

CHUNG

FORS



Marion Fleige | Wiltrud Gieseke | Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Strukturen – Partizipationsformen – Domänen

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «



Marion Fleige | Wiltrud Gieseke | Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Strukturen – Partizipationsformen – Domänen

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Christian Bernhard, Katrin Kraus,
Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)
Erwachsenenbildung und Raum
Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper
**Lernstandsdiagnostik bei funktionalem
Analphabetismus**
Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtcher, Eduard Jan Ditschek,
Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,
Martin Kronauer (Hg.)
Zugänge zu Inklusion
Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke
Organisation als Kontext der Professionalität
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,
Ingeborg Schüßler (Hg.)
Reflexionen zur Selbstbildung
Festschrift für Rolf Arnold
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)
Lernen und Lernberatung
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)
Entgrenzungen des Lernens
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader
Struktur und Wandel der Weiterbildung
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld
**Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung**
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou
Steuerung im transnationalen Bildungsraum
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)
Inklusion und Weiterbildung
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und
Adult Education Survey 2007**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hg.)
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen
Planungskulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Marion Fleige | Wiltrud Gieseke | Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Strukturen – Partizipationsformen – Domänen

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Juliane Voorgang/Thomas Jung

Korrekturat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1125** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1125

© 2015 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5650-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-5651-7 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	9
Einleitung	11
Teil I Strukturen und Bedeutung Kultureller Erwachsenenbildung	23
1. Träger – Programme – Profile – Räume Kultureller Erwachsenenbildung.....	25
1.1 Träger, Programme und Profile	25
1.1.1 Öffentliche Erwachsenenbildung	26
1.1.2 Beigeordnete Kulturelle Erwachsenenbildung in Vereinen und Initiativen sowie Kulturinstitutionen und fluiden Nebenstrukturen	33
1.1.3 Fortbildungen für Kunst- und Kulturschaffende und -vermittelnde und Übergänge zum schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendbereich	36
1.1.4 Projektstrukturen und ihre Effekte für Angebotsentwicklung und Übergänge zwischen den Bereichen Kultureller Bildung	37
1.2 Räume	38
2. Das neue Interesse an der Kulturellen Bildung	42
2.1 Historische Anfänge der Kulturellen Erwachsenenbildung, das Entstehen einer Unterstützung von Kultureller Erwachsenenbildung durch die Bildungs- und Kulturpolitik und die seitlich flankierenden Diskurse in Gesellschaft und Kunst	43
2.2 Das neue Interesse von Bildungspolitik und Unternehmen an der Kulturellen Bildung – Neue Impulse, sekundäre Nutzungsinteressen, fortwährende Ambivalenzen	45
2.3 Anforderungen an die Diskussionsentwicklung	47
3. Kulturelle Bildung im Bildungsmonitoring	48
Teil II Teilnehmende und Themen Kultureller Erwachsenenbildung	53
4. Erwachsene in der Kulturellen Bildung – Bildungsinteressen zwischen Lebenszusammenhang und Beziehung – Lernprozesse in der Kulturellen Bildung.....	55
4.1 Kulturwissenschaftliche Annahmen	55
4.2 Bildungstheoretische Herausforderungen	61
4.3 Anthropologische Annahmen	62
4.4 Lernfähigkeit über die Lebensspanne	66
4.5 Nutzung und Bildung der Sinne	68
4.6 Fazit	70

5.	Themen und Konzepte bei unterschiedlichen Institutionen Kultureller Erwachsenenbildung – zur aktuellen Entwicklung des Feldes und seiner Erforschung	72
Teil III	Theorie Kultureller Erwachsenenbildung im Spiegel von Partizipationsformen und Domänen	83
6.	Wahrnehmen – Deuten – Sich-in-der-Welt-Platzieren: systematisch-rezeptive Zugänge	85
6.1	Ausgangslage	85
6.2	Grundlegungen	86
6.3	Themenbereiche/Domänen	88
6.3.1	Theater	88
6.3.2	Literatur	94
6.3.3	Musik	98
6.3.4	Kunstgeschichte, Bildrezeption	106
6.4	Fazit	110
7.	Sich ausdrücken mit Leib und Werk – Können – Ermüden und neue Kraft schöpfen – Träumen: kreativ-selbsttätige Zugänge	111
7.1	Ausgangslage	111
7.2	Grundlegungen	111
7.2.1	Schärfung der individuellen und sinnlichen Wahrnehmung von Welt im Prozess des eigenen Tuns	113
7.2.2	Erarbeitung der Techniken, die in einer Domäne genutzt werden	114
7.2.3	Den eigenen kreativen Ausdruck finden im Zusammenspiel von Technik und Wahrnehmung	116
7.2.4	Zwischen-Fazit	119
7.3	Themenbereiche/Domänen – beispielhaft	120
7.3.1	Tanz	120
7.3.2	Theater(-arbeit)	123
7.3.3	Literatur	127
7.4	Fazit	130
8.	Kulturen verbinden und transformieren: Deuten – Dekonstruieren – Konstruieren: verstehend-kommunikative bzw. transkulturelle Zugänge	131
8.1	Ausgangslage	131
8.2	Grundlegung	136

8.2.1	Inter- und Transkulturelle Bildung in kulturellen Zwischenräumen	139
8.3	Themenbereiche/Domänen	142
8.3.1	Bildende und visuelle Kunst	142
8.3.1.1	Angebote bildender Kunst in der öffentlichen Erwachsenenbildung	145
8.3.1.2	Angebote bildender Kunst in Einrichtungen der beigeordneten Bildung	147
8.3.3	Theater und Tanz	149
8.3.4	Musik	157
8.3.5	Dialoge in Übergangsbereichen: Politische Bildung und Personale Bildung	161
8.4	Fazit	170
9.	Thesen und Forschungsausblick	175
	Literatur	181
	Abbildungen	207
	Autorinnenporträts	208
	Zusammenfassung/Abstract	210

Vorbemerkungen

Bildung, so heißt es oft, lässt sich als individuelle Aneignung von Kultur interpretieren. Kultur und Bildung erscheinen dann als zwei Seiten einer Medaille: Auf der einen Seite finden sich die Objektivationen menschlichen Handelns, auf der anderen ihre Repräsentationen im individuellen Bewusstsein oder auch im Habitus. Während sich die Pädagogik eher für die institutionellen und personalen Bedingungen der Förderung individueller Bildungsprozesse interessiert, fragt die Soziologie vor allem nach den Ergebnissen von Bildungsprozessen als Bedingung und Folge sozialer Differenzierung.

