

bildungsangebote können teilweise auch als Angebote zur beruflichen Weiterbildung genutzt werden, z.B. im Theaterbereich.

Die Einrichtungen arbeiten unter unterschiedlichen strukturellen und finanziellen Bedingungen. Fast allen ist gemeinsam, dass sie sich mehr ideale und auch materielle Anerkennung durch die Öffentlichkeit und die Politik wünschen.

Weiterbildung nimmt bei allen Einrichtungen einen hohen Stellenwert ein. Besonders Dachverbände sehen die Organisation von Weiterbildungen als ihre Schwerpunktaufgabe an. Entsprechende Veranstaltungen werden systematisch organisiert und regelmäßig angeboten. Die Inhalte orientieren sich im Wesentlichen an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer, die erfragt werden.

Die Strategien für Werbung und Öffentlichkeitsarbeit sind unterschiedlich, staatlich und kommunal finanzierte Einrichtungen gehen hier meist professioneller vor als Vereine mit einem hohen Anteil an ehrenamtlichen Kräften, bei ihnen spielt die Mundpropaganda eine große Rolle.

Dem Vernetzungsgedanken stimmen alle zu, der Grad der Vernetzung ist auf verschiedenem Niveau und wird mit unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlich professionellem Einsatz betrieben. Neben formalen Vernetzungsstrukturen werden von mehreren Einrichtungen auch informelle Vernetzungen sehr geschätzt.

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass die künstlerisch-ästhetischen und die pädagogischen und sozialen Anforderungen an die Umsetzung der kulturellen Praxis und die damit verbundene Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation der Ergebnisse nicht nebenbei oder ausschließllich im Ehrenamt zu bewältigen sind, sondern dass professionell geleitetes Arbeiten nötig ist und Qualitätsentwicklung und Evaluation einschließen sollte und auch bestimmte Strukturen erforderlich sind, die den Rahmen für langfristige künstlerisch-ästhetische und kulturpädagogische Arbeit bilden.

8. Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung – Aspekt Programm

Kultur ist nicht Alles – ohne Kultur ist alles nichts

8.1 Begrifflichkeit und empirische Erschließung der kulturellen Bildung

Das Dilemma kultureller Bildung lässt sich, wenn überhaupt, nur auf Umwegen beschreiben, denn durch die Verselbstständigung der Praxis kultureller Bildung verliert sich ihre Begründungsfähigkeit. Dahinter verbirgt sich die Notwendigkeit, sich mit Inhalten und TeilnehmerInnen unter globalisierten und regional verengten Bedingungen neu zu beschäftigen. Die vorliegende Studie hat sich mit den Inhalten, die unter kultureller Bildung angeknüpft werden, befasst, eine Analyse der Bildungs- und Verwertungsinteressen der TeilnehmerInnen steht noch aus. Die Vorstellungen über kulturelle Bildung gehen sehr weit auseinander. Die Literaturexpertise zur kulturellen Bildung hat bis auf ein oder zwei Autoren (vgl. Fuchs 1990, 1993, 1999) eine sehr geringe Dichte zur theoretischen Auseinandersetzung mit kultureller Bildung erreicht. Der Kulturbegriff hat allerdings seit der Jahrhundertwende ins 21. Jahrhundert eine große Renaissance erfahren. Obwohl im klassischen Sinne im europäischen Kontext die Entwicklung von Kultur ohne Bildung nicht vorstellbar ist, erweitern die aktuellen Diskurse den Kulturbegriff nicht mehr in diese Richtung, wie Scharfe (2002) es vorschlägt. Kultur wird im erweiterten Sinne als neue Lebensform beschrieben, in der die individuelle Gestaltungsfähigkeit, das individuelle Selbstverstehen, der interkulturelle Bezug, die Inszenierung von industriellen Produkten über Marken als Kultur und historische Entwicklungen in eine Melange zusammenfließen.

Scharfe plädiert gegen die Unterscheidung von Volks- und Elitekultur mit einer Definition, die den Werkbegriff in den Mittelpunkt stellt: „... in Erschaffung, Erhaltung und Gestaltung des Werkes“ sieht er „den Kristallisations- und Schwerpunkt von Kultur“ (Scharfe 2002, S. 8). Im Werk sieht er die Pointe der menschlichen Existenz, die den Tod überdauert. Es geht durch Bildung in die Menschheitsgeschichte ein und kann zum Erbe für jedes Individuum werden. Scharfe betrachtet die kulturelle Leistung des Menschen. Dabei entsteht für ihn Kultur zwar über Werke, aber sie hat sich mit der Bedeutung der Werke zu reproduzieren in jedem einzelnen Menschen. Wie wird sie also weitergegeben? Jede Kultur fängt bei jedem Mensch ganz von vorne an. Es haben andere vor uns Kulturstoff, Werke entwickelt, von denen wir leben. „Wir werden durch die Kultur hindurchgeschleust, die vor uns war und nach uns sein wird“ (ebd., S. 162).

Scharfe formuliert diese Bildungsnotwendigkeit von Kultur, wenn er das „Von Vorne Anfangen“ und den lebenslangen Prozess der Aneignung von Kultur identifiziert. Mit Enkulturation (Sozialisation) beschreibt er eine primäre Aneignung der eigenen Kultur durch das Individuum, mit Kulturation beschreibt er dieses kulturelle Lernen bis zum Tode. Dabei geht es nicht allein um Einpassung, Einfügung, das wäre Akkulturation; wenn er von Kulturation spricht, geht es ihm um das abgelagerte Wissen und ihre Vermittlungs- und Aneignungsprozesse. Scharfe verschweigt dabei neben der Freude und der Weltoffenheit nicht die Differenziertheit, nicht die Mühe des

Kultur-Lernens, um zu komplexer Differenziertheit zu gelangen, die zu Höchstleistungen in Kunst und Wissenschaft führt. Jeder Mensch mit seiner kulturellen Aneignung, mit seiner halbfertigen Kulturerfahrung, ist an der Weitergabe und Produktion von Kultur beteiligt. Da der Weg der Kulturation lang ist, investieren Gesellschaften viel in die Institutionen der Erziehung und Bildung und betonen die Anforderungen des lebenslangen Lernens, der die gesellschaftlich-institutionelle sorgfältige Förderung jedoch noch fehlt. Der Mensch ist dabei immer auf dem Weg, er ringt seinem Begehren, seiner Lust, seinen Trieben – hier im Sinne Sigmund Freuds – seine kulturellen Leistungen ab, ohne sie zu unterwerfen, zu unterdrücken.

Was ist kulturelle Bildung in diesem Kontext? Kulturelle Werke werden über Events medienwirksam inszeniert und einer Öffentlichkeit präsentiert und zur Verfügung gestellt. Der Zusammenhang von Event und Bildung erfordert – gerade was das Kunstwerk und die Auseinandersetzung damit betrifft – neue Überlegungen für den Bildungsbereich. Kultur als Lebensform hat sich in hohem Maße der Bildungsinstitutionen bemächtigt und findet hier zu neuen, zum Teil auch interdisziplinär angelegten Angebotsformen. Man könnte also durchaus die Hypothese vertreten, dass mit der Ausweitung des Kulturbegriffs und der Neuinszenierung von kulturellen Werken über lebenslanges Lernen neue Lebensbedingungen und veränderte Zugänge zur Wirklichkeit vorbereitet werden. Akzeptiert im öffentlichen Diskurs wird diese Veränderung allerdings zur Zeit wohl nur, wenn besonders in betrieblichen Kontexten, in den globalen Großunternehmen die Zusammenhänge zwischen Kultur, kultureller Bildung, Event und neuen Lebensformen gesehen und konzeptionell umgesetzt werden. Zwar gibt es eine Renaissance des Kulturbegriffes, aber für den Kontext des lebenslangen Lernens, d.h. für den Kontext der Erwachsenenbildung, sind weiterführende inhaltliche Anforderungen unter dem Stichwort „Kultur als Lebensform“ nach innen und außen und in Differenz zwischen Gruppen, Schichten und Individuen noch zu entwickeln. Bevor man aber eine neue Wirklichkeit erfindet oder, wie wir es beobachten haben, Strömungen entdeckt, die dieses erforderlich machen, hilft eine gründliche Analyse, um die aktuelle Vielfalt – zumindest in den Hauptströmungen der kulturellen Erwachsenenbildung – zu verstehen.

