VHS 2001, S. 42/43.

„Auf den Spuren Preußens in Westdeutschland“

Unsere Spurensuche im Preußenjahr 2001 beginnt in der Hansestadt Wesel. Unter Kurfürst Friedrich Wilhelm begann die 300jährige Festungszeit (heute Preußenmuseum). Weitere Exkursionsziele sind Jülich und Kleve. Ein Tagesausflug führt auch nach Nijmegen in den Niederlanden. Abschließend folgen wir dem Lauf des Rheins bis Bingen.⁶¹

„Preußen – musikalisch betrachtet“

Anhand von Geschichten, Anekdoten und Klangbeispielen von komponierenden Hohnzollern führt Klaus Sokol die Teilnehmer ein in eine unerwartet interessante und musikalisch überraschende Welt des Herrscherhauses Hohenzollern. Ein besonderer Beitrag zum Ausklang des Preußenjahres.⁶²

„Kulturbrunch – Kulturgeschichte als Stadtgeschichte“

Potsdam für Neuankömmlinge und Neugierige. Gesellige Plaudereien über die Stadt, die neben Anekdoten auch Informationen beinhalten, bieten für Zugereiste gute Möglichkeiten, sich schrittweise ihrer neuen Heimatstadt zu nähern. Für Alt-eingesessene gilt es, den Blick für Potsdam zu schärfen. Wir fragen, wodurch die Atmosphäre Potsdams heute bestimmt wird, wo liegen ihre Probleme, und lernen gastliche Orte kennen. Die Stadtgänge klingen aus an einem dieser Orte (Residenzstadt, Garnisonsstadt, Brandenburger Vorstadt, Jägervorstadt, Nauener Vorstadt, Berliner Vorstadt, Teltower Vorstadt, Nowawes).⁶³

„300 Jahre Königtum Preußen“

In diesem Kurs werden Aufstieg und Niedergang des Königtums in Preußen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Ausgehend von der Herrschaftszeit Friedrich Wilhelms von Brandenburg erfahren die Teilnehmenden Wissenswerte über Politik, Kunst und Alltag im 17. Jahrhundert. Das Wirken von Friedrich I. als Förderer der Wissenschaft und Kunst, aber auch seine staatsgefährdende finanzielle Mißwirtschaft werden anschließend betrachtet. Der Höhepunkt preußischen Königtums manifestiert sich in Friedrich II., dem König zwischen Krieg und Kunst. Seine Herrschaftsideen und deren Auswirkungen auf Cottbus und die gesamte Region werden den Teilnehmenden eine neue Sicht auf das Land Brandenburg ermöglichen.⁶⁴

Nicht in gleicher Weise wie bei den konfessionellen Trägern gibt es eine Zentrierung in den Angeboten auf die preußische Geschichte. Kulturhistorische Themen beziehen andere deutsche Städte, europäische und außereuropäische Hauptstädte in ihr Angebot ein. Sonderfälle sind Angebotsreihen zu „Zeiten der Zigeuner. Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma“ sowie das „Leben der Zigeuner“. Regionalgeschichtliche Themen, wie „Gegensätze: Fürst Pückler und das schwarze Gold in der Lausitz“ und „Geschichte – Geschichten – Sagenwelt des Kreises Belzig“, „Tagesfahrt nach Potsdam“, „Brandenburger Stadtarchäologie“, „Brandenburger Baudenkmäler“, „Brandenburger Sagen“, „Brandenburger Straßenamen“ finden sich schwerpunktmäßig in einigen Volkshochschulprogrammen.

Auch hier sinkt das Angebot, mit Ausnahme der Architektur, die sich vertieft, was sich mit der Neubewertung/Restaurierung historischer Bauten/Kirchen in Brandenburg erklären lässt. Interdisziplinäre Angebote sind im Jahr 2001 um fast ein Drittel gestiegen. Dafür fehlen im Brandenburger Angebot gegenüber 1996 die Sparten

