

PRAXIS

Marion Fleige | Julia Gassner | Mareike Schams (Hg.)

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bedeutung, Planung und Umsetzung



Marion Fleige | Julia Gassner | Mareike Schams (Hg.)

Kulturelle Erwachsenenbildung
Bedeutung, Planung und Umsetzung

Perspektive Praxis

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Die grüne Reihe des DIE stellt Fachkräften in der Erwachsenenbildung bewährtes Handlungswissen, aktuelle Themen und in anderen Bereichen erprobte, didaktische Methoden vor. Die Bände sind aus der Perspektive des Handlungsfelds konzipiert, vermitteln verwendungsbezogenes Wissen und setzen Handlungsstandards, die sich am Stand der Forschung orientieren. Sie sollen somit zur Kompetenz- und Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung beitragen.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Perspektive Praxis erschienene Titel (Auswahl):

Hermanni, Alfred-Joachim
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildungseinrichtungen
Bielefeld 2019, ISBN 978-3-7639-6036-1

Popescu-Willigmann, Silvester; Remmele, Bernd (Hg.)
„Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung
Bielefeld 2019, ISBN 978-3-7639-5978-5

Klaus Heuer, Heribert Hinzen
Jubiläen in der Erwachsenenbildung
Bielefeld 2018, ISBN 978-3-7639-1205-6

Michaela Stoffels, Alisha M. B. Heinemann, Steffen Wachter,
Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft
Bielefeld 2018, ISBN 978-3-7639-1205-6

Wolf-Peter Szepansky
Souverän Seminare leiten
3., akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5861-0

Matthias Alke
Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen
Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5908-2

Christina Müller-Naevecke, Ekkehard Nuissl
Lernort Tagung
Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5715-6

Thomas Hartmann
Urheberrecht in der (Weiter)Bildung
Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5441-4

Julia Franz
Intergenerationelle Bildung
Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5365-3

Frank Schröder, Peter Schlögl
Weiterbildungsberatung
Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5367-7

Horst Siebert, Ekkehard Nuissl
Lehren an der VHS
Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5169-7

Joachim Ludwig (Hg.)
Lernberatung und Diagnostik
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5065-2

Alexandra Bergedick, Dirk Rohr, Anja Wegener
Bilden mit Bildern
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4865-9

Horst Siebert
Methoden für die Bildungsarbeit
4., akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1993-2

Stefanie Jütten, Ewelina Mania, Anne Strauch
Kompetenzerfassung in der Weiterbildung
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1974-1

Angela Venth, Jürgen Budde
Genderkompetenz für lebenslanges Lernen
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1978-9

Jörg Knoll
Lern- und Bildungsberatung
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1956-7

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

Bestellungen unter
wbv.de

Perspektive Praxis

Marion Fleige | Julia Gassner | Mareike Schams (Hg.)

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bedeutung, Planung und Umsetzung

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

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.

Diese Publikation ist gefördert durch den Open-Access-Fonds für Monografien der Leibniz-Gemeinschaft.

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:

wbv Media 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.: 43/0059

DOI: 10.3278/43/0059w



© 2020 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Titelbild: TarikVision, istockphoto

Herstellung: wbv Media, Bielefeld

ISBN: 978-3-7639-1207-0 (Print)

ISBN: 978-3-7639-1208-7 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	9
Einleitung	11
TEIL 1	
Konzeptionelle Grundlagen der Kulturellen Erwachsenenbildung	19
Grundlagen für professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln	20
Gegenstand und Stellenwert	24
Teilnehmende der Kulturellen Erwachsenenbildung	28
Quantitative Befunde	28
Qualitative Befunde.....	29
Portale Kultureller Bildung	31
Systematisch-rezeptives Portal	32
Selbsttätig-kreatives Portal	33
Verstehend-kommunikatives Portal	34
Reflexionen zu weitergehenden konzeptionell-strukturbildenden Verwendungsweisen für die Praxis	35
Herausforderungen in der Kulturellen Bildung.....	37
Kulturelle Bildung zwischen Interkultureller und Politischer Bildung	37
Der Bereich im Spiegel aktueller Förderpolitik und neuer gesellschaftspolitischer und unternehmerischer Erwartungshorizonte	40
Öffnung von Bildungsangeboten und Anbietern.....	46
Digitalisierung in der Kulturellen Bildung	50
TEIL 2	
Verbände und Vertretungen der Kulturellen Erwachsenenbildung und deren Konzeptionen	53
1 Verbände und Vertretungen.....	54
Volkshochschulen und Deutscher Volkshochschul-Verband.....	54
Katholische Erwachsenenbildung – Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.....	55
Evangelische Erwachsenenbildung – Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.....	56
Arbeit und Leben	58
Weitere Vertretungen und Unterstützungsstrukturen	59

Deutscher Kulturrat	59
Rat für Kulturelle Bildung.....	59
Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung.....	60
Die Plattform <i>kubi-online.de</i>	60
Bundeszentrale für Politische Bildung.....	61
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.	61
Universitäre Lehrstühle und Professuren für Erwachsenen- und Weiterbildung	62
2 Konzeptionen Kultureller Erwachsenenbildung bei verschiedenen Trägern.....	63
Deutscher Volkshochschul-Verband	63
Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung	64
Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB)	66
Arbeit und Leben	68
TEIL 3	
Der Bereich im Spiegel aktueller Forschungs- und Praxis-Entwicklungsprojekte.....	73
Praxis-Entwicklungsprojekte	74
talentCAMPus.....	74
Erweiterte Lernwelten	75
Forschungsprojekte	76
Funktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung: Systematisierung und Analyse aktueller vhs-Angebote (FuBi_DiKuBi).....	76
Der Bereich im Spiegel von Programmanalysen.....	80
Kategorien der Programmanalyse zur Kulturellen Bildung bei bundesweit agierenden Trägern	84
Entwicklungslinien und Spannbreite Kultureller Erwachsenenbildung gemäß aufeinander aufbauender Programmanalysen	87
TEIL 4	
Darstellungsraster für Kulturelle Erwachsenenbildung.....	99
Hintergrund und Genese	100
Grundlagen der Kriterienentwicklung	101
Erläuterung der Kriterien.....	103
Beispiele aus der Praxis.....	106
Beispiele aus dem selbsttätig-kreativen Portal.....	107
Beispiele aus dem systematisch-rezeptiven Portal.....	111
Beispiele aus dem verstehend-kommunikativen, interkulturellen Portal.....	116
Beispiele aus dem Mischportal	120

TEIL 5**Wissensinseln und Handlungsformen in der Kulturellen Erwachsenenbildung 123****Einleitung 124**

Wissensinseln und ihre Bedeutung für die erwachsenenpädagogische Praxis 125

Modellierung der Wissens- und Handlungsakte 126

Wissensinseln im Einzelnen..... 130

Handlungsmodi innerhalb der Wissensinseln 133

Reflexionen 134

TEIL 6**Handlungsempfehlungen für eine professionelle Praxis in der Kulturellen Erwachsenenbildung 137****Einleitung 138****Programmplanung und Angebotsentwicklung in der Kulturellen Erwachsenenbildung 140**

Wie gewinnt und motiviert man Kursleitende bzw. Lehrende?..... 140

Wie verfasst man einen Ankündigungstext für eine vhs-Veranstaltung?..... 146

Wie bindet man Kooperationen in die Planung ein? 153

Kurs-Evaluation in der Kulturellen Erwachsenenbildung 159

Kurs-Evaluation und die Nutzung der Ergebnisse für neue Planungsprozesse..... 159

„Man muss da durch und das dauert.“ Erfahrungen mit qualitativer Evaluation an der vhs Hamburg..... 170

Kursplanung und -durchführung in der Kulturellen Erwachsenenbildung 177

Welche Rolle spielen Lernziele, didaktische Prinzipien und Lehr-Arrangements für die Umsetzung der Angebotsidee und hilft das Modell der Angebotsplanung bei der Reflexion hierüber?..... 177

Welche Rolle spielt die Lerngruppe für die Kursdurchführung und wie kann ich die Durchführung strukturieren? 184

Literatur 192**Verzeichnis der Tabellen 208****Verzeichnis der Abbildungen 209****Herausgeberinnen 210****Weitere Autorinnen und Autoren 212****Zusammenfassung..... 214**

Vorbemerkungen

Richard Stang

Gesellschaftliche und technologische Transformationsprozesse haben Auswirkungen auf kulturelle Formierungen. Themen wie Digitalisierung, Migration, Klima etc. erfordern kreative Bearbeitungsprozesse, um die Zukunft zu gestalten. Kulturelle Erwachsenenbildung liefert hier Ansätze, da sie Menschen in ihrer Persönlichkeitsbildung unterstützt und soziale, kommunikative und kreative Fähigkeiten stärkt. Doch, wenn von „Kultureller Erwachsenenbildung“ gesprochen wird, öffnet sich ein heterogenes Feld, das von unterschiedlichen Trägern, einem großen Themenspektrum, diversen Angebotsformen und vielfältigen Methoden geprägt ist.

Neben der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung sind viele Träger und private, kommerzielle Anbieter im Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung unterwegs. Auch im Bereich der Beruflichen und Betrieblichen Bildung spielen Themen wie Kreativität und Innovation eine zunehmend wichtigere Rolle, die auch mit Methoden der Kulturellen Erwachsenenbildung bearbeitet werden. Die pädagogische Relevanz von Kultureller Erwachsenenbildung steht außer Frage, doch werden nicht selten deren Angebote als „Freizeitgestaltung“ abgetan. Und dies geschieht, obwohl auch auf politischer Ebene deren Bedeutung für die Gesellschaft erkannt wurde, was sich allerdings bislang nur bedingt in einer Intensivierung der Förderung niedergeschlagen hat.

Am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wurde die Systematisierung der Kulturellen Erwachsenenbildung immer wieder in den Fokus gerückt, besonders auch im Hinblick auf die Praxis. So wurde 1998 der erste Band *Kursleitung Kulturelle Bildung* in der Reihe *Perspektive Praxis* veröffentlicht, 2003 folgte dann eine überarbeitete Neuauflage. Mit dem vorliegenden Band haben Marion Fleige, Julia Gassner und Mareike Schams als Herausgeberinnen einen weiteren Versuch unternommen, die Dimensionen Kultureller Erwachsenenbildung für die Praxis aufzubereiten und aktuelle Fragestellungen zu adressieren. Dabei gelingt es, wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Anforderungen zu verknüpfen. Hervorzuheben ist die Beteiligung von Akteurinnen und Akteuren aus der Praxis.

Neben konzeptionellen Grundlagen werden Träger der Kulturellen Erwachsenenbildung vorgestellt. Forschungs- und Praxisprojekte zeigen die Vielfalt auf, die sich auch in den didaktischen Zugängen zeigt. Handlungsempfehlungen für die Programm- und Kursplanung sowie deren Durchführung und Evaluation runden den Band ab. Checklisten ergänzen die Ausführungen und sind hilfreich für den praktischen Einsatz.

Besonders für Programmplanende und Kursleitende in der Erwachsenenbildung ergeben sich vielfältige Anforderungen, wenn sie kulturelle Bildungsangebote gestalten

möchten. Dabei sollte nicht nur ihr eigenes Interesse in den Fokus gerückt werden, sondern das der Teilnehmenden ist entscheidend. Allerdings stellt sich dabei auch die Herausforderung, dass gerade auf sich verändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen Antworten gefunden werden müssen, die im Vorstellungshorizont der Teilnehmenden noch nicht verankert sind. So gehört das Experimentieren zu den zentralen Aufgaben gerade der Kulturellen Erwachsenenbildung.