An welchen Orten ist kulturelle Bildung zu finden? Da sind zum einen Erwachsenenbildungsinstitutionen, private Initiativen, Vereine, konfessionelle Einrichtungen und Kulturinstitutionen, zum anderen Cafés, Kneipen, Bibliotheken, Museen, Buchläden. An all diesen Orten findet mit unterschiedlicher Intensität und konzeptionellem Hintergrund für unterschiedliche Milieus kulturelle Bildung statt. Unter der Berücksichtigung von quantitativen, institutionellen und konzeptionellen Aspekten haben wir empirisch drei Zugänge zur kulturellen Bildung identifizieren können: systematisch-rezeptiv, selbsttätig-aktiv und verstehend-kommunikativ.

Die größte Kontinuität hat die kulturelle Erwachsenenbildung in der Volkshochschule, in der evangelischen und der katholischen Erwachsenenbildung sowie in anerkannten kulturellen Bildungseinrichtungen. Diese sind in unserer Studie mit einer quantitativen Programmanalyse berücksichtigt worden. Ein besonderer Typus von kultureller Bildung ist von uns als „beigeordnete Bildung“ (Gieseke 2003a) definiert worden. Dazu zählen ergänzende Bildungsangebote in Kulturinstitutionen, die in ihrem Hauptzweck z.B. Theater machen, Kunstwerke ausstellen, Bücher verleihen. Bildung macht bekannt und vertraut mit den Kulturwerken der jeweiligen Institution. Ebenso fallen unter „beigeordnete Bildung“ diejenigen Angebote, die Buchläden, Cafés, Kneipen, Treffpunkte neben ihrem Hauptgeschäft offerieren, oft mit der Intention, einen um Kultur erweiterten Kommunikationsort zu bieten und somit die Attraktivität des Hauptgeschäftes zu verbessern. Häufig handelt es sich nach unseren

empirischen Befunden aber auch um spezielle Interessen und Liebhabereien der jeweiligen Geschäftsinhaber, die etwas mit ihren individuellen Bildungsbiografien zu tun haben. Der finanzielle Gewinn, der aus solchen Kombinationen erwächst, ist nach Auskunft der von uns Befragten entweder gar nicht oder nur begrenzt vorhanden. Durch Kultur gewinnt eine Stadt, eine Region oder ein Stadtbezirk einen bestimmten Charme, ein Flair, eine besondere Atmosphäre und Orte für anspruchsvollere Geselligkeit. Dabei bleibt die Frage nach den Übergängen zwischen Bildung und Erlebnis offen. In Vereinsform, eher aus nachbarschaftlichen Kontexten heraus, haben sich Sparten entwickelt, die eine kulturelle Praxis ausbilden. Diese Sparten werden in großen Verbänden und Berufsorganisationen strukturiert. So ist z.B. die Sparte Musik mit 92 Mitgliedsverbänden im Deutschen Musikrat zusammengeführt. Musik ist denn auch der stärkste Spartenbereich neben darstellender Kunst, Literatur, bildender Kunst, Architektur, Design, Film, Audio/Video und Soziokultur. Für eine ästhetische Praxis erwirbt man in der Sparte das methodische Handwerkszeug und scheint ihr über viele Lebensjahre, wenn nicht Jahrzehnte verbunden zu bleiben durch die jeweiligen Betätigungen im Verein. Bildung, Hobby und Geselligkeit gehen eine enge Verbindung ein.

Die institutionellen Konzepte sind rückgebunden an bestimmte Erschließungsformen von kulturellen Werken und kreativen Betätigungen. Die individuellen Zugänge differieren. Sie lassen sich von den TeilnehmerInnen her emotionstheoretisch begründen. So kann man die These vertreten, Sparten besucht man aus Leidenschaft, soziokulturelle Zentren aus Fürsorge&Geselligkeit, Stätten beigeordneter Bildung, wie die Akademie der Berliner Museen aus geistig-ästhetischem Genuss, Kulturhäuser des Erlebnisses wegen und die Volkshochschule aus Neugier&Freude. Jeweils befriedigen sie andere kulturelle, ästhetische Bedürfnisse und schließen sich nicht aus, sondern ergeben erst im Zusammenspiel kulturelle Netze von urbanem Land und von urbaner Stadt. Hammelore Bastian formuliert in diesem Sinne, dass Kultur ein öffentliches Medium von Verstehen, sinnlicher Erfahrung, Wissen und Kommunikation ist (vgl. Bastian 1983).

Als stabilen Kern der kulturellen Erwachsenenbildung betrachten wir die Angebote zur kulturellen Bildung in den Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen. Sie realisiert sich über ein ausdifferenziertes Programm, das neue Tendenzen und Trends, aber auch Interessen und Nachfragen aufnimmt. Mit dem Programm wird ein öffentliches Angebot gesichert, das jedermann zugänglich ist, und für eine Kontinuität lebenslangen, lebensbegleitenden Lernens in der kulturellen Bildung steht. Es gibt eine institutionelle Verbundlichkeit, die die Aufgaben kultureller Bildung als Teil einer demokratischen Gesellschaft präzisiert. In dieser institutionellen Gewährleistung liegt das Rückgrat einer zu identifizierenden kulturellen Erwachsenenbildung, die in die allgemeine und berufliche Weiterbildung eingebettet ist. Nur noch in der „beigeordneten Bildung“ kultureller Institutionen findet sich an wenigen ausgewiesenen Orten der Beginn einer Programmkonzeption (Berliner Akademie der Staatlichen Museen zu Berlin). Ansonsten haben wir es im Bereich beigeordneter Bildung mit fluiden Angeboten zu tun, die von punktuellen Initiativen und privatem Engagement abhängig sind, jedoch nicht als Gewährleistung von kultureller Bildung in der Region gelten können. Sie eröffnen aber neue Zugänge zur Kultur, werden stark nachgefragt, binden ein bestimmtes Milieu und bieten Übergänge zur kulturellen Bildung, wenn sie sich nicht selbst als kulturelle Bildung präsentieren.¹ Die Kon-

1 Siehe Münchener Vernetzungskonzept – www.vhs-muenchen.de

zeption der Sparte unterscheidet sich grundsätzlich von der „beigeordneten Bildung“ und von den Erwachsenenbildungseinrichtungen. Die Erwachsenenbildungsinstitution bietet kontinuierlich Angebote zu kulturellen Techniken, Wissen, ästhetischen Erschließungen von Welt mit identitätsbildendem Charakter. Unsere Studie beinhaltet deshalb

- eine quantitative Programmanalyse mit begleitenden Interviews mit ProfessionsvertreterInnen zur kulturellen Bildung in den Erwachsenenbildungsinstitutionen,
- zwei qualitative Regionalanalysen mit Angebotsauswertungen und Interviews zur beigeordneten kulturellen Bildung,
- eine auf Interviewbasis erhobene qualitative Spartenanalyse.

Zur weiteren Vertiefung sind vier Fallanalysen in Form von Feldbeobachtung durchgeführt worden.

Im Sinne einer Perspektivverschränkung haben wir verschiedene Methoden und Betrachtungsebenen miteinander in Beziehung gesetzt, um einen empirischen Befund zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg vorlegen zu können (siehe Untersuchungsdesign Kapitel 3 in diesem Band). Diese durchgeführte Analyse zur kulturellen Bildung zeigt bei allen Faktoren eine enorme Spannweite in der Angebotsentwicklung. Die Spannweite betrifft die Inhalte, die Angebotsmenge und -vielfalt, die Organisationsformen, die Zeitstruktur, die Auslegung des Kulturbegriffes zwischen Pop, Klassik, Handwerk und Esoterik, das Verhältnis von Laien- und Expertenwissen, Kontinuität und Diskontinuität. Mit anderen Worten, kulturelle Bildung ist marktwirtschaftlich gesehen kein Produkt, das eindeutig beschreibbar ist. Kulturelle Bildung in diesen breit angelegten Formaten ist kulturelle Erwachsenenbildung, die den Bedingungen des lebenslangen Lernens in der Milieuvielheit nachkommt.