In einer solchen Betrachtung dominiert ein weiter Begriff von Kultur, der die Gesamtheit menschlicher Objektivationen umfasst, die Welt des Geistes ebenso wie die Welt des Sozialen und der Sachen. Der Schule wird vor diesem Hintergrund die Aufgabe zugewiesen, (mutter-)sprachlich-literarische, historisch-soziale, mathematisch-naturwissenschaftliche bzw. technische sowie ästhetisch-expressive Bereitschaften und Fähigkeiten zu fördern. In ganz ähnlicher Weise betrachtet man aus Sicht einer bildungstheoretischen Reflexion der Erwachsenenbildung, z.B. im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, das Verstehen der Welt, der Gesellschaft und der eigenen Person als Voraussetzung für aufgeklärtes Handeln.

Wenn von *kultureller* Bildung die Rede ist, geht es vor allem um die ästhetisch-expressiven Objektivationen menschlichen Handelns. Der weit überwiegende Teil einer so verstandenen kulturellen Bildung findet allerdings nicht in der Schule, sondern in der Erwachsenenbildung statt. Hier setzt die vorliegende Monographie an. Marion Fleige, Wiltrud Gieseke und Steffi Robak präsentieren eine „engagierte Reflexion“ (Wilhelm Flitner) einer pädagogischen Praxis, die zu oft im Schatten steht. Sie wird begleitet von einem reflektierten, teils langjährigen Engagement im Feld. Reflexion und Engagement stützen sich auf eine bemerkenswert breite empirische und theoretische Forschung sowie auf zahlreiche eigene, überwiegend inhalts- und programmanalytische Studien. Sichtbar wird so die Vielfalt kultureller Erwachsenenbildung, ihrer Träger und Programme, ihrer Themen und Teilnehmenden, die von der Alltags- und Soziokultur bis zur Hochkultur und Kunstproduktion reicht. Zur Systematisierung dient das Konzept der Portale, mit denen sich die organisierte Erwachsenenbildung, insbesondere in öffentlicher Verantwortung, aber auch Vereine, Initiativen oder Museen, an ihre Adressaten wenden. In einer solchen Perspektive lassen sich systematisch-rezeptive, kreativ-selbsttätige sowie verstehend-kommunikative bzw. inter- und transkulturelle Angebote unterscheiden, mit Übergängen bis hin zur politischen oder theologischen Bildung. Die historisch informierte Darstellung macht Kontinuitäten und Brüche ebenso sichtbar wie Neues und Zukunftsweisendes.

Zukunftsweisend sind zweifellos Angebote der interkulturellen bzw. transkulturellen Erwachsenenbildung. Diese Angebote lassen sich als Reaktionen auf den Sachverhalt interpretieren, dass Einwanderungsgesellschaften einen wachsenden Bedarf an Verständigung über fundamentale Grundlagen ihres Zusammenlebens erzeugen. Inwieweit kulturelle Erwachsenenbildung – nicht nur in ihren inter- und transkulturellen Angeboten – dazu einen Beitrag leisten kann, ist noch weithin ungeklärt. Sie scheint dafür aber prädestiniert, da sie sich ja den *Formen* der individuellen Lebensgestaltung und des menschlichen Zusammenlebens zuwendet. Gerade hier ließe sich also fragen, ob und wie es der Erwachsenenbildung gelingt, Formen zu entwickeln, die gleichsam unabhängig von den konkreten kulturellen Inhalten einen bildenden Wert haben, indem sie zeigen, wie der Umgang mit dem Fremden und dem Anderen, gerade auch im Alltäglichen, lernend, d.h. verstehend und nicht mit Vorurteil, bewältigt werden kann. Die Autorinnen weisen mehrfach darauf hin, dass die Angebote dieses Bildungsbereichs zwar vergleichsweise gut dokumentiert sind, nicht jedoch ihre Aneignung. Hier ist die Forschung gefordert, nach der Bedeutung kultureller Erwachsenenbildung für Biographien, Lebensläufe und soziale Integration zu fragen, ohne dabei jedoch ihren legitimen Eigenwert infrage zu stellen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat eine lange, aber nicht immer kontinuierliche Tradition der Forschungs- und Entwicklungsarbeit zur kulturellen Erwachsenenbildung. Mit dem vorliegenden Band schließen die Autorinnen an teils bereits länger zurückliegende, in die Zeit der Pädagogischen Arbeitsstelle reichende Arbeiten an und schaffen gleichzeitig die Grundlagen für die Entwicklung neuer Perspektiven. Dies ist uns Ansporn und Verpflichtung zugleich.

Josef Schrader

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), Bonn*

Einleitung

Über die Kulturelle Erwachsenenbildung könnten viele Bücher aus unterschiedlichen Perspektiven geschrieben werden. Die hier vorgelegte Monografie ist diesbezüglich nur ein erster Impuls für dieses Feld, in dem bislang nur sehr wenig Literatur vorliegt, und wenn, dann nur selten in theorieentwickelnder Absicht. Gerade hinsichtlich der vielfältigen, ausdifferenzierten Landschaft der Kulturellen Erwachsenenbildung fehlen eine systematische Theorieentwicklung ebenso wie differenzierte und detaillierte Studien und Dokumentationen für eine Best Practice. Für eine umfassende Darstellung müsste es einen Kreis von Personen geben, die sich über einen langen Zeitraum im Feld bewegen, produktiv kooperieren und sich sowohl für Kultur- und Kunsttheorien, für Erwachsenenbildungstheorien als auch für die hoch differenzierte Praxis der Kulturellen Bildung interessieren – und zwar unabhängig davon, ob dafür Geldströme aus Förderlinien fließen oder nicht. An solche Interessierte richtet sich der vorliegende Band.