61 Programm VHS Dahme-Spreewald 2000/2001, S. 63.

62 Programm KVHS Oberhavel 2. Semester 2001, S. 21.

63 Programm VHS Potsdam 2001/2002, S. 53.

64 Programm VHS Cottbus Frühjahrssemester 2001, S. 7.

Bildende Kunst und Wissenschaft. Man kann also sagen, das Angebot in Brandenburg weist im Jahr 2001 eine Konzentration auf, mit dem uneinholbaren Schwerpunkt Kulturgeschichte (65,4%), gefolgt von Architektur (12,7%/80 Angebote) und Literatur (9,7%/61 Angebote). Auch die Volkshochschulen machen Angebote zur Religion, 2001 waren es 34 Angebote (5,4%), 1996 39 Angebote (5,8%). Eine relativ hohe Konfessionslosigkeit unter der Bevölkerung hat auch hier keinen Einfluss auf das Interesse an religiösen Themen. Ein unmittelbarer Vergleich mit einer anderen großen städtischen Volkshochschule, der Volkshochschule Dresden, ist besonders in Bezug auf die Nachfolgezeit der ehemaligen DDR-Entwicklung für Berlin und Brandenburg 1996/97 interessant. In der Volkshochschule Dresden (Gieseke/Opelt 2003b) beträgt 1997 das Veranstaltungsvolumen an kultureller Bildung 18%. Die Angebote sind ähnlich ausdifferenziert wie die der Berliner und der Brandenburger Volkshochschulen. Als Spezifika sichtbar bleiben für 1996 die Schwerpunkte Mode/Design, Kunsttheorie/Kunstgeschichte, Bildende Kunst/Museen. Für Berlin wie auch für Brandenburg lassen sich einige thematische Spezifika herausstellen. Die Plätze 1 bis 3 belegen die Kulturgeschichte, die Literatur und die Religion. Auf Platz 4 liegt in Berlin die Bildende Kunst und in Brandenburg die Architektur.

Urania

Die Urania präsentiert 1996 und 2001 in Berlin ausnahmslos ein systematisches rezeptives Angebot. Zwar hat sie mit Bildender Kunst, Architektur, Kunstgeschichte, Religion, Literatur, Musik, Video/Ton/Film und interdisziplinären Aufgaben ein entwickeltes Spektrum, aber 1996 dominiert mit 159 Angeboten (49%) die Kulturgeschichte, die sich 2001 auf 72% ausdehnt. Interessant ist, dass offensichtlich Themen aus anderen Bereichen, mit Ausnahme Video/Ton nur noch mit 3% bis 4% vertreten sind. 1996 beanspruchten 69 interdisziplinäre Themen (21,4%) und 31 Architekturangebote (9,6%) noch größere Anteile. Die größte Nachfrage im Jahr 2001 lag offensichtlich bei kulturgeschichtlichen Themen und bei Video/Ton/Film. Hierzu eine kleine Themenauswahl: „Wie lebten die alten Babylonier und ihre Kinder vor 4000 Jahren?“, „Wo antike Hochkulturen aufeinander trafen ... die Levante und ihre Bedeutung für Orient und Okzident“, „Preußen – Amerika, die ungewöhnliche Kooperation zweier gegensätzlichen Gesellschaftssysteme“, „Die Entdeckung einer verlorenen Hochkultur im Sudan durch Berliner Archäologen“, „Das alte Berlin zwischen Molkenmarkt, Nikolaikirchplatz und Neum Markt“. Die Urania kann ihren Anteil an kulturellen Bildungsangeboten leicht steigern von 4,6% (322 Angebote) im Jahr 1996 auf 5,2% (346 Angebote) im Jahr 2001. Sie ist im Grunde eine klassische extensiv arbeitende Bildungseinrichtung im traditionellen Universitäts-Vorlesungs-Stil. Sie bedient dabei aber nicht ein Semesterprinzip. Ihr Reiz und ihre Aktualität liegt im einmaligen Vortrag.

In den größeren Städten in Brandenburg hat sich die Urania ebenfalls erhalten und stabilisiert. Auch hier liegt der prozentuale systematisch-rezeptive Anteil bei ca. 90% (1996: 290 Angebote, 2001: 249 Angebote). Von diesen Angeboten nahmen 1996 49% die Kulturgeschichte ein (173 Angebote), im Jahr 2001 waren es 70,7% (176 Angebote). Rückgänge gab es in der Kulturgeschichte und in der Literatur, die 1996 noch mit 16,9% (49 Veranstaltungen) vertreten war, während die Angebote zur Architektur 7,6% auf 28% anstiegen. Neu im Angebot der Urania Potsdam im Jahr 2001 ist Musik, die monatlich zweimal angeboten wird: „Webers Freischütz eine deutsche Nationaloper“⁶⁵, „Mir ist so wunderbar – Beethovens Fidelio“⁶⁶, „Rückkehr