Kultur ist uns teuer, sie darf aber nichts kosten

8.2 Programmanalyse in Erwachsenenbildungsinstitutionen

Mittels Programmanalyse wurden insgesamt 17.300 Kategorien ausgewertet. Diese Kategorien stammen weitestgehend aus der Systematik der Programmforschung und sind abgeglichen mit den Spezifika der Angebote in der kulturellen Bildung. Untersucht wurden die Erwachsenenbildungseinrichtungen, die in Kontinuität und Verlässlichkeit kulturelle Bildung anbieten, zum Teil abgesichert durch Gesetze und öffentlichen Bildungsauftrag, wo kulturelle Bildung zur Grundversorgung gehört. Die komplexe Vielfalt der Angebote hat es möglich gemacht, dass wir nach deduktiver Auswertung über einen induktiven Zugang zu einer empirisch gewonnenen Theorie der kulturellen Erwachsenenbildung gelangten. Sie beschreibt drei Portale kultureller Bildung, die sich in Angebots- und Nachfrageverhalten strukturieren. Die Portale haben wir genannt:

1. systematisch-rezeptiv
2. selbsttätig-kreativ
3. verstehend-kommunikativ.

Alle Bildungsaktivitäten in der kulturellen Bildung lassen sich unter diesen drei Zugängen verorten. Sie stellen keine Hierarchie dar, schließen einander nicht aus, aber die Zugänge sind trennscharf. Es ist keinesfalls so, dass Bildungsangebote, die interkulturell-verstehend kommunikativ angelegt sind, gleichzeitig den systematisch-rezeptiven und den selbsttätig-kreativen Anteil mit aufnehmen. Diese Trennung gilt wechselseitig für alle Portale. Interessant ist aber, dass alle Institutionen alle drei Zugänge anbieten. Gleichwohl heißt das für die Individuen nicht – zumindest können wir darüber keine Auskunft geben, weil dies eine Teilnehmeranalyse voraussetzt –, dass sie alle drei Zugänge in der Zeitperspektive nacheinander nutzen. Wir können auch nicht von der Annahme ausgehen, dass bestimmte Zugänge sich infolge von Modernitätsbewegungen ersetzen. Wohl aber müssen wir unter Heranziehung zeitgeschichtlicher Analysen zur Kenntnis nehmen, dass die identifizierten Zugänge bildungspolitisch entweder gestärkt oder vernachlässigt werden. So ist für den selbsttätig-kreativen Zugang festzustellen, dass er im Kontext von Demokratisierungs- und Emanzipationsbewegungen im Zusammenhang mit Bildung die selbsttätige ästhetische Praxis gestützt hat. Die gegenwärtige Notwendigkeit, im Zeichen der Globalisierung interkulturelle Kommunikation und die Vielfalt von kulturellen Lebensweisen kennen zu lernen und zu erproben, wird seit den 1990er Jahren nur vorsichtig oder gar nicht durch eine Angebotsbreite unterstützt. Das heißt, der verstehend-kommunikative Zugang mit seinen interkulturellen Schwerpunkten hat nicht den bildungspolitischen Rückenwind, der notwendig wäre, um auf diese aktuellen Anforderungen passgenau, finanziell unterstützt, zu reagieren. Die aktuellen bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen kümmern sich vor allem um technische, betriebswirtschaftlich fokussierte Aspekte von Bildung. Bezogen auf das Individuum wird nicht die Verbindung und die Kommunikation in den Mittelpunkt gestellt, sondern die Selbststeuerung. Die emotionalen, feiblichen Rückbindungen ästhetischer Praxis verweisen aber auf das Selbst in seiner sozialen Verankerung und Abhängigkeit. Die inhaltlichen Anforderungen einer globalisierten Welt und die kulturellen Veränderungen an Lebensformen und kommunikativem Austausch auf verschiedenem Wege ist – wenn überhaupt – zu wenig, bezogen auf das lebenslange Lernen, in die gegenwärtigen bildungspolitischen Konzeptionen eingebunden. Die Bildungsdimension kultureller Veränderung wird für das mittlere und ältere Erwachsenenalter in einer Nation, die älter wird, in kaum zu verstehendem Maße ignoriert. So gesehen, ergeben Programmanalysen nicht nur Aussagen darüber, welche Konzepte kultureller Bildung sich über Angebot und Nachfrage herausbilden können, sondern die Struktur kultureller Bildung auch in ihrem quantitativen Ausmaß und in ihrer Akzentsetzung verweist auf individuelle gesellschaftliche Selbstinterpretationen von Kultur. Die interkulturelle Dimension scheint sich in der Bevölkerung und bei den Weiterbildungsinstitutionen nur sehr langsam durchzusetzen. Sie bedarf deutlich größerer bildungspolitischer Unterstützung. Die Reduktion in den Bildungsansprüchen kultureller Bildung verwundert umso mehr, als vor allen Dingen in deutschen, aber auch in globalen Großunternehmen der Zusammenhang von Kultur, Initiierung von Ergebnisgesellschaft und ästhetischer Praxis sowie die Erzeugung von kommunikativen Räumen – an das Produkt gebunden – hergestellt wird. Ökonomische Betrachtungen müssen also keinesfalls inhaltliche Vorstellungen und Konzepte kultureller Bildung ausschließen oder verhindern.

Ein wichtiger anderer Aspekt zur kulturellen Bildung, der auch mit der Globalisierung im Zusammenhang steht, ist die Betrachtung des so genannten Stadt-Land-Gefälles. Aus der quantitativen Programmanalyse können wir schließen, dass es generell eine hohe Deckungsgleichheit von Nachfrageverhalten und Angebotsbreite gibt, natürlich ist die Angebotsdichte in der Großstadt höher als auf dem Land. Es ist

also davor zu warnen, die ländlichen regionalen Spezifika überzubetonen und damit vom allgemeinen Diskurs zu entkoppeln. Unter postmodernen Aspekten sind die Spezifika wie Ökologie und Kultur, Tourismus und Kultur zu verstärken. Gerade dadurch können Entkoppelungen aufgehoben werden. Kulturell-historisierende Aspekte (siehe das Beispiel Heimatstuben) müssen deshalb nicht generell in Frage gestellt werden. Gerade mit einem unhistorischen Erbe wie dem der letzten 50 Jahre in Brandenburg können identitätsbildende Momente, wie die Regionaluntersuchung ergeben hat, unterstützt werden. Allerdings wäre es fatal, wenn kreative Kräfte der Region sich in Heimatkonzepten erschöpfen und dadurch der Abkoppelung der Region durch die eigene Bevölkerung Vorschub geleistet würde. Diese Argumentation macht deutlich, dass es im Wesentlichen darum geht, eine regionale kulturelle Vielfalt und intermediäre Strukturen zur Förderung von kultureller Bildung und Kultur für lebenslanges Lernen in institutionellen Kontexten zu erhalten. Ohne kulturelles Wissen kann in der Moderne die Bevölkerung bestimmte Entwicklungen nicht mittragen. Institutionell-konzeptionell könnte man sich in Städten mit einem großen ländlichen Umkreis in Grenzregionen ganz neue Formen von Vernetzung für interkulturelle Projekte vorstellen. Diese brauchen allerdings einen langen Vorlauf und können nur durch kontinuierliche Arbeit der Erwachsenenbildungsinstitutionen erreicht werden. Die Zusammenarbeit mit den polnischen Kollegen zur Analyse der kulturellen Bildung in einzelnen Regionen (Lubuskie und Warschau) macht deutlich, dass interkulturelle Zusammenarbeit zwischen den Praxisinstitutionen nur mit langfristigen Perspektiven gelingt. Hierzu können Einzelprojekte Anregungen geben. Die Sicherung von Kontinuität durch die Erwachsenenbildungsinstitutionen ist aber entscheidend.

Am stark nachgefragten Bereich selbsttätig-kreativer Bildung wird die indirekte Funktionalität kultureller Bildung besonders deutlich, obwohl sie in der Außenwirkung so wenig anerkannt ist. Ästhetische Praxis als selbsttätig umgesetzte sinnliche Wahrnehmung steht nicht nur für sich selbst, sondern hat kompensatorische Bedeutung, fördert kreatives Denken und flexibles Handeln, das auch im betrieblichen Kontext in zwischen erkannt wurde. Das Zusammenspiel von ästhetischer Formgebung, Emotionalität und Leiblichkeit erfährt in der künstlerischen Praxis eine bisher noch gar nicht beachtete Zusammenführung. Es ist nicht hinzunehmen, dass in einer Gesellschaft, in der Milliarden für Sport und andere Freizeittätigkeiten ausgegeben werden, für die kulturelle Bildung mit ihren weiten Folgewirkungen, die auch in andere gesellschaftliche Bereiche hineinwirken, keine Gelder zur Verfügung stehen. Dass dies, wie alle gesellschaftlichen Prozesse, vor dem Hintergrund des Geschlechterverhältnisses zu interpretieren ist, wissen inzwischen nicht nur Kenner und Kennerinnen.