Im politischen und gesellschaftlichen Diskurs könnte das Interesse an Kultureller Bildung gegenwärtig, zumindest vordergründig, kaum größer sein: Die Vielzahl von Fachtagungen und Auszeichnungen auf diesem Gebiet ist nicht zu übersehen, so beispielsweise für die Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland und Polen im Schloss Genshagen als einem internationalen Tagungsort für das europäische Dreieck Frankreich-Polen-Deutschland im Jahr 2012.¹ Zwei zivilgesellschaftlich formierte Vereine verstehen sich als politikberatende Institutionen und arbeiten in regelmäßigen Abständen Stellungnahmen und Empfehlungen aus, in denen sie bildungs- und gesellschaftspolitische Diskurse im Feld bündeln.² Beide haben umfangreiche Verzweigungen in die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere in die allgemeine Pädagogik. Zudem lancieren internationale Organisationen wie die UNESCO (und mittlerweile auch die OECD) Diskussionen zur Kulturellen Bildung. Darüber hinaus beziehen Verbände der Erwachsenenbildung und der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung zusätzlich eigene Positionen. Die Bildungspolitik wiederum legt über spezifische Förderprogramme Finanzspritzen an und unterstützt damit bestimmte Projekte in diesem Bereich (Kapitel 1, 2, 5). Doch die derzeitigen in Governance-Vorgängen³ vollzogenen Anglei-

1 URL: www.stiftung-genshagen.de/kunst-und-kulturvermittlung-in-europa/programm-2015/programm-details/6ffc0b0e75ad602ac8b64b3e4f747170?tx_ttnews%5Btt_news%5D=321.html. Das hier genannte Beispiel ist nur eines von vielen. Auszeichnungen für die Kulturelle Bildung werden dabei nicht nur von Organisationen und Verbänden im Non-Profit-Bereich, sondern auch im gewerblich-kommerziellen Bereich vergeben.

2 Gemeint sind hier der Deutsche Kulturrat und der Rat für Kulturelle Bildung e.V.

3 Grundlegend zur Kategorie der Governance und den Phänomenen von Governanceprozessen in der Erwachsenenbildung Gieseke (2009a); Schrader (2011, 2013).

chungsprozesse zwischen den Finanzierungsinstanzen (Ministerien, Stiftungen etc.) und den Trägern in Richtung einer ausgedehnten Projektförderung erreichen das Feld der Kulturellen Erwachsenenbildung kaum. In der Bildungspolitik scheint der Glaube vorzuherrschen, das schulische und außerschulische Lernen in diesem Bereich reiche aus. Die teils implizite, teils explizite Annahme lautet, dass wenn der Mensch seine Kulturfähigkeit und Kreativität in der Schule ausreichend anlegt, sie sich in den späteren Lebensphasen im Selbstlauf weiterentwickeln. Obwohl die entsprechenden Förderansätze wie „Kultur macht stark“ und „Jedem Kind sein Instrument“ insgesamt sehr positiv zu bewerten sind, und sich auch dem Gedanken der Inklusion verpflichten, bestehen Anschlussprobleme: Nirgends wird hinterfragt, ob solche Entwicklungen über die Lebensspanne wirklich stattfinden, und überhaupt nicht, wie sie sich vollziehen. Auch die Frage, welchen „weiten Nutzen“ die Lernenden bzw. die Teilnehmenden an Kultureller Bildung haben, wird so gut wie nicht gestellt. Eher wird, als Ausdruck umfassender Ökonomisierungsprozesse, davon ausgegangen, dass die Kulturelle Bildung über die Förderung von Kreativitätsentwicklung einen besonderen Nutzen für die Lebensführung und das berufliche Handeln hat. Diese unterstellten Transferwirkungen werden derzeit in den politischen Diskussionen hoch gehandelt und insbesondere von privatwirtschaftlichen Unternehmen gerne aufgegriffen.

Dass es für die Kulturelle Erwachsenenbildung in der Vergangenheit schon markantere Initiativen mit größerer Entwicklungsschubkraft sowie kraftvollere Debatten gab, gerade auch aus den Verbänden heraus, darauf deuten vor allem die Arbeiten von Peez (1982, 1992, 1996) hin. Hervorzuheben sind auch die Anleitungen für die Kursleitung aus der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS-DVV) (Albus, Klenk, Lentz, Sattelmacher, & Trapp, 1987; Krüger, Satzung, Rennhack, Richter-Petersen, & Rohde, 1984) und die differenzierten Handreichungen und Arbeitshilfen zur Kulturellen Bildung von Tietgens (1968, 1976, 1982, 1985) in der Loseblattsammlung der PAS-DVV, die schon zu einem frühen Zeitpunkt sehr differenziertes Wissen aus der Dokumentation und Auswertung der Praxis wie auch aus bildungstheoretischen Setzungen heraus zur Verfügung stellten. Leider haben gerade diese Loseblattsammlungen keine Fortsetzung gefunden, und auch die oben genannten Arbeiten aus der PAS-DVV bzw. aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Stang, Peez, Groppe, Kocot, Leder, & Negenborn, 2003),⁴ die in verschiedenen Folgepublikationsorganen erschienen

4 In dem genannten Band von Stang et al. (2003), der in der Reihe „Perspektive Praxis“ des DIE erschienen ist, wird unter Behandlung didaktischer Grundlagen und zahlreicher Fallbeispiele die Praxis der Kulturellen Bildung für die verschiedenen Themenbereiche bzw. Kunstformen beleuchtet. Eine Grundlage für den Band bildete unter anderem die Dokumentation einer Fachbereichsleitendenkonferenz aus den frühen 1990er Jahren (DIE, 1994). Ein vertiefender Blick auf Didaktik und Aneignung kulturell-künstlerischer Lernbereiche wurde zudem im Zuge eines Symposiums zur Fotografie geworfen (DIE, 1995). Der Bereich der – analogen und digitalen – Medien war dabei insgesamt einer derjenigen Themenbereiche, die in den 2000er Jahren am DIE besonders vertieft und auf didaktische wie auch kulturtheoretische Gegenwartsdiskurse, etwa zum Thema „Körper“ (Stang, 2010), bezogen wurde (Fleige, 2015).

sind, waren in den späten 2000er und frühen 2010er Jahren nicht von Kontinuität gekennzeichnet, solange bis der Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung im Jahr 2014 als Teilbereich des Programms „Programme und Beteiligung“ des Forschungs- und Entwicklungszentrums des DIE wieder neu in den Blick genommen wurde.