Es ist vielleicht das von außen oft nicht Messbare, aber für jeden individuell Erfahrbare, was die Kulturelle Erwachsenenbildung ausmacht. In Zeiten von Evidenzbasierung entzieht sich eben Kulturelle Erwachsenenbildung einer standardisierten Vermessung von Bildungsprozessen. Dies wird in diesem Band an den vielen Praxisbeispielen deutlich. Bildungsprozesse werden in der Kulturellen Erwachsenenbildung arrangiert und inszeniert. Lehren und Vermittlungshandeln sind dabei die Orchestrierung von individuellen Potenzialen und Wünschen, ästhetischer Formung und kritischer Reflexion. Der vorliegende Band liefert den Taktstock. Ihn einsetzen müssen dann die Programmplanenden und Kursleitenden.

Einleitung

Marion Fleige, Julia Gassner, Mareike Schams

Gegenstand und Anlass

Kulturelle Bildung ist ein Kernbereich der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung mit jährlich großen Angebots- und Teilnehmendenzahlen. Allein die rund 900 Volkshochschulen in Deutschland verantworten jährlich über 110.000 Angebote. Hinzu kommen Angebote anderer öffentlich geförderter Träger, wie der konfessionellen und der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung. In diesem Segment der Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Kulturelle Bildung eingeordnet in eine Spannweite von Programm- bzw. Inhaltsbereichen: von beruflichen Bildungsthemen über Gesundheitsbildung, Politische Bildung, persönlichkeitsorientierte Angebote bis hin zu Fremdsprachen. Hinzu kommen kompensatorische Angebote im Bereich der Grundbildung oder der Schulabschlüsse. So kommen die Angebote Kultureller Bildung ganz unterschiedlichen Bildungsbedarfen und -bedürfnissen nach, greifen diese auf oder setzen solche Bedürfnisse frei. Hieran wirken im System der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung neben den Volkshochschulen (vhs) (Aengenvoort, 2018) die Einrichtungen von Arbeit und Leben (AuL), getragen von Volkshochschulen und Gewerkschaften (Menke, 2018), die Evangelische Erwachsenenbildung (Büchel et al., 2018) und die Katholische Erwachsenenbildung (Berggold, 2018) mit.

Neben den im öffentlichen System geförderten Trägern privat-gemeinnütziger Organisationen der Zivilgesellschaft, wie den beiden christlichen Kirchen und den Gewerkschaften, tragen auch die Organisationen anderer Religionsgemeinschaften zum Angebot Kultureller Erwachsenenbildung bei, etwa die jüdische (Kiesel, 2018) oder die muslimische Erwachsenenbildung (Garelova, 2020).

Eine mittlerweile große Bandbreite von privat-kommerziellen Anbietern drängt in den Bereich. Wachsend und zum Teil gut und langjährig im Feld etabliert ist der Bereich der Institutionen, deren Hauptaufgabe nicht Bildung ist, wie Museen, Theater und Konzerthäuser, aber auch kulturelle Initiativen und Vereine (Grill, 2018; Mergen, 2018). Sie offerieren inzwischen neben den eigentlichen Hauptaufgaben eine wachsende Zahl von organisierten Bildungsangeboten; so bieten beispielsweise Museen, deren Hauptaufgabe die Sammlung ist, auch Bildungsveranstaltungen an. Diese Angebotsart wird als „beigeordnet“ bezeichnet (Gieseke & Opelt, 2005c). Der Begriff macht auch auf die wachsende Bedeutung der Vermittlungsarbeit in diesen Institutionen aufmerksam. Besonders die Museen verfügen hier über langjährige Traditionen und seit ca. zwei Jahrzehnten über eigene Institutionalisierungsformen,

wie museumspädagogische Dienste oder auch eigene Akademien (Gieseke & Opelt, 2005c; Fleige & Specht, 2017). Die Bedeutung der pädagogischen Arbeit wird in den nächsten Jahren vermutlich noch zunehmen.

Auch betriebliche Weiterbildungsorganisationen und Personalentwicklung denken verstärkt über kulturelle Bildungsangebote für die Belegschaft als innerbetriebliche Weiterbildung nach oder realisieren sie bereits. Das umfängliche und breit ausdifferenzierte Angebot verweist dabei auf eine ebensolche Nachfrage aus der Bevölkerung (Fleige, Gieseke & Robak, 2015; Robak und Fleige, 2017; Gassner, 2017; Deutscher Kulturrat, 2018).

Gegenstand der Kulturellen Erwachsenenbildung sind Themen der Kultur allgemein, der Künste in den unterschiedlichen Sparten, der interkulturellen Kommunikation und Verständigung bzw. des interkulturellen Lernens sowie des beruflichen Handelns sowohl im Allgemeinen als auch in den Künsten und ihrer Vermittlung. Kulturelle Bildung will anregen zu einer Schärfung von Kreativität und Wahrnehmungsfähigkeit, zur Entwicklung von Praktiken und Techniken sowie zum Erwerb kulturellen, kunsthistorischen, kulturvermittelnden, interkulturellen sowie auf die künstlerischen Felder, Praxen und Techniken bezogenen Wissens. Unter dieser Spannweite entwickeln sich so unterschiedliche Themen wie Literaturseminare, internationale Chöre, Bildhauer-Workshops oder Malkurse für „Untalentierte“. Einen Einblick in die Angebotsvielfalt der Kulturellen Erwachsenenbildung geben die in diesem Band versammelten Beispiele (→ Kap. 2 und 4).

Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende an kulturellen Bildungsangeboten suchen für sich eine Verbesserung ihrer Wahrnehmungsfähigkeit, eine Erweiterung ihres Wissens und ihrer Techniken, die sie in ihrer Alltags- und Lebenswelt einsetzen wollen, oder um ihren künstlerischen Ansprüchen zu genügen. Die Laienkunst hat inzwischen einen festen Platz in der Bevölkerung, in den Lebensweisen und Alltagspraktiken. Aber nicht nur das: Sie wird zum biografischen Projekt und ist mit vielerlei Ansprüchen an Stile und Lebensweisen verbunden. Viele Teilnehmende verfolgen auch eine handwerkliche Lust daran, Dinge selbst herzustellen. Es wird zu beobachten sein, welche große Anzahl von Nachfragenden eine Anwendung des Gelernten in beruflichen Handlungskontexten sucht; hierzu liegen derzeit lediglich erste Hinweise vor (→ Kap. 1). Wir können aber nach jetzigem Stand bereits davon ausgehen, dass ein gewisser Personenkreis das Gelernte in die berufliche und private Alltagspraxis zu transferieren sucht, um Handlungs- und Deutungsweisen zu optimieren, und dass teilweise auch Unternehmen bzw. die beruflich-betriebliche Weiterbildung ein Interesse an kulturellen Bildungsangeboten haben (→ Kap. 1).

Dabei ist die Nachfrage nach kulturellen Bildungsangeboten aus der Bevölkerung seit ihrer Etablierung in den Bildungseinrichtungen in den 1920er und dann wieder ab den 1950er Jahren als insgesamt steigend bzw. stabil zu bezeichnen, wobei es immer wieder auch Rückschritte gab, die häufig im Zusammenhang mit Förderpolitiken stan-

den (vgl. Fleige, Gieseke & Robak, 2015, Kap. 2; Fleige, Gieseke & Robak, 2020). Aktuelle Schwankungen (→ Kap. 1) sind differenziert zu betrachten: Auf der einen Seite stehen die Rahmenbedingungen, auf der anderen Seite die Nachfrageunterschiede zwischen den Bildungsbereichen. Insgesamt ist von einer Erfolgsgeschichte der Kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland in den letzten Jahrzehnten auszugehen.

Das Erlernen von Techniken der künstlerischen Praxis, insbesondere im Erwachsenenalter, ist für die lernenden Individuen und die sie pädagogisch Begleitenden eine Herausforderung. Es benötigt zudem viel Zeit. Ganz zu schweigen von der Frage, wie groß der Anteil interkultureller Angebote in der Kulturellen Erwachsenenbildung in der Gegenwart sein müsste, wenn Erwachsenenbildung ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden will.

Gleichzeitig bleibt die Förderfähigkeit der Angebote im öffentlichen Bereich fragil und ist von der Anwaltschaft unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure sowie von temporären Rahmenbedingungen abhängig.

Die Vielfalt dieser Anforderungsaspekte, Erwartungen und Möglichkeiten im Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung, aber auch die Komplexität der einzelnen Felder, ebenso wie das dafür nötige feldbezogene Fachwissen und dessen Ausdifferenzierung, machen die Planung und Durchführung Kultureller Erwachsenenbildung zu einem anspruchsvollen professionellen Handlungs- bzw. Tätigkeitsfeld für Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen. Kulturelle Erwachsenenbildung erfordert in einem grundsätzlichen und in einem auf einen spezifischen Gegenstand der Kunst und Kultur bezogenen Sinne kreatives Handeln in der Planung. In der Durchführung sind Teilnehmerorientierung und das Entwerfen von Anschlussoptionen gefragt – auch hier in einem grundsätzlich für die Erwachsenenbildung geltenden Sinne und im Hinblick auf Kunst und Kultur als einen ständig sich verändernden, zum Perspektivwechsel anregenden, die Wahrnehmung und das eigene kulturprägende und ästhetische Handeln verändernden Gegenstand.

Programmplanende und Kursleitende sind bei der Vorbereitung und Durchführung eines Kulturellen Bildungsangebots mit einer Vielzahl von Fragen konfrontiert:

Wessen Erwartungen will ich gerecht werden? Wie stelle ich mich auf die Teilnehmenden und ihr Vorwissen, ihre Vorkenntnisse ein? Bis zu welchem Grad der künstlerischen und handwerklichen Könnerschaft oder des Wissensstatus kann und möchte ich sie begleiten? Welche Rolle bei der Vermittlung spielen vielleicht Kulturinstitutionen, mit denen ich kooperiere? Welche Rolle in der künstlerischen Praxis spielt das Werk, und wie kann ich sein Werden pädagogisch unterstützen? Welche Rolle spielen in meiner eigenen erwachsenenpädagogischen Praxis fachwissenschaftliche Wissensanteile im Verhältnis zu pädagogischen bzw. didaktischen Wissensanteilen im professionellen Handeln? Was davon muss ich mitbringen, wie kann ich es entwickeln und wodurch? Wie gehe ich in dieser Gemengelage in meinem alltäglichen professionellen Handeln als Kulturelle Erwachsenenbildnerin bzw. Erwachsenenbildner vor?

Dieses Buch greift diese Fragen auf und bietet Lösungsansätze aus Wissenschaft und Praxis.

Aufgrund des nötigen Vorlaufs einer Publikation wie der vorliegenden geht der Band noch nicht auf die aktuellen Herausforderungen ein, denen sich die Kulturelle Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der Veränderungen, die aus der Corona-Pandemie resultieren, stellen müssen wird. Die Bestandsaufnahme der Folgen und die Auseinandersetzung mit ihnen haben gerade erst begonnen.



Lektüretipp

Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2020). *Wir brauchen ein breites Bündnis für die Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.jmwiarda.de/2020/07/08/ein-breites-b%C3%BCndnis-f%C3%BCr-die-kulturelle-erwachsenenbildung/>

Zielstellungen und Zielgruppen

Das vorliegende Buch bietet theoretische Begründungen und instrumentelles, durch Praxis und Theorie fundiertes Wissen für professionelles Handeln in der Kulturellen Erwachsenenbildung. Die Inhalte sollen die Akteurinnen und Akteure in den Einrichtungen dazu anregen und Ideen sowie Begründungen vermitteln, diesen Programmbereich weiterzuentwickeln. Das Buch versteht sich als eine theoretisch fundierte Arbeitshilfe für die Planung durch hauptamtliche Pädagoginnen und Pädagogen, die Umsetzung und die bildungspolitische Legitimation Kultureller Erwachsenenbildung und unterstützt dabei, die in diesem Feld stark ausdifferenzierte Praxis weiterzuentwickeln.