Dem sie wissen nicht, was sie tun

8.3 Bildungsintentionen kultureller Weiterbildungsangebote

Über die empirische Analyse des Programms können Bildungsintentionen und Nachfrageverhalten erschlossen werden. Aus den Interviews zur Programmgestaltung lässt sich als Ergebnis feststellen, dass Bildungsintentionen wie Wissenserwerb, Erwerb künstlerischer Fähigkeiten und Techniken, Fähigkeit zur Entwicklung einer eigenen Lebenskultur und Identität, Dialogfähigkeit und Toleranz mit kultureller Bildung erzielt werden sollen. Es gibt skeptische Anmerkungen von ProgrammplanerInnen, was die selbsttätig-kreativen Angebote betrifft. Die von ihnen selbst zu wenig entwickelten Bildungsintentionen haben darin ihre Ursache. Erst über die Aufklärung der Ver-

wertungszusammenhänge und die Selbstinterpretationen der TeilnehmerInnen wird der Bildungsnutzen und damit auch das hohe Beteiligungsverhalten erklärbar. Die große Nachfrage verweist auf eine komplexe Bedürfnislage. Da dieses Wissen unter den Professionsvertretern nicht vorhanden ist, weil es keine empirischen Studien gibt, tun sich größere Begründungslücken für das Nachfrageverhalten in der kulturellen Bildung auf. Auch die Theorieentwicklung zu diesem Bereich macht es notwendig, neben den empirischen Befunden zur Angebotsanalyse die Tiefendimensionen im Nachfrageverhalten zu erkunden. Dies gilt um so mehr, wenn, wie angenommen, der erweiterte Kulturbegriff neue Bildungsanforderungen stellt, die im Zusammenhang mit veränderten Lebenskulturen wirksam werden. Dabei sind Ziele und Vorstellungen im bisherigen professionellen Kontext formalhaft greifbar, wie „Emanzipation des Menschen zum selbstständigen und selbsttätigen Urteil“, „künstlerische Betätigung mit Bildung koppeln“, „kulturelle Bedürfnisse der Gegenwart beantworten“. Es fällt auf, dass die MitarbeiterInnen in Brandenburg den Bildungsbegriff in einen engen Zusammenhang zu schulischen Kontexten stellen. Bei allen ProfessionsvertreterInnen scheint die Erkenntnis durch, dass Erwachsene interessiert sind an veränderten Formen des Lernens. Bildung wird in einem Kurzschluss mit Schule als Institutionalkonzept verbunden und erzeugt dadurch bei den kursnachfragenden Erwachsenen eine Aversion, so dass selbst ErwachsenenbildungsvertreterInnen nicht mehr mit dem Bildungsbegriff arbeiten und ihn hinter dem Kulturbegriff verstecken. Das ist das Hauptproblem. Die professionellen pädagogischen Anforderungen an Erwachsenenbildung scheinen auch in der kulturellen Bildung auf diese Weise bei der Intentionsbestimmung durch. Allerdings gibt es bei den ProfessionsvertreterInnen intuitive Wege, in denen die neuen Anforderungen an kulturelle Bildung sichtbar werden. Diese äußern sich in Begriffen wie Lebendigkeit, Lebensbewältigung, Lebensgestaltung, Identität und interkulturelle Erfahrungen. Interessant wird kulturelle Bildung dort, wo ProgrammplanerInnen soziale Zielgruppenarbeit mit kulturellen Bildungsangeboten verbinden, z.B. wenn für junge türkische Frauen ein kreativer Schreibkurs angeboten wird. Insgesamt wird in diesen Begründungen der Professionellen die hohe Nachfrageorientierung in ihrem Planungshandeln deutlich, aber auch die umsteuernden Aspekte, wie „mehr Hochkultur einbringen“, „selbsttätig-kreative Arbeit durch mehr Technikerwerb“, scheinen durch.

Fazit: Die Finanzierung als Grundversorgung misslingt, wenn ein schulisch begrenztes Bildungskonzept der Akteure auf die professionellen Strukturen in der Erwachsenenbildung mit ihren Zusammenspiel von Angebot/Nachfrage sowie Bedarf/Bedürfnisse eines offenen Erwachsenenbildungskonzeptes trifft.

Der hinter dem Kulturbegriff versteckte Bildungsbegriff steht vor einer doppelten Herausforderung. Er muss sowohl auf die besonderen Lernhaltungen von Erwachsenen und auf die veränderten Bedürfnis- und Bedarfslagen potentieller Adressaten reagieren als auch den veränderten Anspruch auf Kultur als Lebensform begreifen. Alle kulturellen Bildungsangebote tragen Bildungsintentionen in sich, die zu selten im öffentlichen Bildungsdiskurs zur Sprache gebracht werden. Dass Bildungsintentionen nicht oder nur wenig artikuliert werden, besagt nicht, dass sie nicht vorhanden sind. Wir gehen davon aus, dass jedem Bildungsangebot eine Intention innewohnt. So steht kulturelle Bildung im kontrastierenden Spannungsfeld zur beruflichen und familiären Wirklichkeit der TeilnehmerInnen. Sie bereichert diese Wirklichkeiten von innen her, klärt neue Distanzgewinnung und ermöglicht einen veränderten Blick. Dadurch, dass sie eine gegenläufige Tätigkeitsform zum Berufsalltag bereithält, erhält sie ein elastisches, distanzierendes Spannungsverhältnis zu den täglichen Anforderungen in Beruf und Familie. Der inhaltlich eigenverständliche kulturelle Lerngewinn liefert also gleichzeitig

eine kompensatorische Dimension als lernenden Anteil zur Identitätsgewinnung mit. Kulturelle Bildung ist aber auch die Suche nach einer ästhetischen Ausdrucksform, entweder im selbsttätigen Tun, beim Erwerb einer selbstständigen Technik oder im ästhetischen Nachempfinden und Wahrnehmen. Die Sehnsucht nach dem anderen, Kunst, Kultur/Person, um zu sich zu finden und die Lebensmitte zu erhalten bzw. zu suchen, macht die Suchbewegungen (vgl. Tietgens 1986), die in der Erwachsenenbildung vollzogen werden, besonders in der kulturellen Bildung sichtbar. Bildung zielt hier nicht auf Rekapitulation eines Bildungskanon, sondern auf die Erschließung von Welt aus der Perspektive der Gegenwart in Zukunft und Vergangenheit. Kulturelle Bildung in dieser Form erschöpft sich nicht in einer inhaltlich angereicherten Geselligkeit im Sinne von Treffen, sondern sie will Berührung, Muße, Tiefe und Grenzziehung. Dabei bindet sie sich in neuen interdisziplinären Betrachtungen, veränderten didaktischen Arrangements und kontrastreichen Modulen ein (z.B. in berufliche Bildung).

Beispielsweise bietet die Theaterarbeit die Möglichkeit, in andere Rollen zu schlüpfen, sich in einer Rolle „gehen zu lassen“, sich auszuschöpfen, Rollen in einem Schutzraum auszuprobieren, sich dabei selbst zu entdecken und Varianten des eigenen Ichs durchzuspielen und auf der Bühne zu präsentieren. Die Bühne bietet die Möglichkeit, etwas Besonderes zu sein, Anerkennung zu finden und sich über eine Rolle neu zu verstehen. Im gestaltpädagogischen psychologischen Kontext wird unter anderem von Pätzold und Holzapfel auf diese Form von Identitätsstabilisierung verwiesen, die Bildung ist, sich aber mit Therapie abstimmen kann (vgl. Holzapfel 2002). Die Theaterarbeit bietet die Möglichkeit zur exhibitionistischen Ausdrucksform, sich zu zeigen und sich sichtbar zu machen.

Plastisches Gestalten/Malen/Zeichnen ist eine konzentrierte Tätigkeit, die Zugang zur Eigenkreativität verlangt. Geschärfte Wahrnehmung, Ideen und Ausdrucksfähigkeit und Technikerwerb ermöglichen ein schöpferisches Tun, man erwirbt eine ästhetische Kompetenz und findet eine Möglichkeit zum Stressabbau und neuer Ideenproduktion. (Das eigene Leben rinnt durch die Finger und wird geformt und nimmt Gestalt an). Jeder Mensch hat das Bedürfnis, sich in irgendeiner Form ästhetisch auszudrücken, wobei es durchaus unterschiedliche Niveaus gibt.