Empirische Untersuchungen zur Kulturellen Bildung scheinen außerhalb der Fachdidaktiken derzeit am ehesten in der Erwachsenenbildung (Kapitel 1, 2, 5) und weniger in der allgemeinen Erziehungswissenschaft oder in der Kinder- und Jugendforschung zu finden zu sein. Doch der Weg zu Forschungsergebnissen, den derzeit sowohl das DIE als auch verschiedene Lehrstühle für Erwachsenen- und Weiterbildung beschreiten, ist steinig, da Finanzierung und Personaldecke vor allem drittmittelabhängig sind und das Thema in der Forschungsförderung momentan erst platziert werden muss. Eine entsprechende Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Juni 2013 (BMBF, 2013) und zwei nachfolgende Workshops zeigten aktuelle Forschungsbedarfe auf und führten bestehende Untersuchungen zusammen. Deutlich wurden diese Bedarfe auch bei den Tagungen des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung und durch die Plattform kubi-online.de, die das im Jahr 2012 erschienene, umfassende „Handbuch Kulturelle Bildung“ (Bockhorst, Reinwand, & Zacharias, 2012) erweitert und ergänzt.⁵ Aber die große, auch förderpolitisch gestützte Welle empirischer Forschung blieb bislang aus.

Vor allem auch die Praktikerinnen und Praktiker der Kulturellen Erwachsenenbildung müssten aber an Forschung, Dokumentation und einem darauf aufbauenden Fachgespräch ein großes Interesse haben. Hierfür müsste nicht nur neues Wissen über Forschung generiert, sondern auch in Fortbildungen vermittelt werden. Hinsichtlich der Qualifizierungsanforderungen erhalten über die Erwachsenenbildungsverbände hinaus derzeit auch die beiden Akademien für Kulturelle Bildung in Remscheid und Wolfenbüttel, die sich der Wissens- und Kompetenzentwicklung von Kulturvermittelnden, aber auch von Kulturschaffenden widmen, wachsende Aufmerksamkeit, wie unsere jüngsten Forschungsergebnisse zeigen (Robak, Fleige, Seifert, Sterzig, Teichmann, & Krueger, 2015a, b; Robak, Gieseke, Fleige, & Reinwand-Weiss, 2015). Hinzu kommt ein verstärktes Interesse der Bildungspolitik an der pädagogischen Weiterbildung von Künstlerinnen und Künstlern, an der sich auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Erwachsenenbildung beteiligen. Möglicherweise liegen in solchen Entwicklungen neue, weiterführende Anknüpfungspunkte für die Kulturelle Erwachsenenbildung. Über die Übernahme von Aufgaben in diesen Bereichen hinaus könnte gerade die öffentliche Erwachsenenbildung ihr seit Jahrzehnten gewachsenes professionelles Selbstverständnis als Träger der Kulturellen Bildung noch einmal neu im Diskurs platzieren.

5 Weitere größere Sammelwerke zur Kulturellen Bildung, die derzeit veröffentlicht werden, sind beispielsweise das Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21/2013 (Scheunpflug & Prenzel, 2013; Peez, 2015) und in internationaler Ausrichtung das International Yearbook for Research in Arts Education (O'Farrell, Schonmann, & Wagner, 2014).

Die Nachfrage nach Kultureller Bildung ist jedenfalls offenkundig, wie es auch beim DIE-Forum Weiterbildung zum Thema Kulturelle Bildung im Dezember 2014 diskutiert wurde (Fleige, 2015). Die Anforderungen des Lernens an und über Kultur in unserer Gesellschaft sind unüberschaubar. Dies gilt besonders angesichts tiefgreifender Veränderungen in der Gesellschaft und in den Lebenswelten, auf die die Kulturelle Erwachsenenbildung rekurriert. Aber auch die Auseinandersetzung mit Kunst, als einem Teil-Gegenstand von Kultureller Bildung ist nötig, um Geschmack und Sinne ausbilden zu können, die Mechanismen der aktuellen Kunstbeflissenheit der oberen Mittelschichten und die damit verbundenen Machtdiskurse zu verfolgen, und gleichzeitig in einem erfüllenden Sinn selbst an der Kunstrezeption und -produktion zu partizipieren. Denn die Kulturelle Bildung hat auf ihrem erreichten Entwicklungsstand (Kapitel 3) das gesamte Spektrum von

- (Kunst-)Werken/Artefakten und
- Praktiken/Lebenswelten im Spannungsfeld von
- Hoch-, Pop-, Sozio- und Alltagskultur

im Blick und macht rezeptive, selbsttätige und verstehend-kommunikative Angebote zu deren Aneignung.