Das Buch möchte das Zusammenwirken von Akteuren im Praxisfeld und Forschenden der Kulturellen Erwachsenenbildung unterstützen, eine gemeinsame Begrifflichkeit vorschlagen und die Auseinandersetzung durch Beschreibungen des professionellen Handelns theoretisch untermauern.

WEGWEISER

Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Professionelles pädagogisches Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung meint die Anregung und Unterstützung von Prozessen des Lernens, der Bildung, der Qualifizierung und der Kompetenzentwicklung auf den Ebenen der Planung und Durchführung von sowie Beratung zu Bildungsveranstaltungen bzw. Lehr-Lernarrangements.

Professionalität stützt sich auf Forschungsbefunde, empirisch und theoretisch gewonnene (instrumentelle) Modelle und Begriffe und bezieht neben dem Handeln auch fundierte Begründungen des Handelns ein. Sie stützt

sich auf Ethik, Beziehungsfähigkeit, demokratische Menschenbilder und ein entwickeltes Verständnis von Erwachsenenheit bzw. Erwachsenenalter, Institutionen, Programmen, Partizipations- und Nutzungsformen sowie Lehr-Lernprozessen.

Sie ist keine reine Praxeologie und nicht mit Rezeptwissen zu verwechseln. Das fundierte Wissen ermöglicht die Analyse von Handlungssituationen, gerade in der Interaktion mit Lernenden bzw. Teilnehmenden, wie auch die Analyse von Bedarfen und Bedürfnissen für die Programmgestaltung. Auch die Leitung von Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung erfordert ein solches Wissen.

Neben dem pädagogischen Wissen ist ein Fachwissen auf mindestens einem nicht-pädagogischen, wissenschaftlich entwickelten Wissensgebiet erforderlich (Gieseke, 2012b; 2008, S. 11).

Um Handlungssituationen in der Kulturellen Erwachsenenbildung theoretisch fundiert reflektieren zu können, stellen wir in diesem Buch Bezüge zu dem Band *Kulturelle Erwachsenenbildung* her (Fleige, Gieseke & Robak, 2015). Wir beziehen uns ferner auf Beiträge, die auf der Wissensplattform *kubi-online.de* veröffentlicht sind, aber auch im *Handbuch Kulturelle Bildung* (Bockhorst, Reinwand & Zacharias, 2012) sowie in einem Themenheft der *Hessischen Blätter für Volksbildung* zur Kulturellen Erwachsenenbildung (2017). Einen weiteren Bezug bildet die Veröffentlichung *Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung* (Büchel et al., 2018), die – unter Mitarbeit Marion Fleiges – ein Beispiel für eine praxis-/professionsorientierte Publikation zur Kulturellen Erwachsenenbildung aus der jüngsten Zeit darstellt und an deren Idee der Arbeit mit Darstellungsrastern für die Beschreibung von Beispielangeboten der Kulturellen Bildung sich die vorliegende Publikation anlehnt.

Um den Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung in seiner Vielfalt darzustellen und Hinweise zur Planung und Durchführung von Angeboten zu bündeln, sind in den vergangenen Jahren unterschiedliche Darstellungen, Leitfäden und Handreichungen veröffentlicht worden, auf die wir im Folgenden auch eingehen werden. Konkrete Hinweise auf lohnenswerte Lektüren finden Sie unter „Lektüretipps“.

Bereits im Jahr 2003 in Überarbeitung der 1. Auflage 1998 erschien in der DIE-Reihe *Perspektive Praxis* ein Band zur Kulturellen Erwachsenenbildung (Stang, Peez et al., 2003). Auch dieses Buch diente als ein Ausgangspunkt für die Idee eines weiteren Bandes zur Kulturellen Erwachsenenbildung mit anderen Schwerpunktsetzungen und differenter Anlage sowie mit Bezügen zu gegenwärtigen Angebotsbeispielen.

Angeregt wurden wir zudem durch einen Vorschlag aus dem Bundesarbeitskreis Kultur (BAK Kultur) des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV). Ohne diese Anregung und verbandsinterne Unterstützung wäre der vorliegende Band sicherlich nicht initiiert worden.

Beispiele und Empfehlungen dieses Bandes kommen aus der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung – und hier vor allem aus Volkshochschulen und

Volkshochschul-Verbänden sowie aus dem Bereich der Evangelischen und Katholischen Erwachsenenbildung sowie von Arbeit und Leben. Dabei deckt dies aber nicht das gesamte Spektrum der Träger in der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung ab.

Mit Blick auf die voranschreitende Vernetzung der Akteurinnen und Akteure aus Forschung und Praxis – etwa im Statistikverbund, im Projekt GRETA, im *Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung* oder auf der Wissensplattform *kubi-online.de* – sollte es ein lohnenswertes Projekt sein, auch Akteure von anderen Trägern der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung, weiterer Religionsgemeinschaften, der Museen, Konzerthäuser, Theater und sonstiger Initiativen für Weiterbildung, aber auch aus dem Bereich der privaten Anbieter, der betrieblichen Weiterbildung und nicht zuletzt aus dem Bereich der beruflichen Akademien für Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung anzusprechen und vergleichende Perspektiven zu schaffen.

Auch aus diesem Grund blicken wir, wo immer es möglich ist, auch auf die sogenannte beigeordnete Kulturelle Erwachsenen- und Weiterbildung bei Kulturinstitutionen sowie auf privat-kommerzielle Anbieter und auch Weiterbildungsakademien in Unternehmen.

Der Untertitel des Buches verweist gleichwohl darauf, dass alle pädagogisch-professionellen Handlungsebenen bzw. Tätigkeitsfelder, die meso- und auch mikrodidaktische *Planung* sowie auch die mikrodidaktische *Durchführung* bzw. *Umsetzung* beschrieben werden, und zwar im Zusammenhang mit der Beschreibung der *Bedeutung* des Bereichs als Grundlage für die Begründungsfähigkeit der in ihm Handelnden.

Die differenzierte und als getrennt ausgewiesene Darstellung nach Handlungsebenen der Planung und der Durchführung der Kulturellen Erwachsenenbildung (aber auch in ihrem Übergang zueinander) ist uns wichtig, um Professionalisierung und Professionalität in der Kulturellen Erwachsenenbildung gezielter unterstützen zu können. Allerdings wird dabei auf die Perspektive der Planung bzw. der mesodidaktischen Programmplanung und der mesodidaktischen Angebotsentwicklung in der Publikation ein Schwerpunkt gelegt, da alle Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung bei der Planung ihren Ausgangspunkt nimmt, die Professionalisierung des Personals in diesem Bereich aber noch immer ein Desiderat darstellt.

Wir möchten die in diesem Band verwendeten Begriffe bezüglich der professionellen Handlungsebenen an dieser Stelle noch ein wenig erläutern. Wir unterscheiden im Folgenden grundsätzlich zwischen:

- einer *Mesodidaktik* (*Programmplanung* und *Angebotsentwicklung* im Sinne von Themen- und Formatsetzungen bis hin zu didaktischen Grobkonzepten, mit Bezug zur *Makrodidaktik* als Rahmung durch das Bildungsmanagement/die Einrichtungsleitung) und

- einer *Mikrodidaktik* (Planung von Feinzielen und Lehr-Lern-Arrangements innerhalb eines Kurses und Durchführung desselben, einschließlich seiner erwachsenendidaktischen Prinzipien, des Entwerfens von Anschlusshandlungen und Lenkung und Moderation der Interaktionen und Atmosphären im Kurs sowie Beobachtung von Aneignungsformen bei den Teilnehmenden).

Die in diesem Buch vorgenommene Schwerpunktsetzung bei der Programmplanung und Angebotsentwicklung bzw. bei der Trias der Tätigkeiten Programmplanung, Angebotsentwicklung und Kursleitung verfolgt eine gezielt weite Ansprache von Zielgruppen unter den Leserinnen und Lesern. Die Publikation richtet sich im Schwerpunkt an Planende in der Programmplanung und Angebotsentwicklung, aber auch an Lehrende in der Kulturellen Erwachsenenbildung sowie an Einrichtungsleitende, die das gesamte pädagogische Geschehen rahmen. Darüber hinaus richtet sie sich auch an Bildungspolitikerinnen, Managerinnen in den Verbänden und bei den Trägern der Erwachsenenbildung sowie an Studierende der Erwachsenenbildung, die sich über den Bereich und seinen Stellenwert sowie Arbeitsfelder in diesem Bereich informieren wollen.

Aufbau des Buchs

Dieses Buch besteht aus sechs Teilen, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven den theoretischen, organisationalen und praktischen Fragen der Kulturellen Bildung widmen und für ein breites Spektrum von Leserinnen und Lesern nützlich sein mögen.

Im *ersten* Teil werden die konzeptionellen und theoretischen Grundlagen der Kulturellen Erwachsenenbildung vorgestellt. Im *zweiten* Teil präsentieren wir die Trägerverbände und Vertretungen der Kulturellen Erwachsenenbildung und deren zum Teil unterschiedliche Konzeptionen der Kulturellen Bildung. Nicht eingegangen werden kann im Rahmen dieses Bandes bei den Strukturdarstellungen auf den breiten Diskurs und die Daten- und Literaturlage zur Personalstruktur in der Kulturellen Bildung, die ein weiteres lohnenswertes Reflexionsfeld darstellen. Im *dritten* Teil schauen wir auf aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Kulturellen Erwachsenenbildung; die Programmforschung ist hierbei eingeschlossen. Im *vierten* Teil stellen wir ein Darstellungsraster für die Kulturelle Erwachsenenbildung vor. Befüllt wird dieses Raster mit Beispielen aus dem Bereich der Volkshochschulen sowie der ebenso öffentlich anerkannten konfessionellen Träger. Dieses ließ sich für eine Gesamtdarstellung wie diese noch nicht anders als über eine Auswahl bislang in der Kulturellen Bildung kooperierender Träger lösen. Der Fokus der Darstellung liegt auf all den Trägern bzw. Anbietern, die derzeit den Kern der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung ausmachen. Dieser Fokus lässt sich zukünftig sicherlich noch weiten. Im *fünften* Teil präsentieren wir die

Wissensinseln und Handlungsformen in der Kulturellen Erwachsenenbildung und darin eingebettete Handlungsmodi. Im *sechsten* Teil werden Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis im Bereich der Programmplanung und Angebotsentwicklung, der mikrodidaktischen Planung und Umsetzung und schließlich der Evaluation der Angebote gegeben.

Aus den gebündelten und zugleich immer praxisorientierten Darstellungen heraus lässt sich, so hoffen wir, ein überverbandliches und trägerübergreifendes Selbstverständnis der Kulturellen Erwachsenenbildung entwickeln, in den Diskurs einspeisen und weiterentwickeln. Dieses Verständnis soll auch dabei unterstützen, die verbandlichen und trägerübergreifenden Spezifika und Lernkulturen Kultureller Erwachsenenbildung zu fundieren und begründet zum Ausdruck zu bringen. Zugleich will der vorliegende Band eine konkrete Handlungspraxis anregen; hierzu versammelt er Beispiele und Empfehlungen erfahrener Kolleginnen und Kollegen.

TEIL 1

Konzeptionelle Grundlagen der Kulturellen Erwachsenenbildung

Grundlagen für professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln

Marion Fleige, Stephanie Freide, Julia Gassner, Mareike Schams

Kulturelle Bildung ist ein spezifischer und fest etablierter Themenbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ihr vereinender Fokus liegt in der Weiterentwicklung künstlerisch-kreativer wie inter-/transkultureller Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit zur Eröffnung und Förderung individueller Perspektiven auf sich, andere und die Welt (Gieseke, 2003b, S. 25). Ihre Vielfalt begründet sich in diversen thematisch-inhaltlich wie didaktisch-methodisch angelegten Zugangsweisen: Vom strukturierten Erfassen kultureller Artefakte wie Praxen, über schöpferisch-ästhetische und künstlerisch-kreative Eigentätigkeit bis hin zu inter- und transkulturellen Deutungen durch Interaktion und Kommunikation spannt sich das Feld der konkreten Lern- und Bildungsaktivitäten in der Kulturellen Bildung (Gieseke & Opelt, 2005b, S. 325).