Im aktuell sehr begehrtem neuen Tanz werden Techniken erlernt und die Individuen, das Paar, gewinnen dadurch Zugang zur eigenen Körperlichkeit. Gemeinschaftlichkeit, Teamfähigkeit, erotische Abstimmungen, Harmonie werden über körperliche Transformationen von Musikalität kanalisiert in Lebensfreude. Man tritt in Beziehung mit einer Person, mit einer Stimmung, mit dem eigenen Körper. Man zeigt Körper und Beziehung in eine Form gegossen (man tanzt nicht aus der Reihe). Sublimierungsprozesse von Gefühlen und Triebkonstellationen suchen ihren ästhetischen Ausdruck, für den man immer wieder neue Formen und Regeln findet. Eben: Kultur ist nicht alles – ohne Kultur ist alles Nichts. Kulturelle Bildung wird so zur Erweiterung des Seins, es schult die Sinne, die Wahrnehmung, differenziert die Lebensformen aus und weist anderen Tätigkeitsfeldern, z.B. der Arbeit, einen Platz zu.

Das Nicht zu Sagende kann in der interkulturellen Begegnung getan und in Literaturversuchen geschrieben werden. Man schreibt sich frei, man entäußert sich und auch hierzu nutzt man verschiedene Techniken des literarischen Ausdrucks.

Am Beispiel des Musizierens und des Erlernens von Instrumenten sowie des emotionalen Gewinns, der damit verbunden ist, wird inzwischen auch von einer Intelligenzentwicklung durch ästhetische Praxis ausgegangen. Unser Wissen über den Einfluss von Emotionen auf die ausdifferenzierenden und kalmierenden Potentiale ist noch zu gering. Es gibt nur ein intuitives aktives Handeln der Menschen, Bildung zur

Erweiterung dieser Ressource zu nutzen, wobei die Bedeutung für das Arbeitshandeln, für berufliche Kontexte und zwischenmenschlichen Beziehungen bereits als gesichert gilt. An diesen Begründungsbeispielen kann der für kulturelle Bildung theoretisch wichtige Zusammenhang zwischen Empfindungsfähigkeit als emotionales Erleben und intuitives Erfassen, systematischer Techniknutzung und schöpferisch-ästhetischem Akt hergestellt werden, der im Bildungsprozess nachvollzogen wird oder sich selbstständig entäußert. Dort, wo es in der kulturellen Bildung um eine neue Kultur der Lebensform geht, werden neue Regeln des Interaktiven und Kommunikativen, entlang von Bedürfnisstrukturen gewonnen. Neue ausdifferenzierte Beziehungsmatrizen entstehen. Ebenso entwickeln sich über Selbstregulierung, die sowohl die Emotionalität als auch die Verarbeitung von Wissen betrifft, neue Formen, um das eigene Leben zu gestalten. Eine Kultur der individuellen und gemeinschaftlichen Lebensführung nutzt den Erkenntnisweg ästhetischer Praxis.

8.4 Regionalanalysen zur beigeordneten kulturellen Bildung

Die Regionalanalyse untersucht im Unterschied zur Programmanalyse die Trägerstruktur einer Region, wobei auch sehr kleine Initiativen im Bereich kultureller Bildung mit aufgegriffen wurden. Man kann mit dieser Perspektive einerseits Bilanzvollziehen, wie breit und vielfältig kulturelle Angebote mit Bildungsrelevanz sind. Andererseits wird gerade für die Brandenburger Region die Kargheit der kulturellen Angebote sichtbar. Ohne die kulturellen Orte verliert eine ländliche Region selbst ihren touristischen Wert. Es darf nicht vergessen werden, dass die beigeordnete Bildung nicht frei finanzierte, sondern meist staatlich finanzierte Bildung ist, die durch Eintrittsgelder und Teilnehmergebühren angereichert wird, wie dies auch für die Weiterbildungsinstitutionen gilt. Wo der Staat sich dieser Verantwortung entledigt, sind die Folgen nicht absehbar.

Die Regionalanalysen für Friedrichshain-Kreuzberg und die Uckermark weisen in der beigeordneten Bildung inhaltlich die aus der Programmanalyse erschlossenen Zugänge zur kulturellen Bildung auf. Allerdings sind sie notwendigerweise diskontinuierlich, fluide und beliebig. Interessant wäre es, wenn zwischen Initiativen der beigeordneten Bildung und den Erwachsenenbildungsinstitutionen Verbindungen entstünden, in denen der Event-Charakter vieler kultureller Veranstaltungen mit Bildungsveranstaltungen anderer Art in Beziehung gebracht würde, vielleicht sogar Konzepte zum Andocken von Bildung an Kultur herstellbar werden könnten. Die Angebote der beigeordneten Bildung stehen größtenteils nicht in Konkurrenz zu institutionellen Angeboten, sondern bilden eine komplementäre Milieubereicherung, durch die auch das Spektrum an Motivationen, an kultureller Bildung zu partizipieren, erweitert wird. Aus diesen vielfältigen regionsspezifischen Verankerungen lässt sich auch eine Reihe von neuen Ideen und innovativen Anstößen für Einzelvorhaben kultureller Bildung gewinnen. Die beigeordnete Bildung kann somit als erweitertes, bereicherndes Netz verstanden werden, in dem die Spinne, um im Bild zu bleiben, institutionell verankerter kultureller Bildung sitzt. Was natürlich auch bedeutet, dass ohne kulturelle Erwachsenenbildung, die sich ausgewiesen begründet und in Erwachsenenbildungsinstitutionen platziert, sich keine kulturtragende Bildung entfalten kann. Für die Entwicklung einer kulturellen Bildungslandschaft reicht es aber nicht aus, darauf hinzuweisen, dass die Institutionen die Kontinuität eines breiten Angebotes liefern und die beigeordnete Bildung für die Innovationen sorgt. Eher ist es so, dass in

den Institutionalkontexten die kulturelle Bildung für alle Themenbereiche gesichert wird und sich in den beigeordneten Kontexten das kulturelle Leben bildsam entfaltet.

Über die quantitative Breite und Vielfalt der Angebote in den Erwachsenenbildungsinstitutionen wird selten gesprochen. Eher sind die punktuellen, temporären sporadischen Angebote im Blick, die einem Event angeschlossen sind, häufig der Kulturwirtschaft entstammen und deshalb über die Medien Verbreitung finden. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang deshalb ein Typus von Angeboten, der von Kulturstiftungen und kulturellen Vereinigungen ausgeht und als „beigeordnete Bildung“ bezeichnet und verortet wird. Um noch einmal daran zu erinnern, „beigeordnete Bildung“ beschreibt Bildungsangebote, die in Zweck-Mittel-Relation zu den anbietenden Institutionen stehen. Kulturinstitutionen, aber auch kommerzielle Anbieter, wo dieser Zusammenhang unmittelbar evident ist, sind zum Beispiel Museen, die über Führungen hinaus Bildungsangebote zum Verständnis der Kunstwerke bereithalten oder Buchhandlungen, die neben Lesungen zur Literatur systematisch und historisch Informationen anbieten. Ähnlich verfahren kulturelle Vereine, wie diverse MigrantInnenvereine, in denen die Herkunftskultur gepflegt und interkulturelle Brücken gebaut werden. Allerdings sind, und das zeigen die detaillierten Analysen in zwei Regionen, die Übergänge zwischen Events und Bildungsabsichten fließend. Eine bunter Flickenteppich kultureller Aktivitäten, in denen sich das kulturelle Leben einer Region oder eines Stadtteils ausdrückt, wird sichtbar. Daneben neu entsteht eine groß angelegte Kulturwirtschaft in renovierten Industrielandschaften, wo die Bezüge zwischen Event und Bildung noch nicht im Ansatz angedacht sind. Bei klassischen Kulturinstitutionen wird immer deutlicher sichtbar, dass ihre Nutzung ein spezifisches Bildungsniveau voraussetzt und man dazu übergeht, in der Kulturinstitution selbst Bildung anzubieten. Verbindungen zu Erwachsenenbildungsinstitutionen ließen sich in diesem Kontext noch mehr ausbauen, wie das Beispiel der Münchener Volkshochschule zeigt, die mit ihrem Modell „Führungsnetz“ eine intensive Kooperation mit Kulturinstitutionen aufgebaut hat. Aus solchen Versuchen, kulturelle Bildung mit Kulturinstitutionen zu verbinden, wird deutlich, dass kulturelles Leben nur über ein entsprechendes Bildungsniveau der breiten Bevölkerung möglich ist. Das haben die Kulturinstitution und die Volkshochschulen erkannt.