Diese Angebote, ihre Begründungen und noch bestehende Herausforderungen sind Thema dieses Buches. Begriffliche Bezüge aus dem Bereich der Kunst und Kultur werden dabei zu klären versucht, und es werden, unter Bezugnahme auf den interdisziplinären und fachwissenschaftlichen Diskurs für einzelne Kunstformen als „Domänen“ – bei anderen Autorinnen und Autoren „Sparten“ genannt – differenziert. Gerne wollen wir aber bereits an dieser Stelle offenlegen, von welchen grundlegenden Verständnissen von „Kultur“ und „Kunst“ wir ausgehen. Wir berufen uns hier in erster Linie auf vier Autoren:

- Nach Konersmann (2003, 2012) sind Kulturen ein Spiegel der Zeit in Demokratien. Zum einen dienen sie als Austragungsort differenter Sichten auf Wirklichkeit in der Kunst, zum anderen als Ausdruck von praktizierten Lebensformen in den Gesellschaften, also Lebensweisen und Alltagskulturen.
- Nach Bertram (2014) sind Kulturen veränderbar, und ihre Bedeutungen entstehen in intersubjektiven Aushandlungs- und Evaluationsprozessen. Sie sind als „generische Konstellationen“ (2014, S. 157ff.) immer auf Vorangegangenes verwiesen und suchen Anschlüsse daran, sowohl in positiven, wie auch in abgrenzenden Bezugnahmen. Kunst erscheint in diesem Zusammenhang, unserer Lesart von Bertram nach, als eine differente Wirklichkeit, die kulturelle Praxen in Bildwerken, Tönen usw. spiegelt, und die wiederum Praktiken der Reflexion und Auseinandersetzung anregen (ebd., S. 11ff.). Sie eröffnet ästhetische Erfahrungen und alternative Deutungen. Ob die Werke dann aber tatsächlich den Status als Kunst erhalten, hängt vom Auge der Betrachtenden und dem intersubjektiven Diskurs über die Qualität des Werkes ab.

- Grundlegender geht Böhme (2001) auf Fragen der ästhetischen Wahrnehmung ein und sucht einen neuen Ausgangspunkt, gerade auch für ein erweitertes Verständnis von ästhetischer Wahrnehmung über die Aisthesis.
- Auch nach Welsch (2011, 2012a, b) sind Kulturen veränderbar, ja sogar hybrid, und sie verweisen auf menschliche Kulturproduktion. Durch die anthropologische Zuspitzung des Kulturbegriffs in den jüngsten Arbeiten wird dieser für die Erwachsenenbildungswissenschaft besonders anschlussfähig und kann abgeglichen werden mit der Bildungsbiografieforschung. Er bildet somit, anders als die Arbeiten der vorgenannten Autoren, direkte Anschlüsse für Reflexionen zur (Kulturellen) Erwachsenenbildung.

Wenn dabei im Zuge der Rezeption dieser Autoren im vorliegenden Band auf „Moderne“ Bezug genommen wird, dann meinen wir eine Vorstellung einer „demokratischen“ Moderne. Gleiches gilt für den Begriff der „Aufklärung“. Damit wollen wir keineswegs einem Eurozentrismus das Wort reden – gerade schon deshalb nicht, weil wir Prozesse der Globalisierung und der Transnationalisierung ausdrücklich in Rechnung stellen – sondern auf Grundprinzipien einer Kultur und einer (Kulturellen) Erwachsenenbildung verweisen, die sich den Menschenrechten verpflichtet sieht. So reflektieren auch die Autorinnen und Autoren, die wir hier aufrufen, dass auch die „demokratische“ Moderne im Gefolge der Aufklärung kritikwürdig ist, ihre Schattenseiten und Fallstricke aufweist, die sich aktuell besonders im sich ausbreitenden Neoliberalismus zeigen (Koppetsch, 2013; Crouch, 2011), und die historisch sogar in eine inhumane, undemokratische Ordnung umkippen konnte, wie es – bis heute maßgeblich – bereits von Horkheimer und Adorno (1944/1969) beschrieben worden ist.

Schon diese Ausführungen machen deutlich, dass eine Ziel- und Inhaltsbestimmung für die Kulturelle Erwachsenenbildung nicht ohne Zeitdiagnosen auskommen kann, von denen hier nur einige diesbezügliche Beobachtungen thesenartig vorgestellt und mit Fragestellungen verbunden werden:

- Zu verzeichnen sind derzeit eine omnipräsente *Ästhetisierung* der Lebenswelten und eine Dauer-Inszenierung der Lebensstile als Ökonomisierung. Diese Entwicklung vollzieht sich im Zuge des angesprochenen Neoliberalismus. Kunst- und Kulturbeflissenheit, Eventkultur, Kulturkonsum und Edutainment setzen ein Gegenüber zu Bildungsprozessen. Allenfalls bestehen Übergänge und Scharniere in Formaten der Kulturbegegnung, die in Kultureinrichtungen, aber auch in Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung inszeniert werden, wie eine jüngere Untersuchung von uns nahelegt (Fleige, Zimmer, Lückert, & Thom, 2014a, b). Sie sind Begleiterscheinungen der – angesichts der großen weltpolitischen Problemlagen schockierenden – zunehmenden Individualisierung, Entpolitisierung und Hedonisierung in der Gesellschaft. Kulturelle Bildung sollte diese Entwicklung nicht noch affirmieren,

sondern Möglichkeiten der kritischen Bezugnahme zur Verfügung stellen. Zugleich muss sie mit den gestiegenen ästhetischen Ansprüchen an Bildungsangebote umgehen, die sich sinnbildlich ausdrücken in der Nachfrage nach besonderen Kursräumen und Lernorten.

