

# Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung

Wiltrud Gieseke

## Studientexte für Erwachsenenbildung

ein vernetztes Handeln, das verschiedene Entscheidungsfelder nicht nur mit dem Verweis auf die Nachfrage oder die Nachfragezustellen, wenn das Programm, und darin die Angebote der Erwachsenenbildung ernst genommen werden können. Ein solcher Planungsprozess muss sich einander Planungsve als richtig erweisen. So trifft der/die Planer/in Entscheidungen in der Weise, dass er/sie planerischen Aufwand begründet optimieren und reduzieren kann. Will man einen neuen Schwerpunkt einrichten, bedarf es sicher einer Verkoppelung von Bedürfniserschließung, Bedarfserhebung, Analyse, Öffentlichkeit, Dozentengewinnung, abgestimmter Angebotsentwicklung und Evaluation.



**die**

## **4. Programmforschung und Angebotsplanung**

Um Planungshandeln im offenen Feld von Angebot und Nachfrage zu leisten, ist die Rezeption von Programmforschungsergebnissen unerlässlich. Sie ist eine Basis, um differenzierte Planungskompetenz zu erwerben.

### **4.1 Programme und Anbieter in der Weiterbildungslandschaft**

Programme von Weiterbildungsinstitutionen und Organisationen geben mit ihren nach Schwerpunkten strukturierten Angeboten die Produktpalette der Weiterbildungsanbieter wieder. Sie geben Auskunft über die Schwerpunktentwicklung in den Angeboten, sie zeigen Relationen zwischen Gesamtangebot und einzelnen Programmfeldern, Verschiebungen zwischen den Programmbereichen oder -feldern. Sie verweisen auf neue Schwerpunktsetzungen, machen Entgrenzungen, neue Verbindungen im Prozess der Wissensgenerierung sichtbar. Sie erbringen aber ebenso Befunde über den Modellierungsprozess von Wissen. An der kulturellen Bildung konnte gezeigt werden, dass sich drei strukturierende Zugriffe unterscheiden lassen. Besonders die qualitative Analyse von Ankündigungstexten gibt darüber Auskunft. Eine Auswertung der Ankündigungstexte kann überdies auch Begriffsverschiebungen bei der Themen- und Kompetenzprofilierung sichtbar machen (vgl. Gnahs 1998, Robak 2000).

Wir bewegen uns mit der Programmforschung in einem Kernbereich moderner Weiterbildungsforschung, die sich auf den Prozess der Veränderungen im Bildungsbereich forschend und nicht bildungspolitisch normativ argumentierend einlässt. Wirklichkeit als gestaltete Realität trifft durch diese Forschung auf neue bildungspolitische Absichten oder regt bildungspolitische Initiativen an. Wichtig ist für diesen Kontext nur, dass nicht unhinterfragt bildungspolitisch gesetzte Prämissen normativ als Ausgangspunkt genommen werden. Erwachsenenpädagogische Forschungsergebnisse erweitern den Betrachtungsspielraum und können wichtige Anregungen für Programmplanung und -gestaltung liefern, wenn sie denn von den Praxis- und Politikvertreter/inne/n rezipiert werden.

Wir können dann Programme als Ausdruck von pädagogischen Handlungskonzepten betrachten, in die sowohl konzeptionelle Überlegungen als auch nachfrageorientierte Vorstellungen eingehen, da die Finanzierung nicht wie im schulischen Bereich gesichert und die Teilnehmenden immer gleichzeitig als Kund/inn/en im Blick sind. Programme geben damit die gesellschaftliche Realität wieder, unabhängig davon, ob sie bildungspolitisch gewollt sind. Sie halten den Bildungsinstitutionen, aber auch der Bildungspolitik den Spiegel

vor und verlangen ein immer neues Ausbalancieren von Angebot, Nachfrage, Finanzierung und institutionellem Selbstverständnis in Form eines veröffentlichten Programms. Sie können Grundlage für professionelle Interventionen, Umsteuerungen und Innovationen sein. Die Komplexität und damit auch die Anforderungen an die Planenden für den Weiterbildungsbereich sind gegenwärtig noch dadurch erhöht, dass Bildungsnachfrage nicht an sich besteht, sondern erst erzeugt und identifiziert werden muss. Auch werden unter dem Aspekt der optimalen Ressourcennutzung regionale Abstimmungsprozesse für die Programmentwicklung zu neuen Ausgangspunkten, wobei nicht von einer Vorstellung von kurzfristig zu entwickelnden Aktivitätspotentialen für Lebenslanges Lernen auszugehen ist. Das Programm ist also das Produkt immer neu zu erarbeitender Entscheidungen, das sich sowohl auf interne Prioritätensetzungen als auch in die Region hinein wirkende institutionelle Abstimmungen bezieht.

Bildungstheoretisch formuliert sind die Weiterbildungsprogramme der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Sie sind beeinflusst durch bildungspolitische Rahmungen, ökonomische Entwicklungen, nachfragende Teilnehmer/innen, gefiltert durch professionelle Handlungskompetenz. Über das Programm präsentiert sich die Institution.