Eine andere Form, entweder über Vernetzung mit Erwachsenenbildungsinstitutionen oder mit sporadischen Angeboten Bildungsinitiativen zu starten, liegt im Operationsfeld „Ökologie – Tourismus – Kulturgeschichte“. In der Uckermark ist damit begonnen worden, solche Zusammenhänge in Konzepte umzusetzen. Dabei spielen die Heimatmuseen, die für das Land Brandenburg in der Nachwendzeit eine erweiterte kulturhistorische Geschichtsschreibung in den Dörfern möglich machen, aber unter touristischem Aspekt auch neu konzipiert wurden, eine bedeutende Rolle. Beachtenswert ist, dass die Heimatmuseen und Heimatstuben in der Uckermark besonders von den Einheimischen und weniger von Touristen aufgesucht werden. In der Nachwendephase wird die Geschichte der Vertreibung in Polen und Deutschland zum ersten Mal öffentlich und unvoreingenommener thematisiert, und auch die unterschiedlichen Lebensweisen der Bevölkerung in der Region in den vergangenen Jahrhunderten werden betrachtet. Ehemalige Gutshöfe, Schlösser und Klöster sowohl in Polen als auch in Deutschland werden renoviert und avancieren damit zu Orten kulturellen Lebens. Beispiele dafür sind die Veranstaltungsorte für die Brandenburgischen Musikwochen, die in wieder zugänglichen Gutshöfen und Kirchen stattfinden.

„Beigeordnete Bildung“ stiedelt sich so gesehen beim Event an, um hier als stiller Träger kulturellen Lebens zu dienen. Wenn das Event für eine moderne Form des emotional kurzfristig gebundenem Interesses steht, so sichert eingebundene Bildung

eine Kontinuität, die der/m Einzelnen ermöglicht, die Kultur für sich selbst aufzuschließen, um daran wissend und genießend zu partizipieren. Ohne breitere kulturelle Bildung wird sich weder ein ausdifferenziertes Kulturverständnis noch eine Interkulturalität auf ausreichend hohem Niveau entwickeln. Die Übergänge zwischen Kulturinstitutionen, Interesse weckenden Events, beigeordneter Bildung und/oder Vernetzung mit Erwachsenenbildungsinstitutionen befinden sich zur Zeit im Fluss. Einzelne Veranstaltungen aus der beigeordneten Bildung halten auch im Kontext von Vereinen, die mit den Lebensweisen in der Region verbunden sind, kulturelle Innovationen bereit, so in der Uckermark „Ökologie – Tourismus – Kulturgeschichte“ und in Friedrichshain-Kreuzberg „Multikulturalität – Alternative Lebensformen“.

Besonders in der Uckermark haben die dort neu beheimateten Künstler für die kulturelle Bildung eine große Bedeutung, da sie für das selbstständig-kreative Portal kultureller Bildung Angebote machen, die gleichzeitig für ihren Lebensunterhalt von Bedeutung sind. Hier wäre zu phantasieren, neue Orte des Lernens auf dem Land zu etablieren, z.B. Mal-, Foto-, Design-, Sing-/Musikschulen im Grünen. Die Erwachsenenbildungsinstitutionen könnten dafür auch unterstützende neue Organisationsformen zur Verfügung stellen. Zum Beispiel könnten u.a. Sommerschulen für Berliner in der Uckermark eingerichtet werden, sozusagen als Dependancen von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Die Angebote zwischen Event und kultureller Bildung bei Kulturinstitutionen/Vereinen bilden eine interessante Rahmung für die Präsenz kultureller Bildung in den Erwachsenenbildungsinstitutionen. Sie sichern gleichzeitig eine öffentliche Aufmerksamkeit für die Kulturinstitutionen und machen das notwendige Band zwischen Kultur und Bildung sichtbar.

In beiden Regionalanalysen fällt auf, dass sich Ereignisse der beigeordneten kulturellen Bildung und Kulturinstitutionen regional bündeln. Es sind bestimmte Orte und Räume, Straßen und Plätze, die sich kulturelle Bildung sucht. An den Orten, wo andere regionale Initiativen touristischer, kultureller oder ökologischer Art und Handel bereits niedergelassen sind, verankert sich auch kulturelle Bildung eher als in geschlossen oder zersiedelten Wohngebieten. Infrastruktur allein reicht jedoch nicht aus. Eine Städtearchitektur, die historisch gewachsenes öffentliches Leben und neue Kommunikationsorte verbindet, schafft Kristallisationspunkte kulturellen Lebens, wie z.B. die Restaurierung von Industrieanlagen unter veränderten ästhetischen Ansprüchen zeigt. Gesellschaftlicher Wandel, traditionelle und neue Nutzungsformen vermitteln kulturelle zivilisatorische Entwicklungen.

Kulturinstitutionen und beigeordnete Bildung gehören nicht notwendigerweise zusammen, da die Kulturinstitutionen unabhängig von Bildung finanziert und gefördert werden. Private Initiativen hingegen sind auf andere Zwecke oder Produkte orientiert, bei ihnen ist Bildung meist nur eine Beigabe. Lebensbegleitende kulturelle Bildung kann so nicht gesichert werden.

Will man die kulturelle Bildung mit ihrer Schamierfunktion aus der eher untergeordneten Rolle der beigeordneten Bildung oder aus ihrer nachgeordneten Rolle in den Erwachsenenbildungsinstitutionen herausheben, sind die Ästhetisierung von Bildung, ihre historische Rückbindung und ihre kommunikativ-öffentliche Einbindung stärker zu betreiben. Historische Stätten, Kulturhäuser in ihrer ganzen Vielfalt bieten sich neu als Orte kultureller Bildung an, gerade wegen ihrer historisch-ästhetischen Dimensionen, aber auch in Hinblick auf ästhetische Verfremdungen unter Nutzung der Möglichkeiten moderner Technologien. Kulturelle Bildung bleibt so immer Spiegel der Zeit in der Veränderung. Im alleinigen Event liegt ein Zeitgeist des Unverbindlichen, bei unmittelbarer Verdichtung eines Interesses einer Masse, unterstützt durch mediale Öffentlichkeit. Werden Kultur und Gemeinschaft lediglich kurzfristig insze-

nirt, dann stellt sich nach dem Event eine Leere ein, die die Einzelnen ihre Isolation noch stärker empfinden lässt. Massenergebnisse werden danach beurteilt, ob sie als spannend gelten können. Die PartizipantInnen markieren damit eine Distanz. Sie drücken nicht ihr positives Involviertsein aus, z.B. in der Weise, dass sie beteiligt sind, dass sie sich freuen, dass sie etwas Neues erfahren haben oder berührt sind. Sie markieren nur den äußeren Reiz einer Sache und vermeiden damit die Beschreibung einer Beziehung, ihres Involviert-Seins. Kulturelle, ästhetisch-kreative Praxis und kulturhistorisches Erschließen von Werken setzen aber im ästhetischen Genuss Beharrlichkeit und sinnliche Wahrnehmung, also Beziehungsfähigkeit voraus. Die leibliche Präsenz und die emotionale Differenziertheit bilden die Grundlage kultureller Bildung. Kulturelle Bildung als Diskurs- und Aneignungskultur im ganzheitlichen Sinne stärkt die Beziehungsfähigkeit und die ästhetische Eigenkompetenz und sensibilisiert für medial inszenierte Prozesse.

Allerdings zeigen die Gespräche mit Künstlern vor Ort, dass man eine deutliche Grenze ziehen muss zwischen professionellen Arbeiten von Künstlern und Hobbyaktivitäten in Folge der Partizipation an Kultureller Bildung. Künstler sehen sich nicht aufgerufen, im Nebenerwerb Kulturelle Bildung anzubieten, auch können sie nicht zu öffentlichen Events zum Nulltarif herangezogen werden. Künstlerische Aktivitäten haben ihr Eigenleben, so wie auch z.B. Hobbymaler sich nicht zum Künstler stilisieren können. Kulturelle Bildung hat also einen deutlich anderen Wirkungsgrad als die Kunstproduktion selbst. Dieses scheint in kleineren Orten und Städten aber auch in bildungs- und kulturpolitischen Zusammenhängen aus dem Blick geraten zu sein. Besonders wird beim Begriff „Kultur“ immer Bildung implizit mitgedacht, ohne aber getrennte Förderungen für Bildung zu sichern.