- Mit der Ästhetisierung verändert sich auch die Sicht auf *Kreativität*, die gegenwärtig ein Vehikel der Ökonomisierung darstellt. Während Kreativität (Reckwitz, 2012, 2013a) und auch die schöpferische „Kraft“ (Menke, 2013) anthropologisch und soziologisch zwar aufgewertet werden – allerdings ohne Bildungsfragen direkt mit anzugehen – vollzieht sich ihre neoliberale Vereinnahmung für das Arbeitshandeln und die Wertschöpfungsprozesse, was wiederum im anthropologischen und soziologischen Diskurs scharf kritisiert wird (Reckwitz, 2013a; Han, 2010, 2014a, b; Kapitel 4.1).⁶
- In der globalisierten, inter- und transkulturellen, diversifizierten gesellschaftlichen Wirklichkeit besteht die grundlegende *Anforderung an eine erweiterte Wahrnehmung* und an eine *erweiterte Verstehens- und Kommunikationsfähigkeit*. Damit besonders verbunden ist die Frage nach gleichen Chancen aller sozialen Gruppen an Teilhabe, die sich gegenwärtig nicht mehr nur bildungs- und sozialpolitisch stellt und auch nicht alleine auf die Funktionsweisen und Anforderungen von globalen Unternehmen bezogen ist (Robak, 2012), sondern auch bei der Gestaltung, beispielsweise der nachbarschaftlichen Beziehungen, anfängt. Neu stellen sich diesbezüglich zudem die Fragen nach der Verbindung von Kultur und Menschenrechten, aber auch von Geschlechterrollen und Frauenrechten sowie Fragen nach den Bildungsinteressen von Frauen (Gieseke & Robak, 2014). Immer dringlicher werden diese Fragen nach erweiterter Wahrnehmungs-, Verstehens- und Kommunikationsfähigkeit zudem angesichts weltweiter kulturell-politischer, auch kriegerischer Auseinandersetzungen. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht soll es hier eher darum gehen, welchen Beitrag Kulturelle Bildung zur Schaffung von Ausgleich, Dialog, Verstehen und zur Stärkung von Gemeinwesen leisten kann (Fuchs, 2010).
- Zu verzeichnen ist zudem eine verstärkte *Entgrenzung von Kultureller Bildung* in andere Bereiche der öffentlichen Erwachsenenbildung, insbesondere in die Gesundheitsbildung (Tanz) (Fleige & Reichart, 2014; Dietel, 2012), und von den Bildungsinstitutionen in Vereine und Kulturinstitutionen als Orte „beigeordneter Bildung“, deren Hauptaufgabe nicht Bildung ist (Gieseke, Opelt, Stock, & Börjesson, 2005). Besonders die Kulturinstitutionen sehen gegenwärtig in dem Finden neuer Aufgabenfelder eine Möglichkeit der Ausdehnung ihres Aufgabenspektrums und ihres Kundenkreises (Börjesson & Zimmermann, 2005; Fleige & Sprick, 2014; Schlutz,

6 Ein weiterer Autor, den wir hier zwar nicht zentral behandeln, der aber im Rahmen dieses Diskurses auch noch zu nennen wäre, ist Rautenberg (2011).

2010; Gespräch mit Oliver Scheytt in der DIE Zeitschrift 3/2010; Hessische Blätter für Volksbildung 4/2014; Fleige & Gieseke, 2015; Fleige, 2015, S. 81). Hier stellt sich die Frage nach der Platzierung von Kultureller Bildung in diesen wachsenden, fluiden Markt privat-kommerzieller Anbieter.

- Neben den Veränderungen in den Lebenswelten vollziehen sich *Veränderungen in den Lebensläufen*. Im Zuge der Ausdehnung der Lebensphase des Alters sind Konzepte gefragt, an kulturelle Interessen anzuschließen, sie immer wieder neu zu transformieren und dabei auch Kontaktbedürfnissen Raum zu geben. Dabei ist von einer grundsätzlichen Plastizität der Lernfähigkeit bis ins hohe Alter und von einer entsprechenden Interessenentwicklung für Lernen auszugehen (Baltes, 1999; Gieseke 2009; Tippelt et al., 2009; Kapitel 4.4).

Unsere vor diesem Hintergrund vorgenommene Bestimmung Kultureller Erwachsenenbildung orientiert sich an folgenden Zielstellungen:

- den Begriff der „Kulturellen Erwachsenenbildung“ ausdifferenzieren, auch in der Perspektive seiner Verwobenheit mit Gesellschaft und ihren Kulturen sowie im Hinblick auf sein gesellschafts-, kultur- und geschichtskritisches Potenzial;
- das Feld der Kulturellen Erwachsenenbildung, ihre Inhalte und Zugänge sowie ihre organisationalen, institutionellen Rahmenbedingungen zu beschreiben und aktuelle Fragen und Thesen zu ihrer Entwicklung zu formulieren;
- das Feld zu differenzieren zwischen der offenen, öffentlichen Erwachsenenbildung, der beigeordneten Erwachsenenbildung in Vereinen und Initiativen sowie Kulturinstitutionen, den fluiden, entgrenzten Strukturen kulturellen Lernens im Erwachsenenalter, den Fortbildungsangeboten für Kunst- und Kulturschaffende sowie den Übergängen zum non-formalen und schulischen Lernen im Bereich der Kulturellen Bildung, sofern dies von Einrichtungen und Trägern der Erwachsenenbildung mit übernommen wird;
- Ansätze für ein Wissen über die Verläufe und Ergebnisse (Wissen und Können) kulturellen Lernens und kulturellen Kompetenzerwerbs im Erwachsenenalter anzudiskutieren, auch im Horizont der Themenbereiche bzw. „Domänen“ von Kunst und Kultur.

Die Autorinnen des vorliegenden Bandes haben unterschiedliche – theoretische, systematische und empirische – Arbeiten vorgelegt, die in der folgenden Darstellung als Bezüge einfließen, ohne dass sie hier nur zusammengefasst werden. Verwiesen sei auf

- eine europäische Programm- und Regionalanalyse am Beispiel eines deutsch-polnisches Forschungsverbundprojekts (3 Bde.) zu Strukturen und Programmen Kultureller Erwachsenenbildung (Gieseke & Kargul, 2005; Gieseke, Opelt, Stock, & Börjesson, 2005; Gieseke, 2010, 2012, 2014),