Für die Planung und Entwicklung diesbezüglicher Programme und Angebote sind – wie generell für die Programmplanung und Angebotsentwicklung festzuhalten (Fleige et al., 2018) – neben wissenschaftlichen Erkenntnissen stets die antizipierten Vermittlungs-, Aneignungs- und Rezeptionsformen der Adressatinnen und Adressaten bzw. einer bestimmten Zielgruppe auf Grundlage einer Bedarfs- und Bedürfniserschließung ebenso mitzudenken wie die träger-, einrichtungs- und bereichsspezifischen Funktionszuschreibungen und Bildungsziele von Kultureller Bildung sowie gesellschafts- und bildungspolitische Interessen und Entwicklungen (Robak, Fleige et al., 2015). Grundlage für eine thematisch-inhaltliche wie didaktisch-methodische Angebotsvielfalt in der Kulturellen Erwachsenenbildung wie auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung allgemein sind die erschlossenen Interessen, Bedarfe und Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten und die davon abgeleiteten, antizipierten Aneignungsweisen. Die Orientierung an didaktischen Prinzipien wie Zielgruppenorientierung und Lebensweltbezug spielen dabei eine ebenso wichtige Rolle wie das Aufspüren gesellschaftlicher Entwicklungen und Trends und die Balancierung von bildungspolitischen Vorgaben und institutionellen wie trägerspezifischen Rahmenbedingungen (→ Kap. 2).

Hinzu kommen die fachwissenschaftlichen, kultur- und kunsttheoretischen Bezüge zu den Kunstformen sowie die konzeptionellen Vorstellungen über diese. Dabei hat Kulturelle Bildung unter anderem auch die Auslegungs- und Interpretationsbedürftigkeit von Kunst (Bertram, 2014) und Kultur in Rechnung zu stellen. Kunst und Kultur ziehen also, andersherum gesprochen, per se eine Bildungsaufgabe nach sich.

Zugleich ist Kulturelle Bildung nicht nur auf einen einzelnen Programmbereich – Kultur, Kunst und Gestaltung – bezogen zu sehen. Derzeit besonders offenkundig sind

Verknüpfungen zwischen Kultureller und Politischer Bildung. Dieses gerade auch über den Bezug zu interkulturellen Themen (Robak & Petter, 2014; Robak, 2017; → Kap. 1). Aber auch zu anderen Themen- oder konkreten Programmbereichen bestehen Verbindungen oder es gibt Durchmischungen, etwa bei Angeboten der Gesundheitsbildung mit dem Medium des Tanzes (Dietel, 2012). Darüber hinaus wird inzwischen auch diskutiert, inwiefern Kulturelle Bildung, Gesundheitsbildung und Politische Bildung – und weitere Bereiche – Bestandteile einer Grundbildung sein können, die mündigen Bürgerinnen und Bürgern eine autonome Lebensführung sowie eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Hierbei könnte noch stärker auch auf entsprechende Funktionen der Kulturellen Bildung eingegangen werden.

Um die Vielfalt dieser Bezüge und Anforderungen zu ordnen und diese erwachsenenbildungswissenschaftlich zu präzisieren, präsentieren wir im Folgenden in Anlehnung an Fleige, Gieseke & Robak (2015, S. 14) zunächst eine Arbeitsdefinition für den Begriff „Kulturelle Erwachsenenbildung“.

DEFINITION

Kulturelle Erwachsenenbildung

Kultureller Erwachsenenbildung geht es um die Aktivierung der eigenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie eine Eröffnung und Förderung individueller Perspektiven auf sich, andere und die Welt sowohl im Medium von (Kunst-)Werken bzw. Artefakten der Hoch-, Pop-, Sozio- und Alltagskultur als auch in Bezug auf Praktiken und Lebenswelten. Sie ist in diesem Sinne ein auf die Kunst- und Kulturformen gerichteter Bildungsbereich.

Zugleich ist die Beschäftigung mit und Reflexion von kulturellen Erscheinungsformen, aus der Perspektive erwachsener Individuen im lebenslangen Lernen gesprochen, eine allgemeine Herausforderung, welche auf Schlüsselkompetenzen von Individuen in diesem Bereich setzt.

Grundlage dieser Definition ist die empirisch gewonnene Erkenntnis, dass sich Kulturelle Bildung in unterschiedlichen Zugängen vollzieht. Wir sprechen hier von „Portalen“ und unterscheiden das systematisch-rezeptive, das selbsttätig-kreative und das verstehend-kommunikative Portal. Die Definition verweist aber genauso auf die inter- oder transkulturelle Aneignung von und Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur. Ebenso bezieht die Definition sich milieu- und anlassbezogen auf die sogenannte Hochkultur, auf das Kunsthandwerk und nicht zuletzt auf die handwerklich orientierte Do-it-yourself-Bewegung, mit ihrem zugrundeliegenden Lifestyle und der Freude am Selbermachen.



Lektüretipps

- o Schlutz, E. (2018): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R., v. Hippel, A. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Aufl., Wiesbaden: Springer V.S., S. 895-911
- o Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2019). Ästhetik (in) der Erwachsenenbildung [Themenheft]. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3). Bielefeld: wbv Media.
- o Bockhorst, H., Reinwand, V.I. & Zacharias, W. (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed.
- o Deutscher Kulturrat. (2018): *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/thema/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/>.
- o Schrader, J. (Hrsg.). (2014). DYI – Do It Yourself. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Gieseke, W. (2012a). Kulturelle Erwachsenenbildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 746–751). München: Kopaed.
- o Gieseke, W. (2016a). *Elemente einer Theorie kultureller Erwachsenenbildung. Anthropologische, kulturwissenschaftliche und bildungstheoretische Orientierung*. Verfügbar unter http://www.werkstatt-kritischebildungstheorie.de/index_htm_files/Gieseke_BildungstheoretischeUeberlegungen_30.01.17_finalste%20Fassung.pdf.
- o Groppe, H.-H. (2012). Kulturelle Bildung an Volkshochschulen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 747–751). München: Kopaed.
- o Faulstich, P. (Hrsg.). (2014a). Bildung und Bilder [Themenheft]. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Egloff, B. (Hrsg.). (2017) Tanz und Leiblichkeit [Themenheft]. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Robak, S. (Hrsg.). (2017). Kulturelle Erwachsenenbildung [Themenheft]. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Nuissl, E. (Hrsg.). (2010). Kulturelle Herausforderungen [Themenheft]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Verband Österreichischer Volkshochschulen. (Hrsg.) (2013). Kunst, Kultur, Erwachsenenbildung [Themenheft]. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 64(249). Verfügbar unter http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/OVH_Magazin_03_2013_fur_Homepage_u_Mail_02.10.13.pdf.
- o Robak, S. & Fleige, M. (2017). *Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung-bildungs-interessen-strukturen-partizipationsformen-ihre>.

Ein Dossier zur Kulturellen Erwachsenenbildung, welches unterschiedliche Papiere, Informationen und Definitionen zu diesem Programmbereich kompiliert, findet sich auch im Portal „wb-web“ des DIE. Verfügbar unter <https://www.wb-web.de/>

Theoretische Grundlagen der Kulturellen Erwachsenenbildung können vertieft nachgelesen werden bei Fleige, Gieseke & Robak (2015); Gieseke (2012a; 2016b; 2018a), Robak & Fleige (2017), Gieseke & Krueger (2017), aber auch bei www.kubi-online.de mit vielen Beiträgen von Theoretikern und Theoretikerinnen der Kulturellen Bildung aus dem Bereich der allgemeinen Pädagogik und Bildungstheorie.

Diese Publikationen führen Aspekte zusammen, die für die Programmplanung als Reflexionsfolie hilfreich sein können:

- *anthropologische und neurobiologische* Aspekte des Lernens über die Lebensspanne und des Erhalts und der Weiterentwicklung der Lernfähigkeit sowie des Lernens mit allen Sinnen, die insbesondere für selbsttätig-kreative kulturelle Bildungsprozesse von Bedeutung sind (<https://www.kubi-online.de/artikel/anthropologische-grundlagen>);
- *kulturwissenschaftliche* Reflexionen über Kunst als menschliche Praxis (Bertram, 2014) und allen Menschen innewohnende schöpferische Kraft (Menke, 2013) sowie zur
- *Kreativität* als Ressource einerseits und Ansatzpunkt für Optimierungsrhetoriken (Reckwitz, 2012; 2013) und (mediale) Selbstinszenierung (ebd., 2017) andererseits;
- *kunsttheoretische* Grundlagen zu der Bedeutung von Kunst in der Gegenwart (Gieseke & Krueger, 2017); den künstlerischen Sparten und ihren gegenwärtigen Entwicklungen;
- *kunstpädagogische* Reflexionen zur Entwicklung partizipativer Ansätze in der Kunstproduktion (siehe auch Robak & Fleige, 2017); dem Verhältnis von *Kunst* als Ausdrucks- und Rezeptionsform mit leiblichen und sinnlichen Ausdrucksmitteln und Techniken sowie darauf bezogenem historischen und fachlichen Wissen;
- *philosophische* und kunsttheoretische Überlegungen zur Ästhetik als grundlegender Form der (künstlerischen) Wahrnehmung (Zirfas et al., 2009), bzw. im Sinne Friedrich Schillers Vorstellung vom „Guten und Schönen“; (Reinwand-Weiß, 2013; Rittelmeyer, 2019; Welsch, 1998; Schiller, 1991/1795 und Zirfas et al., 2009 zitiert nach Reinwand-Weiß, 2013);
- Bestimmungen des *Verhältnisses von Kunst, Handwerk und Dekorativem* (u. a. Sennett, 2009), wie es z. B. insbesondere im Kunsthandwerk als einem großen Teil-Programmbereich der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung zum Ausdruck kommt und sich an die Lebenswelt (z. B. Ausgestaltung von Jubiläen und Festen im Jahreslauf im Sozialraum, Gieseke und Opelt, 2005b) anbindet;
- *kultursoziologische* Grundlagen des heutigen Changierens von Interkulturalität als Kulturkontakt und Transkulturalität als kulturelle Durchmischung und Begegnung (Welsch, 2012) sowie zur Diversität;
- *bildungstheoretische* Bestimmungen der Begriffe Bildung, Lernen und Kompetenzvermittlung, der Orte organisierter und beigeordneter Bildung für Erwachsene sowie der schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendbildung und des diskurspezifisch genutzten Konzepts „Kunst- und Kultur-Vermittlung“.

Gegenstand und Stellenwert

Marion Fleige, Julia Gassner, Mareike Schams

Kulturelle Bildung ist einer der größten Programm- und Inhaltsbereiche der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung. Dies lässt sich anhand der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) geführten Anbieterstatistiken nachweisen. Dies sind zum einen die seit 1962 bestehende *vhs-Statistik* und zum anderen die seit 2002 geführte *Weiterbildungsstatistik im Verbund*, an der sich neben den Volkshochschulen auch die Katholische und die Evangelische Erwachsenenbildung (Verbände KEB, DEAE) und Arbeit und Leben beteiligen. Wie die Verbundstatistik zeigt, waren im Jahr 2016 über alle der im Verbund zusammengefassten Anbieter hinweg deutschlandweit 110.162 gemeldete Angebote der Kulturellen Bildung zuzurechnen. Damit hat der Bereich einen Umfang von 14,9 Prozent am Gesamtangebot der hier erfassten öffentlich geförderten Träger. Bei den Volkshochschulen waren es insgesamt 91.821 gemeldete Angebote (15,2% am Gesamtangebot), bei der KEB, d.h. in der Katholischen Erwachsenenbildung, 9.312 (12,1%) und bei der DEAE, d.h. in der Evangelischen Erwachsenenbildung, 8.948 (16,3%), und die Einrichtungen von Arbeit und Leben meldeten 81 Veranstaltungen (1,1%) (Horn, Lux & Ambos, 2018, S. 55 f.).