8.5 Spartenanalyse

Wenn man konsequent von den Verwertungs- und Nutzungszusammenhängen und Beteiligungsformen her argumentieren will, gibt es neben den kulturellen Events und der kulturellen Bildung auch eine kulturelle Praxis. Diese findet sich in den Sparten, die durch große Dachverbände repräsentiert werden und ein Netz der Organisation und Betreuung aufgebaut haben. Aus den Interviews wird deutlich, dass die Sparten nicht wie die Bildungsinstitutionen – ein Programm haben und auf zeitlich begrenzte Partizipation setzen. Die TeilnehmerInnen in einer Sparte wählen mit einer langfristigen Perspektive ihr spezielles kulturelles Interesse aus. Wenn jemand z.B. einem Chor beitreibt, hat er Freude am Singen und an Musik, die er selbst praktizieren möchte. Auch auf die soziale Einbindung in eine Gemeinschaft und eine Gruppe wird immer wieder hingewiesen. Die Sparte besetzt eine Lücke aus der Bildungsperspektive, die Erwachsenenbildungsinstitutionen nicht bieten. Kulturelle Leidenschaft für eine Kulturtechnik und soziales Interesse führen dazu, dass sich eine kulturelle Praxis über die Sparten praktisch lebensbegleitend realisieren lässt. Umgangssprachlich wird dies üblicherweise als Hobby bezeichnet. Die Kriterien Kontinuität, Leidenschaft, Langfristigkeit und soziale Einbindung in eine spezielle Gemeinschaft gelten für alle Spartenaktivitäten. Sie machen das aus, was wir kulturelle Praxis nennen. Die kulturelle Praxis lebt davon, dass sie über Lernen und ständiges Üben eine Leidenschaft befriedigt. Nicht gering zu schätzen sind die soziale Verbindlichkeit und die soziale Vernetzung, die durch Sparten realisiert werden. Am Beispiel des Chorsingens kann man beobachten, welche Rolle diese Betätigung gerade in kleineren Städten und Dörfern, sowohl für den persönlichen Bereich als auch für das Gemeinschaftsleben oder für quasi politi-

sche Entscheidungsprozesse in der Gemeinde spielt. So singt der Chor zur Hochzeit, zum 80. Geburtstag und zur Beerdigung. Der Chor, insbesondere die Chorleitung, ist oft eingebunden in kulturpolitische Entscheidungen in den Dörfern, Städten oder Stadtteilen. Auch kommunalpolitisch wird ihre kulturelle Praxis, je nach entwickelten Kompetenzen, für öffentliches Auftreten genutzt. Besonderes Interesse verdienen gegenwärtig die Aktivitäten in der Sparte Chor, die ihren interkulturellen Austausch betreffen. In jedem Sommer finden Chorfestivals in Frankreich, Italien, Polen und andersorts statt. Über die Partizipation an einer kulturellen Praxis im Sinne der Sparten ist das private, familiäre Leben eingebunden und rückgekoppelt in das Gemeindeleben eines Dorfes, einer Stadt oder eines Stadtteils. Kulturelle Praxis kann sich diesen Stellenwert aber nur erarbeiten, wenn sie auf Bildung und Lernen basiert und dadurch die jeweilige kulturelle Praxis verbessert und ausdifferenziert wird. Sie ist deshalb auf Lernen und Üben angewiesen.

Zu beachten ist, dass es bei den Sparten und unter den jeweiligen regionalen Bedingungen unterschiedliche Ausrichtungen gibt. Einzelne Gruppen betonen eher den sozial-integrativen Aspekt, andere setzen auf ein erweitertes curricular umgesetztes Lernprogramm, wiederum andere, von besonderer Leidenschaft geprägte Gruppen, bringen es zu einer Meisterschaft im Können und individuellem Ausdruck. Ohne Lernen und Üben können sich weder eine kulturelle Praxis noch ihre sozialen Aufgaben entfalten. Die Angebote im Spartenbereich sind deshalb nicht zu verwechseln mit einem Bildungsprogramm und können dieses auch in keiner Weise ersetzen. Es gibt Übergänge zwischen diesen Bereichen, und die Spartenentwicklung kann geradezu über ein differenziertes Angebot in den Erwachsenenbildungsinstitutionen angeregt werden. Aber ohne ausdifferenzierte und entwickelte Angebote kann man nicht von einer Erwachsenenbildungsarbeit in den Sparten sprechen, weil sie in umfassender Weise keinen Auftrag zur kulturellen Bildung einbringen, sondern eine Spezialisierung mit einem Vergemeinschaftungsauftrag pflegen. Der gegenwärtige Diskurs zum bürgerschaftlichen Engagement, zur Neuentwicklung des sozialen Kapitals in Regionen setzt auf Vereine und auch auf Sparten, die entsprechend tätig sind, weil Ehrenamtlichkeit und kulturelle Praxis in der Region politisch erwünscht sind. Zu wenig beachtet, vielleicht auch fehlgeschätzt sind die Erwachsenenbildungsinstitutionen, die die kulturelle Bildung tragen, gerade weil sie das Individuum ansprechen und das Wissen in der Bevölkerung erweitern. Sie könnten in anderer Weise kulturelle Initiativen und Vernetzungen mehr als bisher unterstützen. Individualisierte Bildungsaktivitäten und sozial orientierte Bürgerinitiativen könnten hier neue Verbindungen herstellen. In einem weiteren Schritt wären sogar Verbindungen zwischen Event-Veranstaltern, Sparten und Erwachsenenbildungsinstitutionen vorstellbar.

„Ergebnis“, „Praxis“ und „Bildung“ stehen nebeneinander und werden repräsentiert von Event-Veranstaltern, Sparten und Erwachsenenbildungsinstitutionen. Zwischen ihnen gilt es Brücken zu bauen, da Events an Bildung andocken, quasi Bildung nutzen, die Sparten vom Lernen getragen werden und die Erwachsenenbildungsinstitutionen genuin Bildung bereitstellen und durch Angleichungshandeln Bildungsbedürfnisse in ihrer ganzen Breite erschließen und sichern.

	Kulturelles Erlebnis	Kulturelle Praxis	Kulturelle Bildung
Ort/Raum	Event	Sparte/Verein	EB-Institutionen
Zeitdauer	kurzzeitig/einmalig	unbegrenzt/lebensbegleitend	kontinuierlich/begrenzt
Sozialisation	Individualisierung/Masse	Vergemeinschaftung	Teilnehmerorientierung
Interaktion	Teilnehmende Beobachtung	Selbsttätiges Tun	Sekundäres reflexives Bearbeiten
Partizipation	Eindrücke Berührung individuelle Erweiterung/Erfahrung	circular-kontinuierlich selbsttätig-leidenschaftlich sozial-integrativ	systematisch-rezeptiv selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ
Status	Unverbindlichkeit	Zugehörigkeit	Verbindlichkeit

Gerade unsere vergleichende Analyse mit Polen (siehe Band 2) zeigt, dass sich dort, wo sich keine ausdifferenzierte Institutionslandschaft der Erwachsenenbildung entwickeln konnte, da professionelle Strukturen für die Entwicklung einer Erwachsenenbildung bisher nicht aufgebaut wurden – was besonders für ländliche Regionen gilt –, anstelle von kultureller Bildung sich eine begrenzte kulturelle Praxis herauskristallisierte. Wo sich in der Öffentlichkeit nur ein begrenztes kulturelles Leben entfaltet, übernehmen es die Kulturhäuser, Events und spartenähnliche Strukturen aufzubauen, um die kulturelle Selbsttätigkeit zu fördern. Kulturelle Bildung im Sinne unserer ausdifferenzierten Teilnehmungsformen und Interessen setzen Institutionen voraus, die einen ausreichenden Gestaltungsspielraum haben, finanziell gesichert sind und kontinuierlich Bildung vorhalten.