- drei daran anschließende bzw. aufbauende Folgeuntersuchungen, zum einen speziell zum Bereich der Interkulturellen Bildung (Robak & Petter, 2014; Robak & Fleige, 2012), zum anderen zur Ausdifferenzierung der Inhalte in der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen- und Jugend-)Bildung im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung (Robak, Fleige, Sterzig, Seifert, Teichmann, & Krueger, 2015a, b), zum dritten zu den Angebotsstrukturen für das Lernen Erwachsener in Museen (Specht & Fleige, 2015) sowie darüber hinaus zwei daran anschließende aktuelle Projektvorhaben zur Kulturellen Bildung in Volkshochschulen (VHS) und zu den Angebotsstrukturen beruflicher Fortbildung für Kunst- und Kulturschaffende (Fleige & Gieseke, 2015; Robak, Gieseke, Fleige, & Reinwand-Weiss, 2015c),
- eine theoretische und systematisierende Arbeit zur Kulturellen Bildung im Erwachsenenalter im Bereich öffentlicher, vor allem im Bereich konfessioneller Träger (Gieseke, 2015) sowie verschiedene systematische Vorarbeiten am DIE, auch im Rahmen des DIE-Forums für Erwachsenenbildung 2014 zum Thema (Fleige, 2015; Fleige & Specht, 2014a, b),
- explorative Fallbeschreibungen zu raumbezogenen Rahmungen der Inhalte Kultureller Erwachsenenbildung (Fleige, 2012, 2013a) sowie
- zwei empirische und theoretische Studien zu Lernkulturen in Institutionen der öffentlichen Erwachsenenbildung (Fleige, 2011b) und zu kulturellen Formationen des Lernens von Expatriates in großen Unternehmen (Robak, 2012a, b).

Die genannten empirischen Arbeiten der Autorinnen beschreiben und systematisieren in einem regionalanalytischen oder einem institutionalformen-analytischen Zugriff die Angebotsstrukturen Kultureller Erwachsenenbildung in der öffentlichen (auch konfessionellen) Erwachsenenbildung, in der beigeordneten Bildung, in betrieblichen Strukturen, in Fortbildungsinstitutionen sowie in Übergängen zur Kinder- und Jugendbildung. Grundform der Untersuchungen ist die Programmanalyse, d.h. die systematische Auswertung von Programmen bzw. Programmheften der Institutionen im definierten Träger- und Institutionenbereich bzw. in der definierten Region. Die dabei entstandenen empirischen Befunde und ihre Interpretationen wirken für diesen Band theoriebildend und stellen die bildungstheoretische Grundlage der nachfolgenden Betrachtungen dar.

Grundlegend ist diesbezüglich die zuerst in der – für Berlin und Brandenburg voll-erhebenden – Studie von Gieseke et al. (2005) gewonnene bildungstheoretische Figur der *Partizipationsportale* oder *Portale* Kultureller Erwachsenenbildung. Damit sind Zugangs- und Aneignungswege zu Bildung und Kultur gemeint, die die Verbindung zwischen Themen mit Wissens- und Lern- bzw. Veranstaltungs- und Sozialformen (mikrodidaktische Strukturierungen und Bildungsmöglichkeiten) anzeigen. Hierbei unterscheiden Gieseke und Opelt (2005) innerhalb von Gieseke et al. (2005) die drei

Portale „systematisch-rezeptiv“, „selbsttätig-kreativ“ und „verstehend-kommunikativ“ bzw. – im engeren Sinne – „interkulturell“. Wir entwickeln in diesem Band darüber hinaus den „transkulturellen“ Zugang.

Wie sind die Portale zu verstehen? Beispielsweise kann Wissen über bildende Kunst als kunsthistorische Vorlesung oder anderweitige systematische, rezipierende Beschäftigung mit dem Gegenstand (*systematisch-rezeptiv*) oder über das eigene Tun (*selbsttätig-kreativ*) in einem Aquarell-Malkurs oder einem Kurs zum plastischen Gestalten vermittelt werden. Das *verstehend-kommunikative, interkulturelle* Portal umfasst dagegen alle Angebote zur Kommunikation und zum gemeinsamen Lernen von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen – hier vor allem mit Bezug zu Herkunftsländern. Dabei kann sich auch die Interkulturelle Bildung der Mittel und Artefakte beispielsweise der bildenden Kunst bedienen, um Lernanlässe zu stiften. Erforschbar sind diese verschiedenen Partizipationsportale und ihre Bündelung in Einzelangeboten bzw. deren Ankündigungstexten über Programmanalysen, die darüber hinaus auch Zeitformen, Zielgruppenverständnisse, Lehrziele und veröffentlichte Bildungsbegriffe in einer jeweiligen Zeit und Region nachweisbar machen. Zudem werden über die Differenzierung in die drei Zugangs- und Aneignungswege von Kultureller Bildung auch Aussagen zur Bedeutung von (Kunst-)Werken/Artefakten, Praktiken/Lebenswelten, Hochkultur/Alltagskultur sowie grundlegend zu Kunst/Kultur in der Kulturellen Erwachsenenbildung möglich, die sich nicht zuletzt auch über die Differenzierung des Angebots in die Portale vollzieht.

In den späteren Untersuchungen der Autorinnen (Robak & Petter, 2014;⁷ Fleige et al., 2014a, b;⁸ Robak et al., 2015a, b⁹) wurde die Unterscheidung der drei Portale wieder aufgegriffen und weitergeführt. So zeigte sich etwa, dass, besonders wenn Angebote Kultureller Bildung auf den Bereich beruflicher Fortbildung von Kunst- und Kulturschaffenden und -vermittelnden übertragen werden, systematisch-rezeptive und selbsttätig-kreative Zugänge einander häufig durchwirken („Mischportal“), und auch, dass das interkulturelle Portal sich für die öffentliche Erwachsenenbildung gegenüber dem noch defizitären Stand von Mitte der 1990er Jahre allmählich weiter ausdifferenziert (Kapitel 1.1, 5, 8).