Ob und wie nun das historisch gewachsene Image einer Institution oder einer Organisation neben den Zielen der Institution Einfluss auf die Nachfrage hat und wie Programmarbeit sich entwickeln soll, ist dann die Aufgabe des Weiterbildungsmanagements. Die Institutionalform und die Einbindung der Weiterbildungsorganisation in andere institutionelle Zusammenhänge und Trägerkontexte sind nun keineswegs ohne Einfluss auf das Programm. Das Programm ist Ergebnis des pädagogischen Handelns einer Institution in einer Zeit. Es ist die gesellschaftlich zur Verfügung gestellte Möglichkeit, Wissen zu generieren, zu transferieren und der Bevölkerung zu offerieren.

Programmforschung zeichnet nach:

- wie von den Professionellen geplant wird;
- welche Handlungsspielräume für individuelles professionelles Handeln vorhanden sind;
- welche Wirkungen von Institutionalkonzepten ausgehen;
- welche Wissensstrukturen sich in der Weiterbildung herausbilden und welche Verschiebungen es gibt;
- was aus bestimmten bildungspolitischen Konzepten im Verlaufe praktischer Realisierung wird;
- welche Funktionen Institutionskonzepte haben und
- wie regionale Aspekte (Heuer/Robak 2000) und die Programme der Institutionen zusammenspielen.

Den We  
für die B  
Instituti  
Wissens  
innerorg  
in den V  
ganisati  
und erk  
Progran

Mehr th  
umfang  
kann de  
2007a,

Grundla  
gramme  
sucht u  
Wiltrud  
Umbrü

Der Un  
veränd  
der Vol  
welche  
lungssp  
progran

**Erstens**  
Weiterk  
eigene

2 Einbe  
1957,  
nach  
1948-  
an d  
Haupt  
Berli

Den Weiterbildungsträgern kommt damit eine bisher unterschätzte Bedeutung für die Bildungsaktivierung, die Wissensgenerierung und die Transferierung zu. Institutionenforschung ersetzt Programmforschung nicht, da sie genau diese Wissensgenerierungsprozesse nicht im Blick hat, sondern sehr schnell entweder innerorganisatorische Aspekte oder gesellschaftliche Einflüsse genereller Art in den Vordergrund stellt. Die inhaltliche Kernaufgabe von Weiterbildungsorganisationen, nämlich Wissensgenerierung, kann so aber nicht beschrieben und erklärt werden. Gleichwohl wäre es hoch interessant, Institutionen- und Programmforschung aufeinander zu beziehen.

Mehr thesenartig sollen in den folgenden Abschnitten einzelne Befunde aus umfangreicheren Studien eingebracht werden – Anspruch auf Vollständigkeit kann dabei nicht erhoben werden (siehe dazu als Überblick Gieseke 2006, 2007a, 2008).

#### **4.2 Steuerungsfunktion von Politik – Historische Analysen und generelle Befunde**

Grundlage der folgenden Thesen ist eine umfangreiche Studie, die die Programme der Volkshochschule Dresden in den Jahren von 1945 bis 1997 untersucht und die Teilnehmerstatistiken sowie die Mitarbeiterstruktur einbezieht: Wiltrud Gieseke und Karin Opelt (2003): „Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997“.

Der Untersuchungszeitraum liegt für diese Institution zwischen zwei Systemveränderungen. Hierbei lässt sich zum einen der institutionelle Eigenwert der Volkshochschule nachzeichnen; zum anderen lässt sich nachvollziehen, welche Aufgaben sie übertragen oder entzogen bekommt und wo ihre Handlungsspielräume liegen. Bildungstheoretisch interessiert, wo institutionelle und programmplanerische Spielräume lagen.<sup>2</sup>

**Erstens:** Die Volkshochschule wirkte als flexible Implementationsinstanz für Weiterbildung, die systemunabhängig in ihrer Planung vorging und dabei eine eigene Dynamik entwickelte.

<sup>2</sup> Einbezogen in die Untersuchung haben wir insgesamt 52 Programme der folgenden Jahre: 1946–1955, 1957, 1962, 1967, 1972, 1977, 1982, 1987, 1989–1997. Insgesamt haben wir ca. 21.400 Programmangebote nach zwei unterschiedlichen Thesauren erfasst und ausgewertet. Für den Untersuchungszeitraum 1946–1989 entwickelten wir einen DDR-typischen Thesaurus. Für die Jahre 1990–1997 lehnten wir uns an den Bremischen Thesaurus an. Die Fundorte der Archivalien begrenzen sich auf das Sächsische Hauptstaatsarchiv Dresden, die Volkshochschule Dresden, das Stadtarchiv Dresden, das Bundesarchiv Berlin und das Universitätsarchiv Leipzig.

Nach 1945 ist die Volkshochschule mit ihrer Neueinrichtung faktisch zur Mutterinstitution aller folgenden Weiterbildungsinstitutionen geworden. Das meint: Sie wurde zum Ausgangspunkt für eine Reihe von in der Volkshochschule erprobten Konzepten und Arbeitsweisen. Wegen ihrer offenen Organisationsstruktur, in die wenig Ressourcen zu investieren waren, fungierte sie als eine Erprobungsinstanz für die Implementierung von Weiterbildung. Man sprach von Erwachsenenqualifizierung. Ein besonderes Beispiel sind die Betriebsakademien. Die Volkshochschulen implementierten die beruflichen Qualifizierungskurse in die Betriebe, die ihnen dann weggenommen wurden, um eigene Betriebsakademien einzuführen. Im Weiteren wurde die Volkshochschule verschult, also der Schule angeglichen, und auf den Zweiten Bildungsweg orientiert. Die Volkshochschule wurde entkernt. Als dann deutlich wurde, dass die Betriebsakademien den Ansprüchen an allgemeine Bildung nicht gerecht wurden und die Nachfrage nach dem Zweiten Bildungsweg sank, war es wieder die Volkshochschule, die diesen Angebotspart zu übernehmen hatte. Als Experimentierfeld sowie als Umsetzungsstelle zur Ausdifferenzierung der Weiterbildung in der DDR war sie Ausgangspunkt von Modernität, was die Weiterbildung betrifft. Eine in den Augen der SED-Vertreter „bürgerliche Institution“ erbringt mit ihren flexiblen Planungsinstrumenten die Voraussetzung zur raschen Initiierung von Konzepten, Angeboten und Kooperationsverbänden und zur Gewinnung von flexiblen Mitarbeiter/inne/n, um auf die Bedingungen nach dem Weltkrieg und dem zerstörerischen Nationalsozialismus zu reagieren.