Organisation allein ist alles – nichts

8.6 Fallanalysen

Zum Untersuchungssetting gehören vier Fallanalysen, die vier differente institutionelle Orte kultureller Bildung in der Erwachsenenbildung präsentieren. Die ausgewählten Institutionen haben eine unterschiedlich lange Tradition in der kulturellen Bildung, so das Kulturhaus von ca. 150 Jahren, die Volkshochschule von ca. 100 Jahren, das soziokulturelle Zentrum von ca. 30 Jahren und die Akademie der Berliner Museen von erst 2 Jahren. Die Fallanalysen, die exemplarisch die jeweilige Institutionalform und deren dominanten Zugang zur kulturellen Bildung untersuchen, sind einheitlich nach den gleichen pädagogischen, organisatorischen und inhaltlichen Kriterien angelegt. Materialanalyse, Programmanalyse, Interviews mit den professionellen Akteuren und teilnehmende Beobachtungen vor Ort führten zur Konstruktion des jeweiligen Falls. In einer vergleichenden Betrachtung der Fallanalysen ist festzustellen, dass eine unterschiedliche Tiefe und Intensität in der Auseinandersetzung mit Kultur und eine unterschiedliche Breite in der Angebotspalette zwischen den Institutionstypen festzustellen sind. Damit korrespondierend ist auch von milieubezogenen Institutionalkonzepten auszugehen, die unsichtbar die TeilnehmerInnenzugänge über das Programm regulieren. Die Volkshochschule als Institution deckt dabei die größte Spannweite ab und erreicht am ehesten alle Bevölkerungsschichten auch durch eine entsprechende Ausdifferenzierung des Angebots. Besonders prägnant ist die Erkenntnis, dass Institutionen mit

ihrer Inhaltsstruktur und ihren Leitbildern eine Verbindung eingehen und dadurch die Organisationen/Institutionen für ein spezifisch ausdifferenziertes Inhaltsprofil stehen. Das trifft auch für neu gegründete Institutionen zu, wie die Berliner Akademie der Museen. Wo aber der kulturell-inhaltliche und gesellschaftliche Schwerpunkt einer Institution liegt, welche Bildungsniveaus von ihr angesprochen, welche Lernformen gepflegt werden, ist mitbestimmt von den Milieus und den inhaltlichen Anspruchsniveaus der TeilnehmerInnen. Das heißt, dass bestimmte Milieus bestimmte Institutionen aufsuchen. Auskunft über die Milieus liefern allerdings die Fallanalysen nicht.

	Volkshochschule	Akademie	Kulturhaus	soziokulturelles Zentrum
Wissensdimensionen	systematisches Wissen Methodik-Technikerwerb Interpretationsfähigkeit	Kunstgeschichtliches und kunsttheoretisches Wissen	punktueller Informationen und Eindrücke	Kunsthandwerkliche Fähigkeiten betreuungsbundenes Wissen
Beteiligungsformen	Aneignung/Können	Reflexivität	Event	Selbstbestätigung emanzipatorische Aktivitäten Lebenshilfe
Partizipationsportale	systematisch-rezeptiv, selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ	vorwiegend systematisch-rezeptiv	ausschliesslich systematisch-rezeptiv	selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ
emotionale Positionierung	Neugier/Freude	geistig-ästhetischer Genuss	Erlebnis	Geselligkeit/Fürsorge
Lernform	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke
Gesellschaftliche Orientierung Bildungsauslegung	Universalität	Exklusivität	Individualität	Sozialität

Neben den Portalen der kulturellen Bildung spielen die Teilnehmerinteressen, ihre Bildungsansprüche und ihre Anschlussfähigkeit für das Aufsuchen der jeweiligen Institution eine große Rolle. Ob der Zusammenhang von Inhalt und Organisationsform gestört ist, sieht man daran, dass die Inhalte zu einer sekundären Größe verkommen, die Bezüge zu den TeilnehmerInnen nicht mehr hergestellt, aber Organisationsbetrachtungen überwiegend werden. Die Portale zur kulturellen Bildung stehen unabhängig für die aus den Fallanalysen gewonnene Erkenntnis, dass Institutionalformen mit unterschiedlichen Milieu- und TeilnehmerInneninteressen und Bildungsniveaus korrespondieren. Die Portale liefern die theoretische Abbildung für das Spektrum der kulturellen Bildung. Milieu, Interessen und Bildungsniveaus sind Kategorien, die die Nutzungsformen bestimmen und damit auch das Lernniveau markieren. Dieser zusätzliche Erkenntnisgewinn verweist darauf, dass bestimmte Milieus, wenn sie nicht mit

Institutionalformen und Organisationsformen bedient werden, aus der Partizipation an kultureller Bildung herausfallen, was bedeutet, dass sich ihre gesellschaftliche Stellung und Situation labilisiert. Besonders bei Sparmaßnahmen in der öffentlichen Zuschussung von kultureller Bildung ist dieses Phänomen nicht aus den Augen zu verlieren. Kulturelle Bildung sichert emotionale und gesellschaftliche Identität, eröffnet den TeilnehmerInnen neue Perspektiven und regt explorative, kreative Selbstentwicklungen an. Als besonders hilfreich erweist sich der kommunikative, soziale Rückbezug in den Bildungsprozessen. Was durch erlebnisorientierte Einzelveranstaltungen, die nur temporäre Bildungswirkung entfalten, an finanzieller Masse mehr erzeugt wird und damit der Stabilisierung der Organisation dient, entzieht ihr gleichzeitig die Bildungsnachhaltigkeit. Der Bedeutungsverlust von Bildung in den Rushhours der Events wird durch eine mediale, überall hergestellte Öffentlichkeit evident, da die Bildungsbezüge unsichtbar bleiben. Bildung entwickelt sich in Zeit und Raum und häufig auch in widerständiger Langsamkeit. Den höchsten Gewinn von Events haben solche Milieus, die bereits auf hohem Niveau in früheren Lebensphasen an Bildung, besonders auch an kultureller Bildung, partizipieren konnten. Für lebenslanges Lernen der breiten Schichten sind also neue Arrangements und neue Wissenszugänge, wo auch die Informationsbereitstellung über das Internet eine Rolle spielt, kreativ und neu zu kombinieren. Wenn ein Bildungsauftrag gesellschaftlich ernst genommen werden will, sind erweiterte Bildungsdurchgänge institutionell zu sichern und Räume und Orte für Beziehungen und Begegnungen vorzuhalten. Dort aber, wo das Event zur Erweiterung der sinnhaften ästhetischen Wahrnehmung beiträgt und Gefühle aktiviert werden, um Situationen neu und anders wahrzunehmen, wenn also Aktion mit Poese und multimedialer Inszenierung und Körperinsatz verbunden wird, dann kann auch ein Event ein ganzheitliches Lernen auslösen.

Bildung ist die Gleichzeitigkeit von emotionaler Bezugnahme, Er- und Verarbeitung von Wissen und Können bei interpretativer Selbstfindung im Kontext von historisch entwickelter Gesellschaftsfähigkeit in einer Person, die sich in Beziehungen realisiert. Bildung realisiert sich also auf verschiedenen Niveaus, in verschiedenen Milieus und in verschiedenen Kombinationen. Für die vier institutionellen Fälle sind charakteristische Aspekte herausgestellt, ohne dass man sagen könnte, dass die einzelnen Institutionen in diesen Charakteristika aufgehen. Allen Institutionen ist gemeinsam, dass sie die Sinne der TeilnehmerInnen erweitern, ihre Wahrnehmungen schärfen, um zur Wirklichkeit einen neuen Zugang zu finden. Die emotionale Positionierung spielt in diesem Prozess eine herausragende Rolle. Die Portale kultureller Bildung werden in unterschiedlicher Weise bedient, und die Teilungsformen sind in besonderer Weise mit der Institutionalform gekoppelt. Die Wissensdimension ist an Lernniveaus und Milieus gebunden und sichert deren Anschlussfähigkeit (siehe dazu Tippelt u.a. 2003). In ihren gesellschaftlichen Orientierungen, sprich in der Auslegung ihres Bildungsanspruchs, sind die Institutionen eindeutig voneinander abzugrenzen. Aber erst durch ein öffentlich ausgewiesenes Interesse an kultureller Bildung als Teil von Erwachsenenbildung erhalten auch die punktuellen Lehr-/Lernkontexte ihre spezifische Platzierung.

III. Bildungstheoretische Nachreflexionen – Aspekt Aneignungsbezüge