65 Programm Urania Potsdam Januar 2001.

66 Programm Urania Potsdam März 2001.

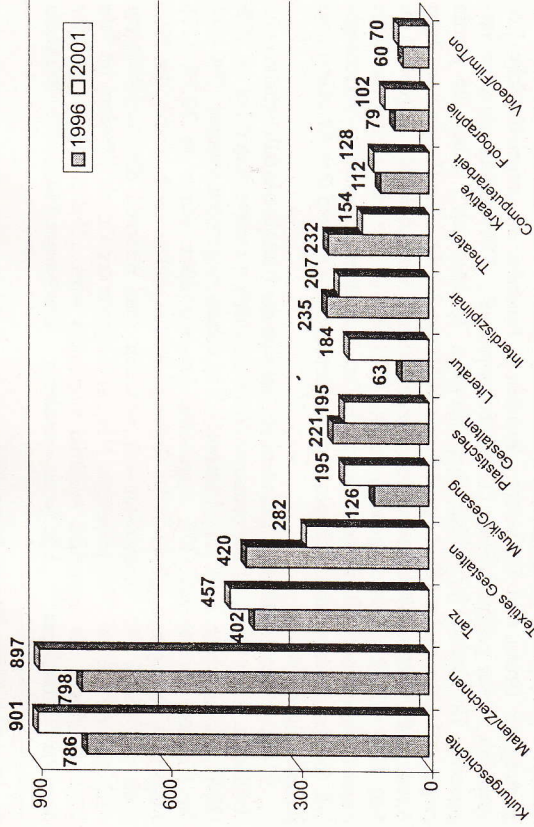
in die Langsamkeit der Musik⁶⁷, „Leos Janacek: Jenufa“⁶⁸, „Das Dresdener Dixiland festival“⁶⁹, „Georg Schönborg: Große Meister der neuen Musik“⁷⁰ und „Choriner Musiksommer“⁷¹. Die Literatur bleibt 2001 in der Urania Potsdam erhalten: „Die Kamelie in Geschichte und Literatur“⁷², „Sandor Marai: Die Glut“⁷³, „Lesung: Der Inselgärtner“⁷⁴, „Lesung: Abendsille überall, nur am Bach die Nachtigall“⁷⁵ oder „Lesung: Ein Sommerstraum“⁷⁶. Angebote im religiösen Bereich können sich halten, auch wenn sie 1996 noch einen doppelt so hohen Prozentanteil wie 2001 hatten.