Nachdem sie aber diese Aufgaben bewältigt hatte, war die Volkshochschule bis Ende der 1980er Jahre nicht mehr Gegenstand im öffentlichen Diskurs. Der Erziehungsgedanke führte auch in der Erwachsenenqualifizierung dazu, dass die berufliche Bildung auf erwachsenengerechte Lernformen und Anschlussfähigkeiten nicht mehr achtete und die großen Betriebsakademien selber eine andere Struktur und Lernform für die Weiterbildung einforderten.

Interessant für den aktuellen Diskurs ist, dass die Weiterbildungsvertreter/innen, insbesondere bildungspolitische Vertreter/innen, in der Phase des Niedergangs der DDR über Leistung, Management (dort hieß es „Leitung und Führung“) und Qualität diskutierten. Durch noch mehr Steuerung und noch mehr Kontrolle erhoffte man sich eine Besserung.

**Zweitens:** Der politische Anspruch zur Steuerung von Bildung führt zur Handlungssteuerung von Individuen.

Der Hinweis auf die Steuerung der Weiterbildung unter dem Primat der Partei und ihrer Ziele war ideologisch vorgegeben. Die Überhöhung der Arbeiterklasse durch die Partei zielte neben der politischen Machtübernahme darauf, den Ar-

beiter/i  
Ausgrei  
Bildung  
Schicht  
Unrech  
tizipati  
Der Mo  
Bevölk  
gegang  
bildete  
der BR  
Moder  
weiter  
rende  
aussch  
wobei  
der Ar  
Förder  
als Mo  
wirkte  
bürokr  
überw  
folgte  
der P.  
Optim  
dern l  
die Fi

Diese  
Fünfj.  
und l  
das Ir  
Zwei  
wick  
nicht  
en k  
Steue  
Graf

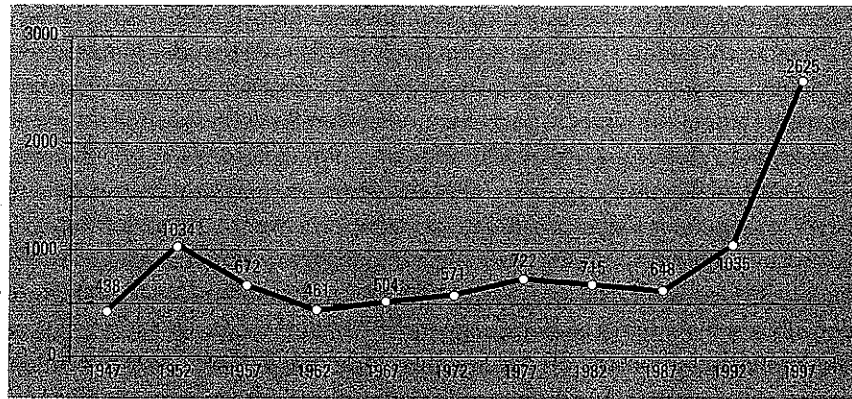
3 Ir  
ni  
a  
e  
e

beiter/inne/n in der Bildung ebenso die führende Rolle zu geben. Die bisherige Ausgrenzung und Diskriminierung der Arbeiterschicht in Bezug auf höhere Bildung und Qualifizierung wurde umgekehrt: Nun wurden die bürgerlichen Schichten ausgeschlossen, soweit sie sich nicht der Parteilinie anschlossen. Unrecht wurde mit Unrecht vergolten. Autoritäre Schichtenmodelle zur Partizipation an Bildung wurden mit autoritären Politikkonzepten beantwortet. Der Modernitätsschub lag darin, dass bewiesen werden konnte, dass in der Bevölkerung mehr Begabungsreserven vorhanden waren, als sowohl vorausgegangene Bildungspolitik wie auch die Bildungstheorie unterstellt hatten. So bildete sich in der DDR eine Weiterbildungsstruktur schneller heraus als in der BRD, wo ähnliche Entwicklungen erst 20 Jahre später einsetzten. Diese Modernitätsschübe, was die Weiterbildung betrifft, konnten sich aber nicht weiter entfalten, da die autoritär nach dem leninistischen Prinzip funktionierende Parteienherrschaft das Individuum als aktiven gesellschaftlichen Motor ausschaltete. Politische Steuerung sollte zur Optimierung eines Ziels dienen, wobei naturwissenschaftliche und technische Entwicklung und Emanzipation der Arbeiterklasse als parallele Prozesse begriffen wurden. Die besondere Förderung der naturwissenschaftlichen Erwachsenenbildung, die aber dagegen als Modernisierungsschub zu betrachten ist und in die 1990er Jahre weiterwirkte, hat hier ihren Ursprung. In der kontrollierenden, evaluierenden und bürokratisierenden, von Ehrungen mit Preisen begleiteten und gleichzeitig überwachten Durchsteuerung in der DDR erstickte die Eigenaktivität. Alles folgte Zielvorgaben und Plänen. Jedes Handeln, das alternativ war und nicht der Parteilinie folgte, wurde bekämpft. Die politische Steuerung wurde als Optimierung betrachtet, genauso wurde die Verschulung als forderndes Fördern begriffen. Alternatives Denken und Kreativität hatten keinen Spielraum, die Finanzen waren knapp.<sup>3</sup>