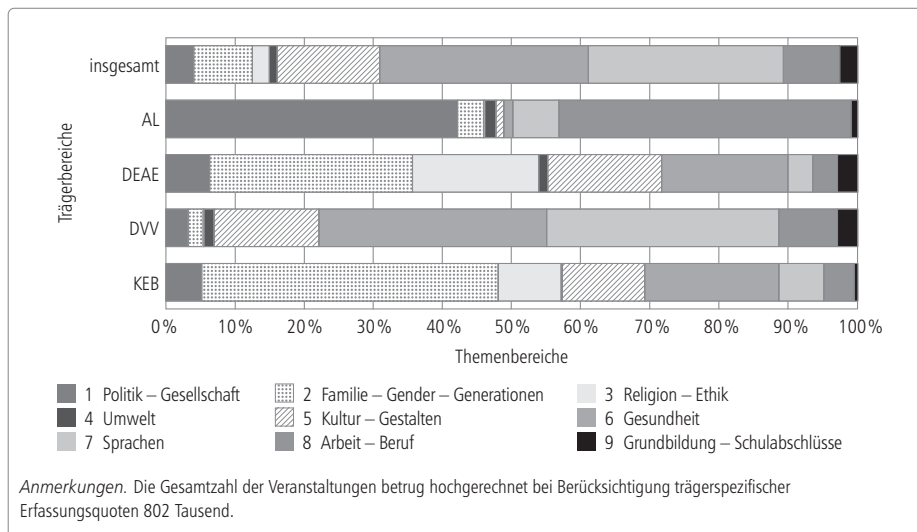


Abbildung 1: Veranstaltungsprofil 2016 nach Trägerbereichen und Themenbereichen (in Anteilen Veranstaltungszahlen) (Auszug aus der Weiterbildungsstatistik im Verbund für das Jahr 2016, Horn, Lux & Ambos, 2018, S. 24).

In Abbildung 1 ist ersichtlich, wie der Programmbereich *Kultur – Gestalten* bei allen Trägern im Gesamtangebot eingebettet ist.

Dabei sind die statistischen Kategorien der *vhs-Statistik* sehr viel feiner und ausdifferenzierter angelegt als diejenigen der *Verbundstatistik*, die Merkmale unterschiedlicher Anbieter fassen und vereinen muss (Fleige & Reichart, 2014). Dieser Umstand spiegelt die Tatsache, dass der Bereich an den Volkshochschulen, als größtem Anbieter lebenslangen Lernens bzw. des Lernens im Erwachsenenalter, das größte und insgesamt auch ausdifferenzierteste Angebot Kultureller Bildung bietet. Es umfasst die Themengebiete Literatur, Tanz und Theater, Kunst- und Kulturgeschichte, Malen, Zeichnen, Drucktechnik, Plastisches Gestalten, Handwerk und Kunsthandwerk, Textiles Gestalten, Foto, Film, Audio und Medienpraxis sowie Musik (Reichart, Huntemann & Lux, 2018, S. 77). Innerhalb dieser Themengebiete finden sich ausdifferenzierte Formate von Vorträgen über kurze Workshops und wöchentliche Kurse bis zu mehrtägigen Studienreisen und langfristig angelegten Lehrgängen.

Der Programmbereich, der diese Angebote bündelt, heißt in der Statistik „Kultur – Gestalten“¹ und wird von vielen der rund 900 Volkshochschulen auch unter dieser Überschrift gefasst. Dabei erfuhr der Bereich im Verlauf der Jahrzehnte eine mehrfache Umbenennung (Fleige & Reichart, 2014). Dies ist als ein Ausdruck tatsächlicher geänderter Programmrealitäten bzw. -entwicklungen und damit zusammenhängender Bildungsbedarfe und Bildungsbedürfnisse in der Bevölkerung, bildungs- und gesellschaftspolitischer Lagerungen und Diskurse zu sehen. Für das Zustandekommen der Programmprofile und Schwerpunktsetzungen ist zudem die Heterogenität der Anbieter bzw. Träger und ihrer Lernkulturen in Rechnung zu stellen. Im Sinne von einrichtungs- und trägerspezifischen Lernkulturen sind diese abhängig von Normen und Vorstellungen der Träger, Nachfrage- und Nutzungsverhalten der Adressatinnen und Adressaten eines bestimmten Milieus oder insgesamt einer bestimmten sozialen Gruppe, die sich von einem Anbieter besonders angesprochen fühlt, gelebten Partizipationsform usw. (Fleige, 2011, 2016; Fleige und Robak, 2018a, b). Aus dieser Gemengelage resultiert die Heterogenität ihrer Programmstrukturen und Schwerpunkte, die sich am Umfang der Schwerpunkte pro Träger in Abb. 1 ablesen lässt. Gleichwohl ist deutlich: Die nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder geförderten Träger bzw. Anbieter mit einer Segmentstärke vor allem im Bereich der *allgemeinen* (im Unterschied zur so klassifizierten *beruflichen*) Weiterbildung verantworten gemeinsam den Bereich der Kulturellen Erwachsenen- und Weiterbildung im Rahmen der Grundversorgung der Länder bzw. Daseinsvorsorge. Zwar setzen sie unterschiedliche Schwerpunkte zwischen den Bereichen und innerhalb des Angebotes zur Kulturellen Bildung, doch beteiligen sie sich alle

1 Im Auftritt des Deutschen Volkshochschulverbandes ist derzeit von „Kulturelle Bildung und kreative Gestaltung“ die Rede (<https://www.dvv-vhs.de/themenfelder/kulturelle-bildung/>). „Programmbereiche“ in der Volkshochschule werden gefasst unter dem Begriff „Fachbereich“.

daran und erhalten dafür eine entsprechende Förderung. Das macht die zitierte Grafik sichtbar bzw. sie lässt sich in diese Richtung weitergehend interpretieren.

Das Engagement der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung hat eine lange Tradition, förderpolitisch seit den Nachkriegsjahrzehnten und insbesondere seit der Gesetzgebung für Erwachsenen- und Weiterbildung in den Bundesländern ab den 1970er Jahren. Die Traditionen reichen aber bis in die Weimarer Republik und teilweise auch bis ans Ende des 19. Jahrhunderts zurück. Es ist dabei auch von einer Einheit und konzeptionellen Setzung des Begriffs „Kulturelle Bildung“ auszugehen. Für die Kulturelle Erwachsenenbildung gehörte der Begriff schon immer zur Programmgestaltung dazu. Für den Bereich der allgemeinbildenden Schule wurde er vor allem in den letzten fünfzehn Jahren im Diskurs etabliert, um die Einheit der künstlerischen Fächer und Fachdidaktiken im Curriculum bzw. Lehrplan zu unterstreichen.

Auch wenn bildungs- und förderpolitisch immer wieder Einbrüche und Rückschläge zu registrieren waren, gerade von Ende der 1990er bis Mitte der 2000er Jahre, die auf gesellschaftspolitische Diskriminierungen des Bereichs und seiner Teilnehmenden – vor allem Frauen – zurückzuführen sind, so verzeichnet der Bereich doch insgesamt eine hohe Stabilität. Schwankungen in der Nachfrage, wie bereits in der Einleitung angesprochen, sind hier integriert und längerfristig zu beobachten (Fleige, Gieseke & Robak, 2015; Gieseke & Krueger, 2017).

Die neueren Entwicklungen einer Neubewertung und -aufwertung des Bereichs haben dabei in der jüngsten Zeit zu einem regelrechten, auch bildungspolitischen Boom geführt, den wir noch näher in Kapitel 3 besprechen. Eingeleitet wurde diese Entwicklung durch das Gutachten der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, veröffentlicht im Jahr 2007 (Deutscher Bundestag, 2007), und unterstrichen durch Bemühungen auch des Deutschen Kulturrates und des etwas später von den Stiftungen initiierten „Rates für Kulturelle Bildung“ (→ Kap. 2). Ausdruck des neuen gesellschafts- und bildungspolitischen Interesses ist das im Jahr 2018 vom Deutschen Kulturrat herausgegebene Dossier „Kulturelle Erwachsenenbildung“ (Deutscher Kulturrat, 2018). Nach einer Einleitung aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in diesen Bereich (Schrader & Loreit, 2018) werden die einzelnen Verbände in Bezug auf ihre Größe, Bedeutung und Entwicklung eingeführt. Der Deutsche Kulturrat hat zudem im Dezember 2018 in einem Positionspapier eine „Offensive für kulturelle Erwachsenenbildung“ gefordert (Deutscher Kulturrat, 2019).

Dabei ist noch einmal explizit hervorzuheben, dass zwar die meisten Anbieter im Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung, die Volkshochschulen allzumal, den oben beschriebenen definierten Programmbereich ausgebildet haben, in dem sich explizit Angebote der Kulturellen Bildung vermehrt finden, und dass dieses den Bereich nicht nur quantifizier- und dokumentierbar, sondern nach außen für Adressaten und Adressatinnen, Bildungspolitik, Interessenvertretung, Wissenschaft und

die interessierte Öffentlichkeit identifizier- und ansprechbar macht, wovon auch das Dossier des Kulturrates zeugt.

Der Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung ist aber nicht nur auf diejenigen Angebote beschränkt, die sich in diesem ausgewiesenen Programmbereich finden, sondern es finden sich beispielsweise auch in der Gesundheitsbildung Angebote, die das Medium des Tanzes wählen (Dietel, 2012), Workshops in der Politischen Bildung, die gesellschaftlich relevante Themen in Theaterstücken inszenieren (→ Darstellungsraster KEB, Tab. 7) oder Fremdsprachenkurse, die Literaturanalysen und -diskussionen in unterschiedlichen Sprachen durchführen etc. Angebote in diesem Bereich lassen sich über Programmanalysen erschließen (Fleige et al., 2018; Schrader, 2011; → Kap. 3).

Die Programmforschung hat sich gerade dem Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung in den letzten zwei Jahrzehnten intensiv zugewendet. Dabei wurden auch Entwicklungen in der nicht-öffentlich geförderten Kulturellen Erwachsenen- und Weiterbildung deutlich: in der in den letzten Jahren stark angewachsenen sogenannten beigeordneten Bildung in Kultureinrichtungen und Initiativen, deren Aufgabe nicht zuvorderst die (organisierte) Bildung ist, wie Museen, Theater und Opernhäuser sowie in kleinen Kulturvereinen, bei privat-kommerziellen Anbietern oder auch in Weiterbildungsakademien und Personalabteilungen in Betrieben.



Lektüretipps

- o Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Horn, H., Lux, T. & Ambos, I. (2018). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2016 – Kompakt*. Bielefeld: wbv Media.
- o Deutscher Kulturrat. (2018): *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/thema/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/>.
- o Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2018). *Volkshochschulstatistik. Berichtsjahr 2018*. (2., überarbeitete Auflage). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2019-volkshochschule-02.pdf>

Teilnehmende der Kulturellen Erwachsenenbildung

Marion Fleige

Quantitative Befunde

Fleige, Gieseke und Robak (2015) sind ausführlich auf die Entwicklung der Teilnehmendenzahlen in der Kulturellen Erwachsenenbildung eingegangen, wie sie aus dem Bildungsmonitoring, insbesondere aus den beim DIE geführten Anbieterstatistiken (*vhs-Statistik* und *Weiterbildungsstatistik im Verbund*), hervorgehen. Sie hatten mit Verweis auf das Bildungsmonitoring u. a. referiert, dass laut der Datenlage zwei Drittel der Erwachsenenbevölkerung mit Schulabschluss kulturelle Bildungsangebote aller Träger und Angebotsformen für sich nutzen, und dass den Zahlen zufolge über 75 Prozent der Teilnehmenden an Angeboten der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung weiblich sind.