4.4 Selbsttätigkeit – Können – Handeln als ästhetische Praktiken

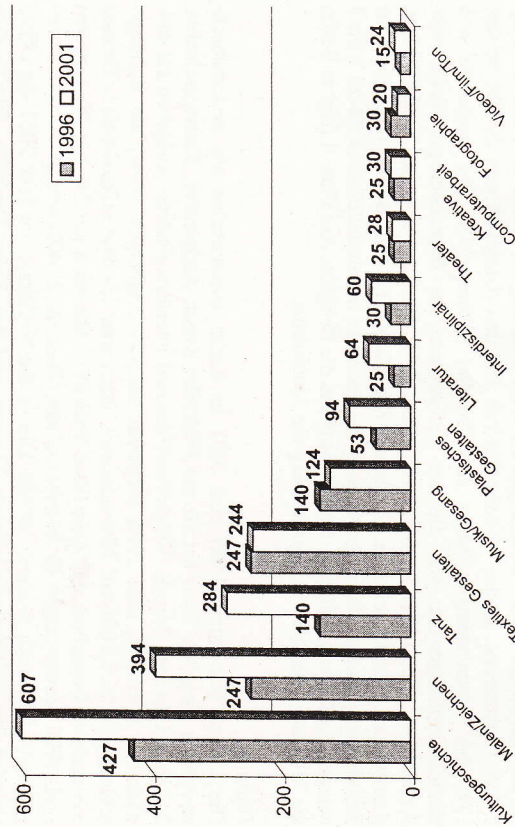
4.4.1 Gesamtüberblick

Betrachten wir nun die selbsttätig-kreativen Angebote im Detail. In Berlin verteilen sich 1996 die 53,3% (3.534 Angebote) selbsttätig-kreativen Angebote kultureller Bildung zu je einem Viertel auf die Bereiche Malen/Zeichnen (786 Angebote) und Tanz (798 Angebote). Es folgen Kunsthandwerk und Textiles Gestalten. In Brandenburg sind die Abweichungen innerhalb der 50,4% (1.404 Angebote) selbsttätig-kreativen Angebote kultureller Bildung nicht so eindeutig. Hier liegt das Kunsthandwerk an der Spitze, gefolgt vom Textilen Gestalten. Sehr weit abgeschlagen finden sich Malen/Zeichnen und Tanz. In Berlin nehmen im Jahr 2001 Malen/Zeichnen und Tanz mit steigender Tendenz innerhalb der 60,1% (3.772 Angebote) selbsttätig-kreativer Angebote wie schon 1996 den Spitzenplatz ein, gefolgt vom Kunsthandwerk. Für 2001 konzentrieren sich die 55% (1.973 Angebote) selbsttätig-kreativer Angebote kultureller Bildung in Brandenburg auf die Bereiche Kunsthandwerk, Malen/Zeichnen, Tanz und Textiles Gestalten. Im Berlin 2001 bilden Tanz und Malen/Zeichnen eine Doppelspitze mit steigender Tendenz, wohingegen im Land Brandenburg allein das Kunsthandwerk eine Führungsposition innehat. Festzustellen bleibt, dass bei den selbsttätig-kreativen kulturellen Angeboten sowohl in Berlin als auch im Land Brandenburg ein Zuwachs zu verzeichnen ist. Wenn man akzeptieren kann, dass „Berlin tanzt und malt“, dann ist Ästhetik individualisiert. Wenn man anerkennen kann, dass „Brandenburg handwerkelt, malt und schneidert“, dann ist Ästhetik materialisiert.

Selbsttätig kreative Angebote kultureller Bildung in Berlin



Selbsttätig kreative Angebote kultureller Bildung im Land Brandenburg



Der selbsttätig-kreative Aspekt ist traditionell in der Erwachsenenbildung sehr hoch angesiedelt. Erwachsenenbildung ist, da sie freiwillig geschieht, abhängig von der Motivation und dem Verwertungsinteresse der Individuen. Vom Erwachsenen wird Können und Handeln am Arbeitsplatz verlangt und selbsttätiges Gestalten und Vor- ausplanen im Familien- und Alltagsleben. Hier knüpft die Erwachsenenbildung seit der Zeit, als sie sich über soziale Bewegungen initiiert hat, immer wieder neu an und findet im jeweiligen Zeitgeist und Forschungsstand entsprechend ihre Antworten. In

- 67 Programm Urania Potsdam März 2001.
- 68 Programm Urania Potsdam April 2001.
- 69 Programm Urania Potsdam Mai 2001.
- 70 Programm Urania Potsdam Mai 2001.
- 71 Programm Urania Potsdam Juni 2001.
- 72 Programm Urania Potsdam Februar 2001.
- 73 Programm Urania Potsdam Juni 2001.
- 74 Programm Urania Potsdam September 2001.
- 75 Programm Urania Potsdam Juli/August 2001.
- 76 Programm Urania Potsdam Juli/August 2001.