Diese Steuerungsprozesse in der DDR, in denen alles unter Messzahlen für die Fünfjahrespläne kontrolliert wurde, setzten eine gesteuerte Gleichförmigkeit und Unbeweglichkeit durch, die – und das ist für unsere Fragestellung hier das Interessante – sich in der Programmstruktur niederschlug, die neben dem Zweiten Bildungsweg in der Volkshochschule erhalten blieb. Die Programmentwicklung erlahmte, weil sie den Mechanismus von Angebot und Nachfrage nicht bedienen durfte und weil sowohl die Inhalte als auch die Dozent/innen kontrolliert und zentral gelenkt wurden. Autoritäre und kontrollierende Steuerung fügten sich zueinander. Für die Kursentwicklung wollen wir zwei Grafiken eingeben, die diese relative Gleichförmigkeit belegen.

<sup>3</sup> Interessant ist, dass in der BRD eine Kritik an der Verschulung der Erwachsenenbildung ansetzte, aber nicht an die der DDR. Für die BRD konnte aber keine Verschulung der Erwachsenenbildung, gerade auch aus heutiger Sicht, konstatiert werden. Wolfgang Schulenberg war damals derjenige, der die Kritik auf eine angebliche Verschulung nicht mitrug und eine differenzierte Position für die Erwachsenenbildung entwickelte (siehe dazu v. Cube u.a. 1974).

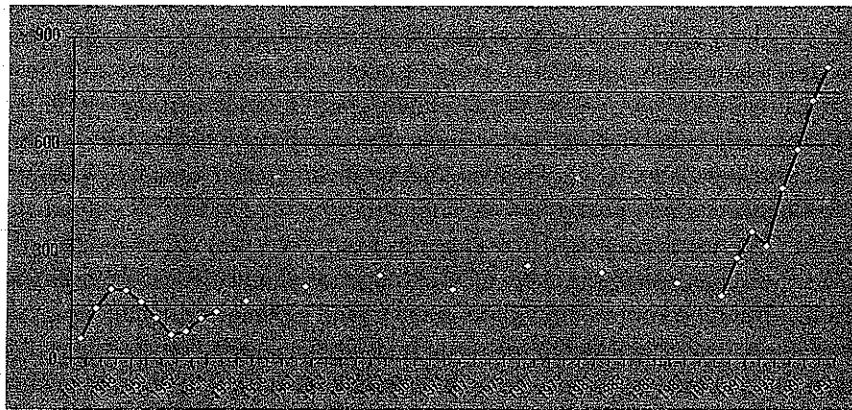
Abbildung 14: Kurse 1947–1997 insgesamt



(Quelle: Gieseke/Opelt 2003, S. 376)

Kursentwicklung und Stundenentwicklung laufen nicht parallel. Die Stundenentwicklung hat sich seit 1949 verdreifacht, das Angebot wurde aber schmäler und schmäler. Es gab weniger Vielfalt, aber das bisherige Angebot wurde verlängert, gesteuerter Stillstand bestimmte also die Programmwirklichkeit.

Abbildung 15: Sprachen 1946–1997



(Quelle: ebd., S. 377)

In der kulturellen Bildung gab es einen Stillstand, da man einerseits die Arbeiterklasse zur Hochkultur hinführen wollte und es andererseits noch keine oder eben eine begrenzt akzeptierte, da gesteuerte sozialistische Nationalkultur gab.

Abbildung



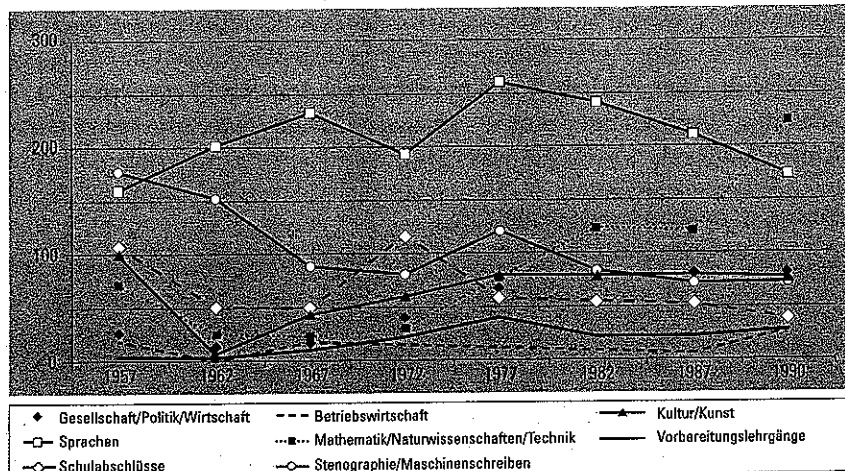
◆ Gese  
— Sprac  
— Schu

(Quelle: e

**Dritten**  
Organis  
Spielra  
tur.

Nach d  
mit ein  
System  
verkrus  
Bevölk  
über V  
Absolu  
ihren V  
komple  
tureller  
dass ni  
partizip  
ein bes  
begründ  
nicht d  
ebenso  
von Hi  
zugäng  
größte  
schule

Abbildung 16: Kurse 1957–1990



(Quelle: ebd., S. 176)

**Drittens:** Das Institutionalkonzept der Volkshochschule mit Eigenlogik für die Organisationsstrukturen des lebenslangen Lernens erwirkte einen relativen Spielraum über die zum Institutskonzept dazugehörige offene Angebotsstruktur.