Inwieweit auch im Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung Effekte der Bildungsungleichheit bzw. der ungleichen Teilhabe bzw. Teilnahme eine Rolle spielen, wie sie jüngst z. B. im *Weiterbildungsatlas* nachgewiesen wurden (Martin & Schrader, 2016), kann hier nicht weiter problematisiert werden. Wohl aber werden wir noch darauf eingehen, wie Kooperationen und eine sozialräumliche Wirkung der Angebote Kultureller Bildung bzw. der Ansprache von Adressatinnen und Adressaten auch bislang noch nicht erreichte oder in der Kulturellen Bildung unterrepräsentierte Zielgruppen gewinnen können.

Der Begriff „Zielgruppe“ ist in diesem Kontext am besten zu handhaben, wie er ursprünglich auch gemeint und konzipiert war: als Begriff, der anzeigt, dass bestimmte Adressatengruppen in der Bildungsarbeit unterrepräsentiert und daher besonders für Bildungsangebote anzusprechen und zu interessieren sind (von Hippel, Tippelt & Gebraunde, 2018).

Wir gehen allerdings für die öffentlich geförderte Erwachsenen- und Weiterbildung grundsätzlich davon aus, dass im Sinne der Weiterbildungsgesetzgebung der Länder ein Schlüssel zur Grundversorgung der Erwachsenenbevölkerung mit Bildungsangeboten über die Kommunen besteht, wobei die Forderungen nach dem Ausbau des Weiterbildungssystems zur vierten Säule des Bildungssystems nach wie vor prominent sind. Käßlinger (Käßlinger, 2018) weist hier gleichwohl darauf hin, dass die Misch- und Projektfinanzierungen in den letzten Jahren gestiegen sind, wodurch prinzipiell auch wieder andere Zielgruppen erreicht werden könnten.

Zahlen zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen derjenigen Anbieter, die organisierte Bildungsangebote beigeordnet anbieten, bzw. Quellen dazu, sind nachzulesen bei Glogner-Pilz (2013) und Specht & Fleige (2016).

Im Rahmen des vorliegenden Bandes interessieren im Hinblick auf die Teilnehmenden vor allem die Partizipations- und Nutzungsformen in der Kulturellen Erwachsenenbildung, die in den ausgefüllten Darstellungsrastern mit Beispielen aus der Praxis zum Ausdruck kommen (→ Kap. 4) und in den Handlungsempfehlungen (→ Kap. 6) thematisiert werden.

Qualitative Befunde

Befunde aus der europäischen Studie *Benefits of lifelong learning* (BELL) (Manninen, Sgier, Fleige, Thöne-Geyer, Kil et al., 2014; Thöne-Geyer, Fleige et al., 2017; www.bell-project.eu) weisen darauf hin, dass Individuen Bildungsangebote der allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung, und damit auch der Kulturellen Erwachsenenbildung, für sich in vielfältiger Weise nutzen und mit allen Sinnen daran partizipieren. So wirken sich Tanzkurse, den Selbstberichten der Teilnehmenden zufolge, positiv auf die Wahrnehmungs- und Selbstwahrnehmungsfähigkeit, die Beweglichkeit und das Körpergefühl aus (→ Kap. 3), dienen aber auch dem Stressabbau, der Rekreation und dem Schließen neuer sozialer Kontakte sowie – in Kombination von allem – der Verbesserung der Interaktionsfähigkeit.

Zugleich werden neue Wissensformen erschlossen, weil die neu erlernten Techniken nicht für sich allein stehen können – gerade im internationalen Tanz, der mit Wissen über andere Länder und deren Kulturen verbunden sein kann (hier verbindet sich das selbsttätig-kreative mit dem interkulturellen Bildungsportal).

Auch die qualitativen Befunde aus einer laufenden Studie von Fleige zum Weiterbildungsnutzen, welche nach unterschiedlichen Inhalts- und Trägerbereichen differenziert und unterschiedliche Nutzentypen dafür ausarbeitet, verweisen auf die weiten Nutzungsformen gerade im Bereich der Kulturellen Bildung: Rekreation und Entspannung, Ausdifferenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit und Körperfunktionen, Zugänge zur eigenen Emotionalität (bildende Kunst, Musik², darstellende Kunst), sekundärer Nutzen für den Sozialraum und die Community.

„Nutzen“ geht dabei über eine reine Funktionalität hinaus und ist auch nicht gleichzusetzen mit Lernergebnissen. Vielmehr hat Nutzen, wie in der Studie aus der interdisziplinären Literatur und aus dem Material hergeleitet wird, mit Bewertungen von Lernergebnissen und Verwendungsweisen für die Lernergebnisse sowie mit Präferenzen für unterschiedliche mögliche Outcomes in diesem Prozess zu tun (zuerst Fleige, 2013).

„Nutzen“ ist ein Mehrwert, ein weiteres Ergebnis, das festgestellt und bewusst reflektiert wird. Als Erwartung kann er Bildungsentscheidungen unterstützen – worauf auch das Bildungsmonitoring mit seinen Spielarten Bildungssoziologie und Bildungs-

2 Auslegungen zu den Funktionen von Musik als speziellem Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung und Verweise finden sich in Teil 1, Abschnitt „Herausforderungen“.

ökonomie hinweist –, und als Verarbeitungsdimension in Bildungsprozessen kann er Bildungsbiografien anreichern. Die oben genannten Befunde zum Nutzen in der Kulturellen Bildung beziehen sich dabei vor allem auf Interviews mit Teilnehmenden aus Malkursen in der Volkshochschule.

Hierzu hat auch bereits Iris Kahl (1997) empirisch gearbeitet und ebenfalls den rekreativen Anteil herausgearbeitet, aber auch das subjektive Bedürfnis danach, „Wahrnehmungen festzuhalten“, beschrieben.

Biografiethoretisch bedeutsam ist dabei das von Kahl bzw. den befragten Teilnehmenden berichtete empfundene Nachholbedürfnis, zu malen, und sich diese Wahrnehmungs- und Ausdrucksform nach in Schule und Elternhaus verpassten Chancen anzueignen. Dieses Nachholen als Suchbewegung (Tietgens, 1986) belegen auch viele der Interviews in der BeLL-Studie, und zwar im Hinblick auf unterschiedliche Programmbereiche, etwa auch die Fremdsprachen. Bildungstheoretisch bedeutsam ist es hierbei allerdings, nicht in einer Defizitvorstellung verhaftet zu bleiben: Die Befunde aus der Studie von Fleige zeigen, dass Nutzenvorstellungen immer auch an inhaltliche Lerninteressen gebunden sind; dies gilt selbst für direktere Verwendungskontexte wie beruflichen Aufstieg oder Beschäftigungssicherung bei Teilnahme an Angeboten der beruflichen Weiterbildung. Schmidt-Lauff und Hösel (2015) halten auf der Basis ihrer qualitativen Befragung von Teilnehmenden „themenspezifische, könnenorientierte oder sozialinteraktive Interessen ... neben einer vorbehaltlosen Neugier“ (Schmidt-Lauff & Hösel 2015, S. 67) als Bestandteil von Suchbewegungen fest, welche sich dann im Verlauf der Teilnahme weiter ausdifferenzieren und spezifizieren.

Portale Kultureller Bildung

Stephanie Freide

Die Figur der sogenannten „Portale Kultureller Bildung“ bildet die didaktische und theoretisch rückgebundene Strukturierung der diversen Bildungs- und Lernwege zur Kulturellen Erwachsenenbildung ab. Sie kann für die Analyse von Angeboten Kultureller Erwachsenenbildung, aber auch für die Planung von Programmen herangezogen werden und als Grundlage für die Entwicklung von Angeboten Kultureller Bildung dienen.

Die drei Portale sind das Ergebnis der trägerübergreifenden Analyse von 17.277 Angeboten Kultureller Bildung an 89 Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung im Zuge einer Erhebung zur Kulturellen Erwachsenenbildung in Berlin und Brandenburg in den Jahren 1996 und 2001 (Gieseke et al., 2005). Als empirisch basiertes Theorem wurden sie in diversen Studien weiterentwickelt (Robak et al., 2015; Robak & Petter, 2014). Wie bereits angedeutet, wurden die gewonnenen Befunde im Band zur Kulturellen Erwachsenenbildung von Fleige, Gieseke und Robak (2015) theoretisch und unter Bezugnahme auf fachwissenschaftliche Diskurse zu den einzelnen Sparten von Kunst und Kultur, nachinterpretiert und weitergehend ausgelegt.

Grundsätzlich lassen sich drei Portale unterscheiden, unter denen sich alle Bildungsaktivitäten in der Kulturellen Bildung verorten lassen:

- das systematisch-rezeptive,
- das selbsttätig-kreative und
- das verstehend-kommunikative Portal Kultureller Bildung (Gieseke, 2005, S. 321).

Allein in diesen Bezeichnungen wird deutlich, dass mit dem jeweiligen Portal eine eher rezipierende, praktizierende oder de-/konstruierende Auseinandersetzung mit Artefakten bzw. Werken, Lebenswelten und Praktiken in Angeboten Kultureller Bildung angelegt ist. Dabei geht es übergeordnet immer darum, über die Aktivierung der eigenen Wahrnehmungs- wie Ausdrucksfähigkeit individuelle Perspektiven auf sich, andere und die Welt zu eröffnen und zu fördern (Gieseke, 2003c, S. 25). Dies gelingt, indem die entsprechenden Angebote Kultureller Bildung entweder primär ausgerichtet sind auf

- die Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit als strukturiertes Erfassen – *systematisch-rezeptives Portal*,
- eine schöpferisch-ästhetische und künstlerisch-kreative Eigentätigkeit durch die Nutzung von Techniken – *selbsttätig-kreatives Portal* oder
- inter- und transkulturelle Deutungen durch Interaktion und Kommunikation – *verstehend-kommunikatives Portal*.

In den Angeboten bildet sich dieses Spektrum Kultureller Bildung sowohl über je spezifische Themen und Inhalte (Was?) als auch geeignete Wissens- und Lern- bzw. Veranstaltungs- und Sozialformen (Wie?) ab (Robak & Petter, 2014, S. 11). Damit können Portale als je spezifische thematisch-inhaltliche wie didaktisch-methodische Zugangsweisen zur Auseinandersetzung mit kulturellen Artefakten bzw. Werken, Lebenswelten und Praktiken verstanden werden, die mit ihren jeweiligen Zielen nebeneinanderstehen und sich ergänzen (Gieseke, 2003c, S. 25): Der systematisch-rezeptive Angebotstyp zielt auf die Aneignung von Kultur und Kunst über Wissen und Verstehen, der selbsttätig-kreative Angebotstypus auf künstlerisch-kreatives Können über Praktizieren und Üben, der verstehend-kommunikative Angebotstyp zielt auf inter- und transkulturelle Kommunikation über Dialog und Begegnung (Gieseke, 2010, S. 32).

In dieser Breite des Lernens an und über Kultur als Erweiterung des Wissens zur spezifischen Erschließung und Interpretation von Welt, Sinn und Ästhetik liegt Kulturelle Bildung quer zu einrichtungsspezifischen Fachbereichen (Fleige, 2017, S. 324; Fleige, Gieseke & Robak, 2015, S. 14) „und damit auch zu den einzelnen Künsten, künstlerischen Domänen und kulturellen Aktivitäten“ (Robak & Fleige, 2017, o. S.).³ Dabei stehen die Portale Kultureller Bildung in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander, sie schließen einander nicht aus und lassen thematisch-inhaltliche wie didaktisch-methodische Übergänge zwischen sich zu.