der beruflichen Bildung und besonders der beruflichen Weiterbildung ist die Bedeutung des selbsttätigen Handelns im letzten Jahrzehnt in den Mittelpunkt des Interesses gerückt und bestimmt von hierher kommend gegenwärtig die aktuelle Diskussion. Im funktionalen Kern verbindet sie in der Kompetenzdiskussion psychosoziale Dispositionen mit Teilfähigkeiten. Aus pädagogischer Sicht ist bisher noch zu wenig beachtet worden, dass die Individuen sich zwar funktional verhalten können, aber ob mit Zwang oder vermeintlich logisch-rational begründet: Immer handelt es sich auch, wenn nicht individuelle Spielräume zur Verfügung stehen, um Selbstenteignungen. Die kulturelle Bildung hat sich selber immer verstanden als ergänzendes, kontemplatives Ausgleichsangebot, als subjektive Wirklichkeitsform jenseits des beruflichen Handelns. Damit ermöglicht sie indirekt auch die Funktionalität eines durchstrukturierten Arbeitshandels. Bernd Hölters beispielsweise beschreibt das Theater zwar als „Dinosaurier der Erwachsenenbildung“, aber es arbeitet als „paradigmatische Atemmaske, mit der wir uns in Sphären wagen, in der die Luft sehr dünn wird“ (Hölters 1989, S. 12). Wie Hölters am Theater verdeutlicht, ist die Arbeit an anspruchsvollen Theaterstücken eine Erfahrung mit Sprache und Bewegung und damit Arbeit am Subjekt und zugleich am gestaltenden Miteinander sozialen Lernens. Die Chance des Theaters liegt im Erkunden und Erkennen der eigenen Grenzen. Es lädt zum Experimentieren ein, aber auch zum Reflektieren: „Mit dem Theater an Volkshochschulen kommen wir näher heran an die direkten Prozesse, weisen nach, wie sinnvoll Projektarbeit ist statt eines Kurssystems, machen Mut, sich nicht frustriert hinter Schreibtischen zu verkriechen (denn das gibt Haltungsschäden). Das Aufsuchen individueller und institutioneller Entfaltungsmöglichkeiten und der Spaß am Lösen von Schwierigkeiten sind dabei manchen schon zur zweiten Natur geworden“ (ebenda, S. 18). Der Genuss liegt – so Hölters – in der selbstbestimmten Weiterentwicklung, in dem Gefühl, eine mit Bewusstsein geplante Wirkung auch tatsächlich zu erreichen. (ebenda, S. 18; vgl. dazu ausführlicher Holzapfel 2002).

Hannelore Bastian verweist für den bildnerischen Bereich in den sogenannten Malkursen darauf, dass die passiv rezeptiven Erlebnisse in den Massenmedien dazu führen, dass eine Kommunikationssehne entsteht, während das Malen visuelle Botenchaften enthält, die zu dechiffrieren sind. „Der gemeinsame Umgang mit gestalterischen Mitteln in Kursgruppen ist ein gutes Vehikel, Kommunikationsscheu, Isolationsgefühle und den Mangel an Identitätsbildung des Menschen mit seinem Lebensraum zu überwinden. Hierzu gehört die Stärkung der Aufnahme-fähigkeit für kulturelle Signale, der Fähigkeit, sie zu entschlüsseln ... sowie die kreative Fähigkeit, die kulturelle Umwelt mit zu gestalten. ... Die improvisatorischen, amateurlernen und vielfach provinziellen Elemente müssen dabei bejaht werden. Kein Bemühen um Identitätsbildung des Menschen mit seinem Lebensraum, kein Bestreben, ihn in die Gesellschaft und ihre Geschehnisse zu integrieren, kann Aussicht auf Erfolg haben, wenn die Gesellschaft selbst keine Bildungsangebote zur Orientierung bereit hält, die auch durch Aspekte der Freude und des Vergnügens an den Lernprozessen, den viel erörterten Verlust von Lebenssinn als gefährliches gesellschaftliches Defizit entgegenwirken und neue Lebensqualitäten aufbauen helfen“ (Bastian 1983, S. 7).

Schon 1987 hat Müller-Blattau beklagt, dass die musikalische Erwachsenenbildung nicht nur in den Kursangeboten, sondern auch in den Veröffentlichungen eine zu geringe Rolle spielt. Gerade der Erwerb von methodischem Können und Fähigkeiten in der Musik ist völlig ausgeklammert. Die Musikschulen beschäftigen sich fast ausschließlich mit der musikalischen Erziehung im Kinder- und Jugendalter. Müller-Blattau stellt zwar einige gelungene Angebote für Erwachsene vor, dies kam aber nicht darüber hinweg täuschen, dass hier großer Handlungsbedarf besteht, zumal sich

in der Zwischenzeit die Musiktherapie entwickelt hat (vgl. Müller-Blattau 1987). In der Regel wird es sich in der musikalischen Bildung im Erwachsenenalter um eine Erstausbildung handeln, und davor scheuen die Institutionen bisher immer noch zu rücken. Allerdings gilt dieses Defizit, sich mit Musik auseinander zu setzen, nicht nur für den selbsttätig-kreativen Bereich, sondern auch für den rezeptiv-systematischen Bereich, der nicht als nur konsumierend denunziert werden sollte. Der einfachste Anschluss für die Lernentwicklung Erwachsener im musikalischen Bereich ist sicher, wenn eine in der Kindheit oder im Jugendalter abgebrochene musikalische Entwicklung wieder aufgenommen wird. Aber auch hierzu gibt es keine Untersuchungen. In der Zeitschrift „VHS im Westen“ gab es 1988 zumindest umfangreiche Aufarbeitungen im Sinne von Praxisreflexionen für den Volkshochschulbereich.