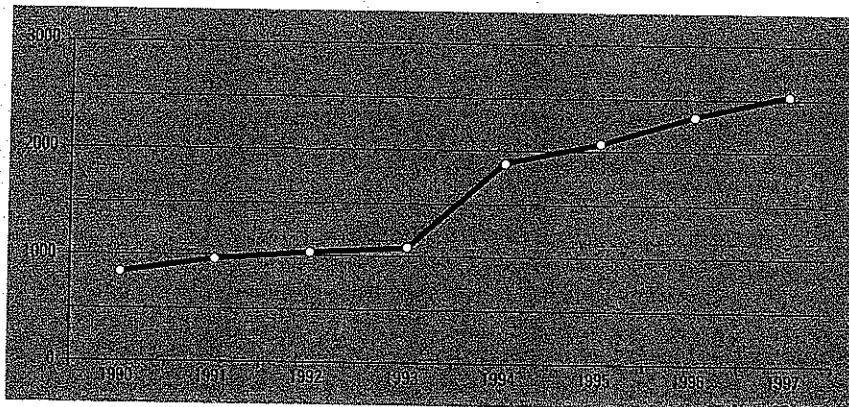
Nach der Wende in der DDR konnte sich das stillgelegte, wenn auch geduldete, mit einem minimalen Handlungsspielraum operierende Angebot-Nachfrage-System der Volkshochschule wieder entfalten. Eine politische Stimmung brach verkrustete Strukturen auf. Diese konnte einerseits aktivierend für verschiedene Bevölkerungsschichten sein, andererseits bei dogmatischen Vorstellungen über Wirklichkeiten hinweggehen. In der Regel zielen bildungspolitische Absolutsetzungen, die sich in einer entsprechenden Förderweise bis heute ihren Weg suchen, immer auf eine überzogene Steuerung. Diese wird den komplexen Relationen, den Anforderungen und der Langfristigkeit von struktureller Weiterbildungsförderung nicht gerecht. Das Problem liegt u.a. darin, dass nicht alle Individuen dann an einer Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten partizipieren können, sondern dass über politische oder ökonomische Macht ein bestimmtes Konzept durchgesetzt wird und mit entsprechenden Begriffen begründungstheoretisch legitimiert wird. Ein Konzept Weiterbildung kann nicht durch den Staat oder durch die Länder vorgegeben werden, es kann aber ebenso wenig durch betriebliche Weiterbildung konzentriert auf Vernutzung von Humanressourcen beschränkt bleiben. Die Balancierung einer öffentlich zugänglichen und strukturell geförderten Weiterbildungslandschaft scheint die größte Programmvielfalt zu sichern. Das offene Strukturkonzept der Volkshochschule – das freie Programmgestaltung, flexibles Personal, keine festgelegten



#### 4. Programmforschung und Angebotsplanung

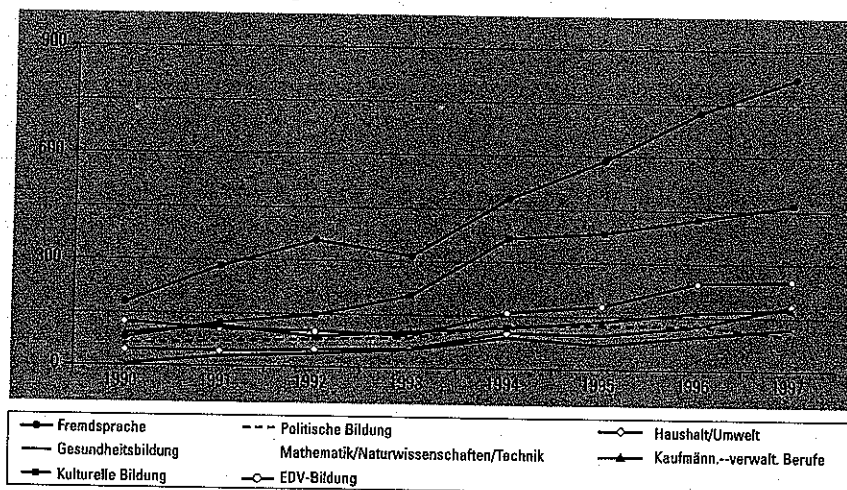
Verwertungsbeschreibungen, Sicherung einer professionell entwickelten Programmstruktur beinhaltet – konnte sich in Zeiten der Wende bewähren. Es war das Ventil, um die Gestaltungsaktivitäten der Akteure vor Ort zum Zuge kommen zu lassen. Wir haben eine Planungs- und Nachfrageexplosion in Zeiten der Wende zu beobachten – sozusagen als positive Zukunftshoffnung, die mit der Wende verbunden war.