Quer zu den Portalen, davon gehen wir mit den genannten Untersuchungen weiterhin aus, bilden die einzelnen Anbieter Kultureller Weiterbildung *Themenstrukturen* aus, die die Breite oder Teilbereiche der Kunst- und Kulturformen bzw. -domänen und auch der Alltagspraktiken, von der bildenden Kunst über Theater und Musik bis hin zum Design, umfassen. Hohe Verteilungen von Angeboten zu den jeweiligen Themen

7 Die Stichprobe umfasste ein Fünftel der Einrichtungen in Niedersachsen.

8 Die Stichprobe betraf Falleinrichtungen in Bremen und Bremerhaven.

9 Die Stichprobe beinhaltete unterschiedliche Falleinrichtungen und überregionale Verbände der Kulturellen Bildung.

zeigen *Themenschwerpunkte* an. Diese verweisen auf das *Profil* von Trägern und Einrichtungen im Bereich der Kulturellen Bildung.¹⁰

Für unsere Darstellung Kultureller Erwachsenenbildung ist eine Struktur leitend, die eine informierte Grundlage zur Kulturellen Erwachsenenbildung zur Verfügung stellt und dazu anregen will, zu diesem Thema in einem größeren Verbund zu arbeiten, Entwicklungschancen zu eröffnen und Kontroversen zu diesem Thema auszuhalten.

Wir eröffnen dementsprechend mit einer Beschreibung und Analyse der Träger, Programmstrukturen, Profile und Räume Kultureller Erwachsenenbildung (Kapitel 1) und skizzieren daran anschließend die aktuellen, auf ein neues gesellschaftliches, politisches und ökonomisches Interesse verweisenden Diskurse zur Kulturellen Bildung (Kapitel 2) sowie die Befunde des Bildungsmonitorings (Kapitel 3). Der Zusammenhang dieser drei Kapitel – Teil I des Buches – dient insgesamt dazu, Strukturen und Bedeutung Kultureller Erwachsenenbildung aufzuzeigen und dabei die aktuellen und historisch gewachsenen Begründungsstrategien des Feldes darzulegen.

Teil II des Buches ist den Teilnehmenden und den Themen der Kulturellen Erwachsenenbildung gewidmet. Wir fragen darin zunächst nach den Bildungsinteressen im Bereich der Kulturellen Bildung zwischen Lebenszusammenhang und Beziehung sowie nach den Lernprozessen bzw. -verläufen in diesem Bereich, soweit sie bekannt sind und aktuelle bildungs-, lern- und kulturanthropologische Befunde und Positionen sie uns vorzeichnen (Kapitel 4). Danach stellen wir Themen und Konzepte näher vor und fragen dabei nach den aktuellen Entwicklungen des Feldes bei unterschiedlichen, bedeutsamen Institutionen der Kulturellen Erwachsenenbildung (Kapitel 5). Zugleich wollen wir hier die Ansätze zu deren Erforschung noch weiter ausdifferenzieren.

Teil III des Bandes setzt Impulse für eine Theorie Kultureller Erwachsenenbildung im Spiegel von Partizipationsformen und Domänen. Hier greifen wir nötige fachwissenschaftliche (interdisziplinäre) und fachdidaktische Vertiefungen zur Kulturellen Bildung auf und verbinden sie mit Forschungsbefunden und Beispielen aus dem Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung. Der grundlegende Zugang für die Darstellung ist unsere bildungstheoretische Figur der drei Partizipationsportale Kultureller Erwachsenenbildung – systematisch-rezeptiv (Kapitel 6), selbsttätig-kreativ (Kapitel 7) und verstehend-kommunikativ bzw. interkulturell (Kapitel 8). Zugeordnet sind kulturanthropologische Annahmen über die Vorgänge und Ergebnisse des Lernens und der Bildung, die sich in den Portalen vollziehen – vom Wahrnehmen über das Sich-Ausdrücken (Können) bis zur Verbindung von Kulturen (Inter- und Transkulturalität).

10 Über die, in den genannten empirischen Studien gewonnenen Feldbeschreibungen, Forschungsergebnisse und Theorieentwicklungen hinaus beziehen wir uns – unter jeweiliger Zitation – auf Beispiele Kultureller Erwachsenenbildung, die in jüngerer Zeit dokumentiert worden sind, beispielsweise über den Innovationspreis Erwachsenenbildung am DIE sowie aus Feldbeobachtungen in den drei Großstädten Berlin, Hannover, Bonn und in anderen Städten mit einem für unterschiedliche Themenbereiche der Kulturellen Erwachsenenbildung herausragendem Angebot.

Innerhalb dieser Struktur enthalten jeweils die theoriebildenden Kapitel (4, 6–8) ein kurzes Fazit. Eine Art sehr knappes Gesamtfazit zu unseren Ausführungen findet sich in Kapitel 9 unter den Stichworten „Thesen und Forschungsausblick“, wobei hier, vor allem auch angesichts unserer ausführlichen Einleitung, keinesfalls eine systematische Rückbezugnahme auf die Ausführungen erwartet werden sollte.

An dieser Stelle möchten wir Stephanie Freide, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin, für die gewissenhafte Unterstützung bei der Vorbereitung sowie bei der Lektorats- und Korrekturarbeit am Manuskript danken.

Die professionelle und theoretische Grundlegung bei allen Autorinnen dieses Bandes ist ein erwachsenenpädagogisches Profil. Das bedeutet, die Kulturelle Erwachsenenbildung soll in ihren vom schulischen Kontext deutlich unterschiedenen institutionellen und organisatorischen Strukturen sowie ihren spezifischen Lernherausforderungen über die Lebensspanne veranschaulicht und diskutiert werden.¹¹ Nur aus den historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der öffentlichen Erwachsenenbildung heraus lässt sich die heutige flexible Struktur der Angebote und Träger Kultureller Erwachsenenbildung verstehen, die die Bildungsbedarfe und -bedürfnisse aus der Bevölkerung immer wieder neu aufnimmt und in Angebote umsetzt, und die für eine demokratische, in einem erwachsenenpädagogischen Sinne laienhafte Bildung, zu und über Kunst und Kultur Zugänge schafft. Nur von dieser Position aus können auch die gegenwärtig im Diskurs platzierten und bildungspolitisch geforderten Übergänge zwischen den Bildungsbereichen (Hof, 2013) getragen werden (Nittel, Schütz, & Tippelt, 2014).

11 Den Horizont für eine solche erwachsenenbildungsspezifische Betrachtung verdeutlicht übergeordnet der Bericht zu den Forschungsergebnissen im Feld (Zeuner & Faulstich, 2009).