Dagegen haben die Schreibwerkstätten in der alten Bundesrepublik besonders in den 1980er Jahren eine Hochkultur gehabt und in der DDR bereits in den 1950er Jahren mit der Periode des sogenannten „sozialistischen Realismus“. Hans Tietgens dokumentiert die Schreibwerkstätten in den mittelstädtischen Volkshochschulen in einem Arbeitspapier von 1990. Das Schreibwerkstättenangebot begibt sich in eine Position zwischen Alltagsäußerung und Kunstproduktion: „Das Aufdeckende, was in jeder künstlerischen Ausdrucksform steckt, scheint hier zeitweilig nackt zu machen. Insofern ist es die Artikulationsnotwendigkeit, die dem Schreiben seine Bedeutung gibt. Bei anderen künstlerischen Ausdrucksformen [Singen und Malen, W.G.] ist der Interpretationsspielraum größer und damit ausweichender“ (Tietgens 1990, S. 32). Tietgens verweist dabei auf das zentrale Problem, das bei allen selbsttätig-kreativen Angeboten, die auf Methodenentwurf setzen, vorhanden ist: In der Regel bleibt dieser Kompetenzerwerb auf der Laienebene. Er schafft aber Zugänge zu den eigenen kreativen Potentialen und zu persönlichen Profil- und Problementwicklungen. Der Lernprozess liegt auf mehreren Ebenen. Der Methodenentwurf führt auf indirekten Wege zu kreativen Selbstäußerungen, die einer beratenden, begleitenden, wissenschaftlichen Unterstützung bedürfen. Die professionellen erwachsenenpädagogischen Anstrengungen sind hier differenzierter herausgefordert und sehen den Dozenten in der kulturellen Bildung in den unterschiedlichsten Rollen. Genau aber diese kathartische Funktion eines selbsttätigen kreativen Methodenentwurfs macht die kulturelle Bildung so attraktiv für den kontemplativen Bereich und neuerdings für die Nutzung kreativer Potentiale in ökonomischen Kontexten. Neben der Erschließung persönlicher ästhetischer Zugänge zur Wirklichkeit ist es gerade diese auf Selbsterfahrung und Kreativität orientierte menschlich leiblich emotionale Ressource, die sich in der kulturellen Bildung aufbaut. Sie gibt der Subjektivität des Menschen eine eigenständige Dimension. Das ästhetische Gefühl „beansprucht seine Mittelbarkeit im Allgemeinen, freilich nicht in vorgegebenen Begriffen. Diese zu finden ist die eigentümliche Leistung der Urteilskraft. Die Subjektivität des Gefühls wird dadurch zugleich gewahrt und im Hinblick auf ein postuliertes Einverständnis über intersubjektiv geteilte Bedeutungen transzendiert ...“ (Hellekamps/Musolff 1993, S. 284). Eine ästhetische Bildung sichert die emotionale Differenzierungsmöglichkeit der Person, und dies geschieht am besten durch Kenntnis von Verfahren und Methoden. Eine Orientierung dieser ästhetischen Bildung begleitet die Verknüpfung einer besonderen Gefühlsfähigkeit und einer kulturellen allgemeinen Bedeutung. „Die ästhetische Sphäre ist die Sphäre des Möglichen, des ‚Als ob‘. Sie ist dadurch charakterisiert, dass darin die Ernsthaftigkeit aufgehoben ist, mit der wir im Leben unsere Entscheidungen treffen“ (ebenda, S. 286). Hellekamps/Musolff differenzieren nun zwischen wirklicher Entscheidung, zwischen Gut und Böse, und ästhetischer Haltung, die sich nicht festlegt: „Die Person, die ihr Leben damit verbringt, Möglichkeiten zu erwägen, ohne sich für die eine oder andere

zu entscheiden, lebt ästhetisch. Als dauerhafte Lebensform kann die ästhetische Haltung des „Als-ob“ nicht gelebt werden. Im Bereich des Ästhetischen ist diese Haltung demgegenüber angemessen. In der Sphäre des Ästhetischen transformieren wir unsere unruhevolle Erwartung angesichts des unbestimmten Möglichen ebenso wie unsere bereits verwirklichten Bestimmungen in ein Spiel mit den Möglichkeiten unseres Ichs“ (ebenda, S. 290). Für die selbsttätige subjektive ästhetische Bildung, die ihren Zugang über methodisches Erlernen wählt, gibt sie dem Individuum dadurch die Möglichkeit, sich selbst zu finden und alternative Interpretationen als Probehandeln und Suchbewegungen zu ermöglichen. Die Bildungsarbeit mit Erwachsenen kann hier diese Tür öffnen. Die schulische Bildung ist darauf angewiesen, erst einmal sphären-spezifische Normen und Regeln, wie sie Hellekamps/Musolff für diesen Bereich beschreiben, zu entwickeln.