Abbildung 17: Angebote insgesamt 1990–1997



(Quelle: ebd., S. 283)

Abbildung 18: Ausgewählte Angebote 1990–1997



(Quelle: ebd., S. 286)

Gerade das, was für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Konzept des lebenslangen Lernens wichtig ist, nämlich, dass sie schnell auf Nachfrage reagieren kann und sich mit gut überlegten Konzepten nah am neuesten For-

schungs  
den Org  
von anc  
nisation  
struktur  
Angebote  
Flexibil  
dass die  
auf kon  
sekundi

Die Vol  
ihr eige  
können  
politisc  
breite u  
in den  
Westen  
sich da

Die Ins  
seine s  
Traditio  
schule  
terschie  
– zurück

o-  
Es  
ge  
in  
g.

schungsstand in der Region präsentiert und Nachfrage erzeugt, verweist auf den Organisationstypus, der durch die Volkshochschule präsentiert wird und von anderen Weiterbildungsorganisationen adaptiert worden ist. Das Organisationskonzept der Volkshochschule sichert, so wie andere Weiterbildungsstrukturen, in denen umfeldorientiert über Angleichungshandeln passgenaue Angebote und Lern-Arbeitsformen der Zeit entsprechend arrangiert werden, Flexibilität in Kontinuität. Dieses kann aber nur gelingen, wenn man will, dass die Institution eigene Planungshoheit hat, um gestalten zu können, um auf konkrete Bedarfe und Bedürfnisse von potentiellen Teilnehmenden und sekundären Nachfragenden reagieren zu können.

Die Volkshochschule in der DDR hat sich trotz verschulter Strukturen mit dem ihr eigenen Angebots-Nachfrage-Instrument einen eigenen Freiraum bewahren können. Diesen konnte sie im Prozess der Wende, also bei Nachlassen der politischen Steuerung, unmittelbar zum Zuge kommen lassen. Die Angebotsbreite und Ausdifferenziertheit explodierte und führte zu einem Angebotsanstieg in den 1990ern, der sich in nichts von vergleichbaren Volkshochschulen im Westen unterschied. Das aktive Bildungshandeln der Bevölkerung spiegelt sich darin wider.

Die Institution Volkshochschule ist ein gemeinsames deutsches Erbe, das seine spezifischen Wurzeln in der Weimarer Republik hat und dorthin seine Traditionslinien bezieht. In gesamtdeutscher Perspektive hätte die Volkshochschule nach 1990 einen Grund gehabt, dies zu feiern und die Mentalitätsunterschiede – und damit auch die Kompetenzunterschiede in Bildungsfragen – zurückzuweisen.

#### Zur Reflexion

- **Werten Sie, wenn Sie die Untersuchung vorliegen haben, für die 1980er Jahre die Unterschiede und Ähnlichkeiten im Programmangebot der Volkshochschule Dresden und der Volkshochschule in Ihrer Stadt aus.**

### 4.3 Programmentwicklung unter entgrenzten Bedingungen – Das Beispiel kulturelle Bildung

In einer empirischen Studie zur Entwicklung der kulturellen Bildung<sup>4</sup>, in die hier ein kurzer Einblick gewährt werden soll, wird die Hypothese bestätigt, dass sich nur dort kulturelle Bildung entfalten kann, wo es ein differenziertes, eigenständiges, auf Kontinuität angelegtes, breites Angebot gibt. Fachkompetenz und pädagogische Planungskompetenz erwirken in dieser Bündelung professionelle Optimierung. Die zunehmende Bedeutung von Weiterbildung im Lebenslangen Lernen bei gleichzeitig zu gering gestützter Professionalität führt dazu, den verschiedenen Kontexten Bildungswert, ja Bildungsqualität zuzuschreiben. Das beiläufige Lernen, eingebunden in Erlebnisse, in informelle Praktiken oder am Ort der Arbeit, stiftet etwas wie Gelegenheitslernen. Systematische Formen des Lernens erscheinen vor einem solchen Hintergrund als ausgewiesene wissenschaftliche, eben systematische Formen der Facherschließung.

Abbildung 19: Kulturelles Erlebnis – Kulturelle Praxis – Kulturelle Bildung

	Kulturelles Erlebnis	Kulturelle Praxis	Kulturelle Bildung
Ort/Raum	Forum	Spiele/Werk	FF-Inst. (Forum)
Zeitdauer	Kurz- (Erfahrung)	Impulsiv/ Erfahrungsbasierend	Kontinuität (Zeit/Abstand)
Sozialisation	Individualisierung Mischung	Verbindungsstiftung	Teilnahme (sozialer Raum)
Interaktion	Lebendige Beobachtung	Selbsttätigkeit	Strukturiertes Spiel/Verfahren
Organisation	Einmalig/ Barocktyp Individualität/Verfahren Erfahrung	Modulare Kontinuität/ Zirkuläre Adressatenspezifisch/ Qualifizierend	Systematisches Verfahren/ Strukturiertes Verfahren/ Vergleichend/ Kommunikativ
Status	Anwinnend/aktuell	Zugänglich	Zugänglich

(Quelle: Gieseke/Opelt 2005, S. 330)

Am Beispiel der kulturellen Bildung konnten Entgrenzungen betrachtet werden, die dem Lernen und damit Planen sehr unterschiedliche Bedeutung zuwiesen.