Systematisch-rezeptives Portal

Die Auslegungs- und Interpretationsbedürftigkeit von Kunst (Bertram, 2014, S. 202–203) und Kultur fordert eine didaktisch-methodische Zugangsweise, die auf systematisches Analysieren und Reflektieren ausgerichtet ist.

Angebote des *systematisch-rezeptiven* Typus greifen dies darüber auf, dass kulturelle Artefakte, Praktiken und Lebenswelten sinnlich wahrgenommen und reflexiv gedeutet werden (sollen). Über den damit einhergehenden Nachvollzug und das Verstehen der jeweiligen Gegenstände in Inhalt und Form können dann Anschlussmöglichkeiten zu einer ersten wie weiterführenden Beschäftigung mit Kunst und Kultur gelegt werden. Um die thematisch-inhaltlichen Gegenstände einzuordnen und gesellschaftspolitisch rückbinden zu können, bedarf es sowohl Wissen um Kunst- und Kulturgeschichte als auch gesellschaftliche Diskurse.⁴ So können Spuren der Vergangenheit mit der Gegenwart sowie mit Zukunftsvisionen, die ihren Ausdruck in Kunst und

3 Für den Bereich der beigeordneten Kulturellen Erwachsenenbildung im Museum vgl. Specht & Stodolka (2018).

4 Näher dazu: Robak & Fleige (2017); Gieseke & Opelt (2005b); Fleige, Gieseke & Robak, (2015).

Kultur finden, über Bildung verknüpft werden. Über eine auf diese Weise angelegte Ausbildung und Aktivierung von Deutungs-, Interpretations- und Urteilsfähigkeit und eines entsprechenden kritischen Bewusstseins „erweitern sich die eigenen Spielräume zur Betrachtung von Welt und für das eigene Handeln“ (Fleige, Gieseke & Robak, 2015, S. 85–87).

BEISPIEL

„Drei Nobelpreisträgerinnen – Frauen der Kulturgeschichte

Drei Nobelpreisträgerinnen – drei Botschaften!

In seinem Testament legte Alfred Nobel fest, dass der Preis denen zu Teil werden sollte, die der Menschheit einen großen Nutzen gestiftet hätten. Auch Frauen wurden mit diesem Preis bedacht. So 1906 Berta von Suttner, die als erste Frau mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet wurde. Etwa 100 Jahre später, d. h. 2007, erhielt Doris Lessing (die übrigens mit Gregor Gysi verwandt ist) den Nobelpreis für Literatur. Und schon zwei Jahre später, also 2009, war es Herta Müller, eine Preisträgerin zum Anfassen, denn sie lebt in Berlin. Alle drei Frauen haben eine klare Botschaft, die der Menschheit nutzen könnte. Doch warum wurde diese in der Welt bisher nicht vernommen? (vhs Spandau, Jahresprogramm August 2014–Juli 2015, S. 30).“ (Fleige, Gieseke & Robak, 2015, S. 94–95)

„Klassische Musik – bewusst hören

Warum klingt Monteverdi anders als Mozart und Bach anders als Strawinsky? Lernen Sie, Musik bewusster zu hören! Sei es Harmonik, Melodik, Rhythmus oder Instrumentation – wir untersuchen die Frage ‚warum klingt das so?‘ und begeben uns auf die Reise quer durch alle Epochen. Das Wichtigste, was Sie dabei lernen können: Musik noch mehr zu lieben und Konzerte noch mehr zu genießen. Vorkenntnisse sind nicht erforderlich.“ (ebd., S. 103)

Selbsttätig-kreatives Portal

Um selbst künstlerisch-kreativ tätig zu sein, sich kulturell auszudrücken und zu einer eigenständigen Wirklichkeits- und Selbsterkenntnis zu kommen, bedarf es bestimmter Techniken.

Selbsttätig-kreative Angebote sind entsprechend darauf ausgerichtet, diverse Methoden und Arbeitsweisen zu erlernen sowie verschiedene Darstellungs- und Ausdrucksformen zu suchen und auszuprobieren und diese rückzukoppeln an neue Wahrnehmungsweisen. Im Mittelpunkt dieses Portals stehen der leibliche, emotionale und sinnliche Selbstausdruck durch Schaffenskraft und Rekreation, die Entwicklung eines eigenen Stils über Form und Inhalt und die Erprobung neuer Praktiken vor dem Hintergrund des Gewohnten und Alltäglichen. Dabei geht es neben Können und Nicht-Können, v. a. darum, Vorstellungen, subjektive Empfindungen und sinnliche Eindrücke in eine materielle Form zu transferieren (Klepacki & Zirfas, 2012, S. 76). Der selbsttätig-kreative Zugang zu Kul-

tureller Bildung schafft damit die Möglichkeit sowohl zu sich selbst (neu) in Beziehung zu treten als auch sich der Welt mitzuteilen (Fleige, Gieseke & Robak, 2015, S. 130).⁵

BEISPIEL

„Frauenkabarett

Frauen mit Witz und Biss, oder solche, die dieses entwickeln wollen, sind hier richtig. Erarbeiten Sie mit uns ein eigenes Kabarettprogramm über Alltägliches, Politisches und den gemeinen Aberwitz um uns herum. Entdecken Sie Ihren eigenen Humor, treten Sie ins Bühnenlicht und verarbeiten Sie den ganz normalen Wahnsinn des Lebens in einer komödiantischen Szene. Mit professioneller Hilfestellung, Improvisationstechniken, Stimm- und Körpertraining sowie Figurenerarbeitung, Timing und dem zielsicheren Setzen einer Pointe werden sie fit für die Bühne! Lachen befreit! Lachen hilft! Lachen macht schön! In diesem Kurs werden Grundlagen vermittelt. Wer Lust auf mehr bekommen hat, kann im Frühjahr weitermachen und Bühnenerfahrungen sammeln!“ (vhs Spandau, Jahresprogramm 2014/2015, S. 32) (Fleige, Gieseke & Robak, 2015, S. 126–127)

„Gedichtwerkstatt – Die eigene Sprache finden und zum Klingen bringen

Viele Menschen lesen und hören nicht nur gerne Gedichte, sondern versuchen sich auch selbst im Verseschmieden. Doch Dichten will gelernt sein! Dieser Kurs vermittelt praktische Kenntnisse der Dichtkunst für Lyrikbegeisterte jeden Alters. Vorkenntnisse sind nicht notwendig. Am Anfang der Gedichtwerkstatt werden Formen, Stile und Themen älterer und moderner Dichtung erläutert. Die Teilnehmer erproben anschließend verschiedene Dichtmuster in Schreibübungen. Dazu werden unterschiedliche Wege, poetische Momente aufzuspüren und eine eigene, klingende Sprache dafür zu finden, aufgezeigt. Die im Kurs und zu Hause entstehenden Texte werden im weiteren Kursverlauf besprochen und nachbearbeitet, auch ältere eigene Gedichte können hierzu mitgebracht werden. Am Ende der Gedichtwerkstatt steht die Arbeit am Vortrag eigener Gedichte.“ (vhs Lichtenberg, Jahresprogramm 2014/2015, S. 27) (ebd., S. 129)

Verstehend-kommunikatives Portal

Ausgehend von den beschriebenen systematisch-rezeptiven wie selbsttätig-kreativen Zugängen Kultureller Bildung können über ein drittes Portal Angebote konzipiert werden, denen es um die Auseinandersetzung von kultureller Praxis und kulturellem Wissen geht, um an Kultur zu partizipieren und sie selbst mitzugestalten (Gieseke & Opelt, 2005b, S. 43; Robak, 2017, S. 334).

Thematisch haben Angebote des *verstehend-kommunikativen* Portals ihren Ausgang in gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen von Migration, Transnationalisierung, Globalisierung und Hybridisierung (Robak, 2017, S. 333). Indem man sich diesbezüglich über das Eigene und das Fremde (Interkulturelle Bildung) und deren kultureller Verflechtungen (Transkulturelle Bildung) verständigt, wird Welt, Gesellschaft

⁵ Siehe genauer: Fleige, Gieseke & Robak (2015, S. 111–113, 119); Robak & Fleige (2017); Gieseke & Opelt (2005b, S. 43).

und Kultur über gemeinsame Erfahrungen gedeutet und de-/konstruiert (Robak & Fleige, 2017, o. S.; Robak, 2017, S. 333–334). Didaktisch-methodisch geht es dann darum, sich über differente Lebensstile und Deutungen von Welt und deren Auswirkungen auf das Miteinander vor dem Hintergrund verschiedener Kulturen zu verständigen, sie zu begreifen und diskutieren (vgl. Gieseke 2003c, S. 26), um sich seiner eigenen Identität zu vergewissern und Toleranz für Ambiguität und Kontingenz zu entwickeln sowie Empathie (Fleige, Gieseke & Robak, 2015, S. 137–138; Welsch, 2012; Bhabha, 2000; Reckwitz, 2006). Die „Zusammenhänge von Kultur, Kunst und kultureller Differenz“ (Robak, 2017, S. 333) werden dabei über Bildung im Spiegel der jeweilig angelegten Themen adressiert.

BEISPIEL

„Dialog der Weltreligionen – Christentum und Judentum

Anhand von ausgewählten Texten christlicher und jüdischer Autoren soll die Beschäftigung mit den Unterschieden zwischen beiden Glaubensweisen – Christentum und Judentum – dazu beitragen, „eigene“ und „fremde“ Wertfragen, Normen und Einstellungen zu reflektieren, überkommene Vorurteile abzubauen und Gemeinsamkeiten besser und anerkennend zu erkennen (Landeseinrichtungen 5).“ (Fleige, Gieseke & Robak, 2015, S. 169)

„Was ist Heimat?

Gehe in die Welt, um zu erfahren, was Heimat ist“ (Dr. Name Dozent). Jedes Jahr wandern nach Deutschland, aus verschiedenen Gründen, viele Menschen ein. In dieser Gesprächsrunde berichten MigrantInnen über ihre Erfahrungen in der alten Heimat und in ihrer neuen Heimat. Sie erzählen, wie es sich anfühlt, in einer anderen Kultur zu leben und eine andere Sprache (nicht nur wörtlich) sprechen zu müssen und was die kleinen Unterschiede im Alltag ausmachen. Jeder Interessierte ist herzlich willkommen (vhs Region Name).“ (ebd., S. 169–170)

Reflexionen zu weitergehenden konzeptionell-strukturbildenden Verwendungsweisen für die Praxis

Vor diesem theoretischen Hintergrund lassen sich Angebote mit spezifischen thematisch-inhaltlichen wie didaktisch-methodischen Akzenten entwickeln, „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“ (Fleige, Gieseke & Robak, 2015, S. 19–20). Für die Programmplanung lassen sich mit den Portalen Kultureller Bildung die diversen Aneignungs- und Rezeptionsformen der jeweiligen Gruppe von Adressatinnen und Adressaten sowie Funktionen und Bildungsziele Kultureller Bildung zu spezifischen Lern- und Bildungszugängen bündeln, zu Angeboten verdichten und, rückgebunden an das jeweilige Nachfrageverhalten, zu

entsprechenden Angebots- und Themenstrukturen zuschneiden, die wesentlichen Anteil an der einrichtungs- und trägerspezifischen Profilbildung haben (Robak et al., 2015, S. 2). Die jeweiligen Ausrichtungen und Akzentuierungen des Fach- oder Themenbereichs werden so bildungswissenschaftlich belegbar und können vor dem Hintergrund des komplexen pädagogischen Angleichungshandelns in der Programmplanung (Gieseke & Gorecki, 2000; Gieseke, 2000b; Gieseke, 2008, S. 108; Gieseke, 2015, S. 171) mit auszuhandelnden Widersprüchen und Antinomien (von Hippel, 2011; 2018) systematisch sichtbar gemacht werden. Insgesamt kann damit sowohl die Breite als auch die jeweilige Fokussierung Kultureller Bildung begründet werden.