Erst in Ansätzen sind eine ästhetische Praxis und ein ästhetisches Lernen im Cyberspace formuliert. Das Lernen im Wechsel zwischen virtuellem Raum und realen Erfahrungen führt zu einer neuen Herausforderung an sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit. Eine sogenannte multimediale Kunst kann klassische Kunstformen und virtuelle Ausdrucksformen neu in Beziehung setzen (vgl. Zacharias 1997, Stang 1995, Stang 1999, Struwe 1995). Da die neuen Medien die ästhetische Praxis der Gegenwart bereits weitgehend bestimmen, siehe auch Dokumental11 (2002), hat die Programmplanung ihr Modernitätsdefizit hier aufzuholen. Struwe weist u.a. darauf hin, dass es in diesen Bereichen einen Mangel an Dozenten und Dozentinnen gibt (vgl. Struwe 1995, S. 34). Neuerungen und Anschlussfähigkeit sind nicht nur im Umgang mit neuen ästhetischen Möglichkeiten unumgänglich, sondern gerade auch in den klassischen Bereichen Textiles Gestalten und Tanz.

Interessanterweise hat gerade das Textile Gestalten als sogenanntes „Wildes Nähen“ oder als „Nachweben von Naturereignissen“ als Textilwerkstatt den theoretischen Diskurs über selbsttätig-kreative Arbeit angeregt (vgl. Dörfler-Priß 2000, S. 17ff.; Longenicher-Sonnemann/Osterhold 2000, Arauner 2000, Magoulas-Frahm 2003). Dieser Bereich steht insgesamt vor weitreichenden Veränderungen. Verweist das sogenannte „Wilde Nähen“ bereits auf eine neue Bild-Praxis mit veränderten Materialien, so ist das Textile Gestalten im Sinne von Zuschneiden und Nähen zu wenig konzeptionell und theoretisch bedacht worden. Textiles Gestalten als Begriff, wie er häufig in Volkshochschulen und anderen Einrichtungen benutzt wird, verweist zu wenig auf den Anspruch des künstlerischen Gestaltens und lässt keine Berührung zur Ästhetik sichtbar werden. Eine puristische Perspektive, die als Prämisse auf rationale, funktionale Zweckmäßigkeit setzt, untergräbt eine Vielfalt ästhetischer Interpretationsmöglichkeiten, um differente Lebensgefühle auszudrücken. Das Frauenbild einer Institution wird nicht zuletzt dadurch repräsentiert, wie sie ihre ästhetischen, gestalterischen Vorstellungen entfalten können. Das überholte Frauenbild mit samt seiner überholten Begrifflichkeit fixiert Lebenswelten, ohne das sie faktisch im großen Ausmaß noch Realität sind und schneidet damit die Institutionen von den gesellschaftlichen Lebensnerven ab. Textiles Gestalten ist ein Beispiel für eine veraltete Begrifflichkeit. Die Bedeutung und die Vielfältigkeit, die dieser Bildungsbereich beinhalten kann, verlangt z.B. nach einer adäquaten Platzierung von Mode im ästhetischen und geschlechterdemokratischen Kontext. Mode ist im europäischen Kontext viel mehr als nur Bekleidung. Mode ist ästhetisierter Lebensstil. Mode transportiert das Zeitgefühl und den Zeitgeist. Mode bestimmt selbst normative Anforderungen im zwischen-geschlechtlichen Diskurs. Sie steckt die Spielräume ab, in denen sich Frauen und Männer auf der Bühne ihrer Beziehungen selbst inszenieren. Auflösung, Veränderung und Modellierungen in den Geschlechterrollen werden über Mode dokumentiert.