4 Entsprechend der Struktur kultureller Bildung, wie sie in der Praxis aufzufinden ist, erfolgt die Anlage der empirischen Untersuchung zur kulturellen Bildung im Land Berlin und im Land Brandenburg in vier Teilstudien: 1. eine Programmanalyse der Erwachsenenbildungseinrichtungen, 2. zwei Regionalanalysen von beigeordneter Bildung, 3. vier Fallanalysen zu Institutionenformen kultureller Bildung und 4. eine Spartenanalyse von vereinsorientierter kultureller Bildung. Die vier empirischen Teilanalysen erheben jeweils eine andere Tiefe und Reichweite von kultureller Bildung und nutzen spezifische methodische Verfahren zur Analyse des Gegenstandes. Um Veränderungen im Übergang zum neuen Jahrhundert zu markieren, wurden Angebote aus den Jahren 1996 und 2001 in einer systematischen Gesamterhebung auf der Grundlage der Programme quantitativ und kategorienorientiert ausgewertet. Insgesamt wurden 17.277 Angebote (12.907 in Berlin und 6.370 in Brandenburg) dem Statistikprogramm zugeordnet. Das Kategorienraster umfasst 126 Variablen.

Entgrenzung hat in diesem Feld vor allem die Bedeutung, das Lernen aus den Bildungsinstitutionen herauszuholen, es an den bisher nicht beachteten Orten zu betrachten. In diesem Sinne konnten wir theoretisch in unserer Studie unterscheiden zwischen **kulturellem Erlebnis**, **kultureller Praxis** und **kultureller Bildung**.

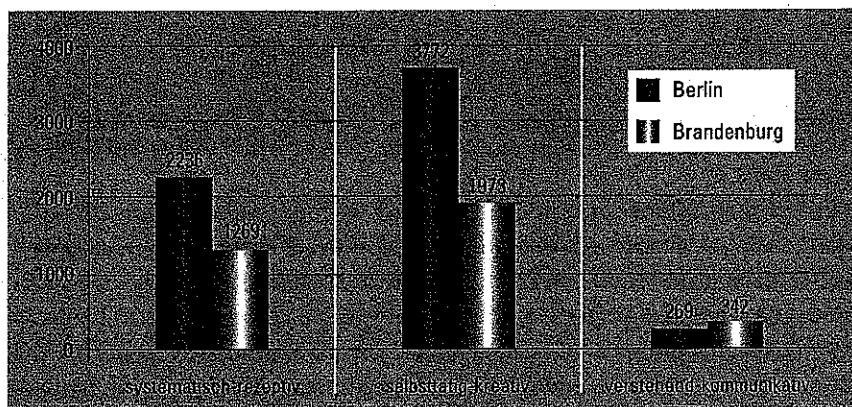
#### Zur Reflexion

- **Bearbeiten Sie folgende Fragen: Welche Arten von Lernarrangements schließen sich jeweils an die oben unterschiedenen Aktivitäten an? Welche Art von Effekten wird sich einstellen? Wo liegen die spezifischen Lerneffekte zum Beispiel beim kulturellen Erlebnis? Welche Gruppen werden so erreicht? Was ist das Typische an klassischen Konzepten? Wann hat welches Lernen Vorteile? Lässt sich kulturelles Lernen mit beruflichem Lernen in Beziehung setzen? Könnten Sie sich solche Module vorstellen?**

Trägerübergreifende Programmanalysen zu thematischen Schwerpunkten, so hier zur kulturellen Bildung, legen didaktische Herangehensweisen zur Thematik frei, also in diesem Fall zur Frage, wie man sich Kulturelles erschließt bzw. erschließen kann. Sie zeigen, welche Zugangsweisen in den kulturellen Angeboten realisiert und unter welchen institutionellen Kontexten diese Angebote umgesetzt werden.

Im Folgenden werden Ergebnisse aus einer regionalen Studie vorgestellt, die vergleichend mit einer angrenzenden polnischen Region angelegt ist, um europäische Kooperationen zu unterstützen. Kulturelle Bildung in Berlin/Brandenburg strukturiert sich nach einer flächendeckenden Auswertung der Programme aller Institutionen mit Angeboten, die der kulturellen Bildung zuzurechnen waren, wie folgt:

Abbildung 20: Kulturelle Bildung im Jahr 2001



(Quelle: ebd., S. 62)

#### 4. Programmforschung und Angebotsplanung

Daran schließt sich die Frage an: Was ist jetzt jeweils der Unterschied zwischen systematisch-rezeptiven, selbsttätig-kreativen und verstehend-kommunikativen Aneignungsformen?

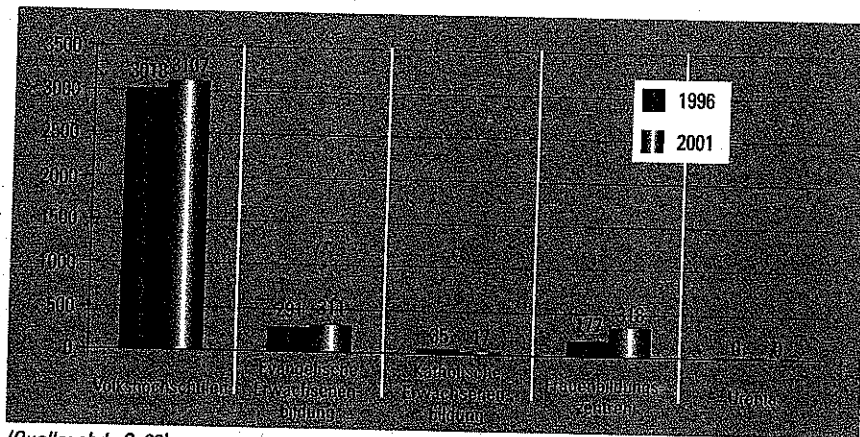
**Systematisch-rezeptive, kulturelle** Bildung umfasst kulturhistorische, kulturtheoretische, künstlerbiographische Angebote. Die Kurse arbeiten themenspezifisch Wissen auf, reflexive, analytische und historische Zugangsweisen werden bei diesem Angebotstypus entwickelt.