Dabei fallen unmittelbar als Beleg die großen Veränderungen in den Geschlechterkonstellationen während der ersten zwanzig Jahre des 20. Jahrhunderts auf (Coco Chanel). Die sonst für eine ästhetische Praxis übliche Grenzüberschreitung zwischen Gesellschaftlichkeit, Schönheit, Stilisierung und Modernität findet in der Mode ihren Ausdruck. Die gute Idee, die intuitiv präzise die Stimmungen aus der Zeit interpretiert und in ein Modell umsetzt, gibt der Mode eine Bedeutung, die sie individualisiert und demokratisiert und mit vielen Namen und Stilrichtungen verbindet. Ästhetisches Entwerfen und technisches Können zählen daher zur kulturellen Bildung, wobei wir feststellen können, dass die Bedeutung von Mode in Frankreich und Italien sehr viel selbstverständlicher als in Deutschland gehandhabt wird. Nicht zuletzt ist ein Grund, dass wir in Deutschland für diesen Bereich wenig Diskurse über Mode als kulturelle Bildung führen. In Frankreich gibt es Museen, in Belgien und Frankreich Ausstellungen zur Geschichte der Mode und ihrer ästhetischen künstlerischen Bedeutung.

Spätestens seit 1996 bekommt Tanz eine neue Bedeutung im Angebot der kulturellen Bildung. Orientalischer Tanz, Bauchtanz, klassischer Tanz, lateinamerikanischer Tanz, besonders Tango, Salsa und Merengue werden ins Angebot aufgenommen. Neue ästhetische, leibliche emotionale Interessen am Körper, die sich nicht im sportlichen und in der Fitnessorientierung eintakten, sondern eher körperlich, beziehungs-, emotions- und bewegungsorientiert sind, suchen sich ihren Weg in die Bildung. Oder umgekehrt, die Bildung bezieht die körperlichen Dimensionen mit ein. Der Zusammenhang von Körper und Geist, von Emotion und Kognition ist in der neurobiologischen Forschung untersucht und belegt worden (vgl. Damasio 1997, 1999; Le Doux 2000). Die Verbindung von Körperlichkeit, Emotionalität und Kognitionsprozessen wurde in der Frauenbildung bereits in den 1980er Jahren mit dem orientalischen Tanz aufgegriffen, der ganz neue Möglichkeiten zur Steigerung von Selbstbewusstsein und Selbstakzeptanz schaffte, auch wenn Bauchtanz- und ähnliche Kurse zunächst eher Spott hervorriefen. Die planenden Vertreter in den Volkshochschulen waren sicher gut beraten, als sie der Nachfrage nachgaben, obwohl sie selber häufig mit den Wirkungen zusammenhängen dieser Angebote nicht vertraut waren, und deshalb Teile ihrer eigenen angebotenen Kurse nicht akzeptierten.

Ein neu entdecktes Phänomen scheint die Erweiterung von Bildung in der Beteiligung von Beziehungsaspekten zu sein, so in der Sparte Tanz, in der sich nunmehr neben Frauen auch Männer finden. Bei der Betrachtung werden Erinnerungen aktiviert zum Beispiel an Gret Palucca's künstlerischen Ausdruckstanz. Der Tanz ist bei Palucca körperlicher Ausdruck, der auf Musik reagiert, auf einen Rhythmus und eine Melodie, sowohl im Gleichklang als auch im Gegensatz, wie sie es selbst nennt. So entsteht für sie eine „Zwei-Einheit“ von Tanz und Musik. Ihr Ausdruckstanz inspirierte Maler wie Kandinsky, Klee und Feininger. Nach Moholy Nagy verkörpert Palucca als einzige Tänzerin die neue Ästhetik des Bauhausgedankens. Tanz, Musik und bildnerische Inspirationen treffen sich in den tänzerischen Inszenierungen der Gret Palucca (Jarchow/Stabel 1997 und Pusch/Gretter 2001).

4.4.2 Beschreibung und Ausdifferenzierung der Gebiete nach Trägern

Für viele Entwicklungen liegen neue Erkenntnismöglichkeiten darin, dass ästhetische Ausdrucksformen emotionstheoretisch ebenfalls beschreibbar werden. Eine Tagung in Frankfurt/Main 2002 bezog sich auf den künstlerischen Prozess und die Analyse von Kunstwerken und stellte die Frage nach den Emotionen in den Künsten. Vor diesem Hintergrund ist die kulturelle Bildung gegenwärtig in einem Veränderungs- und Um-