Das **selbsttätig-kreative** Portal in der Angebots- und Aneignungsstruktur umfasst das Erlernen von künstlerischen Praktiken wie Malen, Schreiben, Musizieren etc.

Im **verstehend-kommunikativen** Bereich überwiegt die interkulturelle Bildung als dialogisches Verstehen, Austausch von Lebensweisen und -formen in ihrer jeweiligen praktischen und auch symbolischen Bedeutung.

Auffällig ist, dass bei allen Trägern, soweit sie kulturelle Angebote haben, der selbsttätig-kreative Anteil überwiegt. Mit einem sehr großen Abstand ist die Volkshochschule die Leitinstitution:

Abbildung 21: Selbsttätig-kreative Angebote in Berlin



(Quelle: ebd., S. 63)

Man kann die Unterschiede der Aneignungsformen an thematischen Beispielen nachvollziehen:

Abbildung



(Quelle: ...)

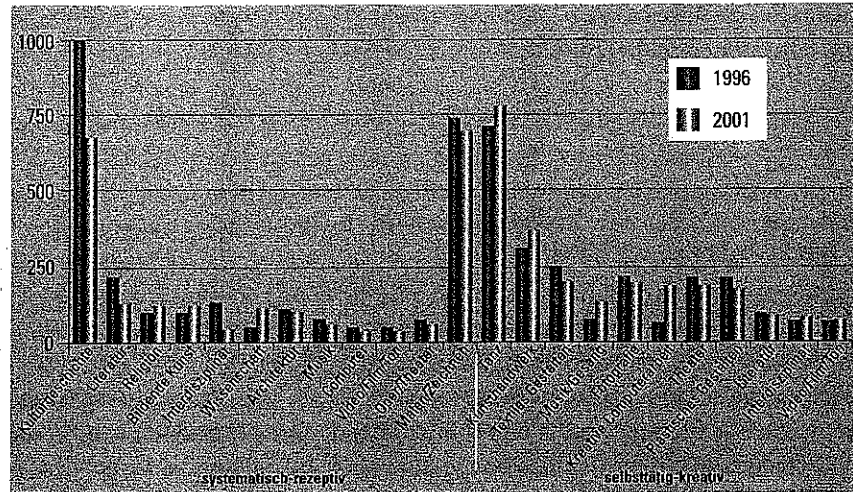
Abbildung



(Quelle: ...)

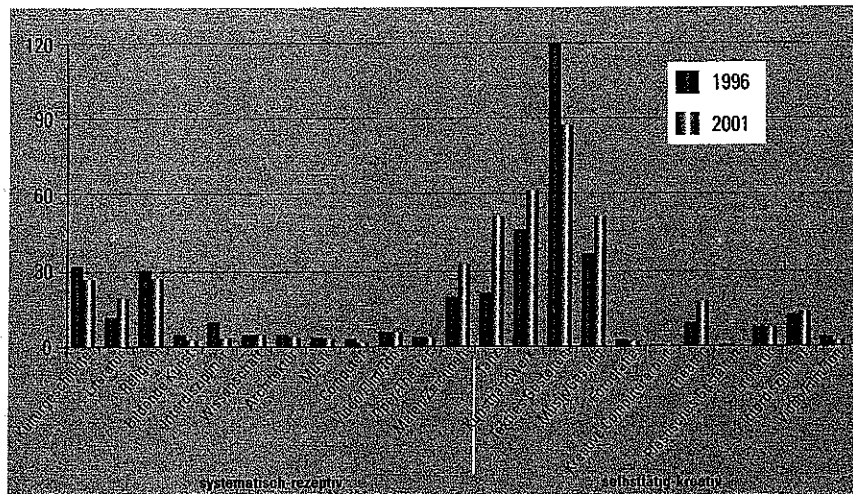
Obwohl systematisch ist, überwiegt in aller Regel die Aneignungsform am Tag

Abbildung 22: Volkshochschulen in Berlin



(Quelle: ebd., S. 105)

Abbildung 23: Evangelische Erwachsenenbildung in Berlin



(Quelle: ebd., S. 106)

Obwohl insbesondere an den Volkshochschulen in Berlin auch die dem systematisch-rezeptiven Portal zuzuordnende Kunstgeschichte stark vertreten ist, überwiegen jedoch mit Malen/Zeichnen, Tanz und Kunsthandwerk eindeutig in allen Erwachsenenbildungsinstitutionen die selbsttätig-kreativen Angebote. Die Angebote zur Kunstgeschichte sind in großen Teilen gesteuerte Nachfrage, bedingt durch regionale kulturhistorische Ereignisse. Das besondere Interesse am Tanz findet sich nicht nur im Bildungsbereich, sondern ebenso in einer