Lektüretipps

- o Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann.
- o Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Robak, S., Fleige, M., Sterzik, L., Seifert, J., Teichmann, A.-K. & Krueger, A. (2015). *Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Verfügbar unter http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf.
- o Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Herausforderungen in der Kulturellen Bildung

Kulturelle Bildung zwischen Interkultureller und Politischer Bildung

Stephanie Freide

Dass sich gerade das beschriebene verstehend-kommunikative, im engeren Sinne interkulturelle und transkulturelle Portal vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen ausdifferenziert, ist für die Forschung ein schon länger währendes Faktum. Besonders Bezüge und Übergänge zur Politischen Bildung zeichnen sich verstärkt ab.

Seit der Jahrtausendwende zeigt sich, dass sich mit den gestiegenen Anforderungen durch Globalisierung und Migration, kulturelle und gesellschaftliche Diversität und plurale Wertekonstruktionen die Inter- und Transkulturelle Bildung als Teilaspekt Kultureller Bildung in den verschiedenen Themenstrukturen der öffentlichen Erwachsenenbildung inhaltlich und strukturell ausdifferenziert und dass sie auch quantitativ anwächst (Robak & Petter, 2014; Gieseke & Börjesson, 2006). Nachdem sie lange Zeit bildungspolitisch vernachlässigt und entsprechend wenig gefördert wurde (Gieseke & Opelt, 2005a, S. 321), steht sie heute im besonderen Interesse einer auf Vielfältigkeit setzenden, demokratischen Gesellschaft (vgl. Robak, 2017; siehe auch Voss, 2017). Anhand der Frage, wie die Erwachsenenbildung auf die Bildungsbedürfnisse nach Interkulturalität und Bildungsbedarfe aufgrund von Interkulturalität reagiert, haben Robak und Petter (2014) allerdings am Beispiel Niedersachsens für das Jahr 2012 inter- und transkulturelle Bildungsangebote und Zugangsweisen zu Kultureller Bildung identifiziert und konnten somit die Ausdifferenzierung und auch einen Zuwachs im Angebotsumfang belegen.

„Inter- bzw. transkulturelle Bildung zielen [...] ebenso auf das Erlernen kultureller Praktiken wie auf die identitäre Selbstbildung und Kulturalität jenseits von konstruierten kulturellen Grenzen (vgl. Robak, 2013b). [...] Interkulturelle Bildung hat sich dabei nicht als ein eigenständiger Fachbereich entwickelt, sondern siedelt sich in verschiedenen Themenfeldern, wie etwa die politische, religiöse und berufliche Bildung, an. Diese Entwicklung ist als „intermediär“ zu bezeichnen“ (Robak & Petter, 2014, S. 9).⁶

Die Analyse zeigt ein differenziertes Bild interkultureller Bildungsangebote in der öffentlichen Erwachsenenbildung, legt „Ansätze der Entwicklung einer Transkulturellen

6 Eine weiterführende Perspektive auf die Ausformung Interkultureller und Transkultureller Bildung nehmen Robak und Grawan (2016) ein. Unter dem spezifischen Fokus der Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit befragen sie die Integrationspotentiale und -optionen speziell dieses Portals Kultureller Bildung.

Bildung [...] sowie eine Zunahme an Angeboten, die politische oder religiöse Themen aufgreifen“, offen (Robak & Petter, 2014, S. 15). Neben Integrationskursen geraten demnach vermehrt Fragen nach „kulturelle[r] Verständigung, der Fremdheit und identitären Selbstvergewisserung“ in den Blick (Robak & Petter, 2014, S. 8) sowie eine Neuauslegung kultureller Differenz und Öffnung für das vermeintlich Fremde und Andere. Gerade politische Inhalte reichern diese „auch [auf] reflexive und handlungsbezogene Ansätze“ (Robak & Petter, S. 9) an, in dem sie einen kritischen Blick auf soziale Konstruktionen und Machtprozesse in Bezug auf u. a. den „Umgang mit Rassismus und Diskriminierung“ legen (Robak & Petter, 2014, S. 9).

Speziell im Fachbereich Politische Bildung konnten Robak und Petter v. a. Veranstaltungen Inter- und Transkultureller Bildung zu Themen um Migration und „Bedingungen des Zusammenlebens in kultureller Diversität“ ausmachen (Robak & Petter, 2014, S. 29). Integrationsabsichten werden dabei in Form von zielgruppenspezifischen Seminaren, Arbeits- oder Gesprächskreisen sowie offenen Diskussionsformaten mit Bezug auf differente und vereinende Lebenswelten und Sozialräume verfolgt (vgl. Robak & Petter, 2014, S. 29–30). „Die politische Dimension findet dann Beachtung, wenn es um die politische Teilhabe von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund geht“ (Robak & Petter, 2014, S. 29). Häufig werden dabei gesellschaftliche Werte und politisches Handeln thematisiert. Auch Bezüge zu Religion und Kirche oder die Rolle der neuen Medien in der Gesellschaft finden hier ihren Platz (vgl. Robak & Petter, 2014, S. 30–31).

„Die Schnittmenge der inhaltlichen Ausrichtung [Kultureller und Politischer Bildung] ist groß, da beide Angebotsbereiche/Themenbereiche gesellschaftliche Entwicklungen aufgreifen und Aufklärungs- und Auseinandersetzungsarbeit durch eine kritisch-reflexive Denkweise anregen sowie die (De-)Konstruktion von Grenzen und Machtstrukturen in den Blick nehmen“ (Robak, Fleige & Petter, 2016, S. 178).

Neben der Verteilung kultureller Bildungsangebote in verschiedene Fachbereiche, wie der Politischen Bildung, wird die „Intermedialität“ Inter- und Transkultureller Bildung auch in der Ausdifferenzierung der Zugangsweisen zu Kultureller Bildung, wie sie in 2.2 beschrieben ist, sichtbar (vgl. Robak & Petter, 2014, S. 12). Über die Identifizierung von acht Subportalen des verstehend-kommunikativen Portals Kultureller Bildung – als solche diversifizierte Zugangsweisen zu Kultureller Bildung – konnten Robak und Petter (2014) die Breite Inter- und Transkultureller Bildung quer zu einrichtungsspezifischen Fachbereichen aufzeigen.

Neben einem systematisch-rezeptiven (1) und einem selbsttätig-kreativen Zugang (2) zu Inter- und Transkultureller Bildung konnten sie ein verstehend-kommunikatives Portal im interkulturellen Sinne (3) sowie eines im transkulturellen Sinne (4) ausmachen und darüber hinaus Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten (6), Interreli-

giöse Dialoge (7) und Qualifizierungen für Personal im Themenbereich interkulturelle Kompetenzen (8) identifizieren. Die Schnittstelle zwischen Interkultureller und Politischer Bildung wird v. a. im aushandelnd-reflexiven Portal (5) offenbar. Didaktisch-methodisch geht es hierbei um die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern sowie gesellschaftlichen Werten und Normen (Robak & Petter, 2014, S. 45), in Form von Subjekt- und Handlungsorientierung (Robak, Fleige & Petter, 2016, S. 178). Thematisch-inhaltlich geht es um demokratische Grundprinzipien, Umgang mit Migrationserfahrungen, Integration, Fremdenfeindlichkeit, Werte der Gesellschaft und emanzipatorische Aspekte wie die Rolle und Situation von Frauen unter politischen und kulturellen Aspekten. Demnach wird sowohl eigene Identitätsarbeit geleistet als auch mit individuellen und gesellschaftlichen Handlungsspielräumen beschäftigt (Robak, Fleige & Petter, 2016, S. 178). Die dahinterliegenden Bildungsziele können als gesellschaftliche Gestaltung, bürgerschaftliches Engagement, Inklusion und Aktivierung, Emanzipation und Demokratisierung beschrieben werden.

BEISPIEL

„Bürgerschaft und Demokratie in der Migrationsgesellschaft

(...) Auch bei der politischen Systemintegration sind Lebenslagen und Geschlecht entscheidend für den Zugang zur konventionellen Politik und für die Wahrnehmung demokratischer Bürgerrechte. Hier spielt jedoch gleichzeitig die Staatszugehörigkeit und damit die Frage nach dem Migrationshintergrund eine zentrale Rolle bei der ungleichen Verteilung politischer Teilhabechancen. Soziale und politische Systemintegration verlaufen – so die zentrale These – auf unterschiedliche Art und Weise, so dass vorrangig die Integration in das politische System defizitär ist. Durch den Vergleich mit anderen europäischen und mit den nordamerikanischen Einwanderungsländern soll überprüft werden, ob diese Integrationsproblematik ein besonderes Kennzeichen der deutschen Migrationsgesellschaft ist.“ (vhs 3) (Robak & Petter, 2014, S. 29–30)

„Soziale Netzwerke als neue Möglichkeit der politischen Meinungs- und Konsensbildung in demokratischen Gesellschaften

Spätestens der Arabische Frühling und die Occupy-Bewegung in den USA und Europa haben gezeigt, dass soziale Medien wie Facebook, Twitter und Blogs mehr sind als nur die Möglichkeit, das eigene Bild im globalen Dorf zu pflegen und zu optimieren. Sie geben dem Benutzer auch die Möglichkeit, politische und gesellschaftliche Ideen und Vorstellungen zu formulieren und einer großen Zielgruppe zugänglich zu machen. In dieser Veranstaltung sollen diese neuen Wege und ihre Vor- und Nachteile beleuchtet werden“ (vhs 1). (ebd., S. 31)

An diesen Erläuterungen wird deutlich, dass neben individuellen Bildungsbedarfen, -bedürfnissen und Interessen auch „die gesellschaftliche Selbstinterpretation von Kultur“ (Gieseke & Opelt, 2005c, S. 321) vor dem Hintergrund der jeweiligen Zeit in Angebote Kultureller Bildung transformiert werden müssen.

Der Bereich im Spiegel aktueller Förderpolitik und neuer gesellschaftspolitischer und unternehmerischer Erwartungshorizonte

Marion Fleige

Wie bereits angedeutet, erfuhr die öffentlich geförderte Kulturelle Erwachsenenbildung ab der Jahrtausendwende eine bildungspolitische und gesellschaftliche Abwertung und förderpolitische Einschnitte, die sich in Veränderungen auch auf der Ebene der Gesetzgebung (Weiterbildungsgesetze der Länder) niederschlugen. Die wechselhafte, mitunter ambivalente Haltung der öffentlichen Hand und der Gesellschaft zu diesem Programmbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung über die Jahrzehnte insgesamt ist nachzulesen im zweiten Kapitel der Publikation von Fleige, Gieseke und Robak (2015) sowie bei Gieseke und Krueger (2017). Nach dem Gutachten der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, veröffentlicht im Jahr 2007 (Deutscher Bundestag, 2007), begann jedoch eine Trendwende hin zu einem Boom der Förderung und Unterstützung Kultureller Bildung. Sie ist ablesbar anhand der Aktivitäten der intermediären Unterstützungsstrukturen (→ Kap. 3).

Zugleich mit der dem Bereich neu zugewiesenen Bedeutung wuchs auch, statistisch wie programmanalytisch nachweisbar (zusammenfassend Fleige & Reichart, 2014), die Zahl der Veranstaltungen in diesem Programmbereich wieder an. Allerdings zeigen die hohen Veranstaltungszahlen zu kulturellen Fragen, über die Programmbereiche hinweg verteilt, die in der Berlin-Brandenburg-Studie zur Kulturellen Bildung von Gieseke und ihren Mitarbeiterinnen auch für die 2000er Jahre nachgewiesen wurden, an, dass die Nachfrage nach Angeboten Kultureller Bildung in der Erwachsenenbevölkerung nie verschwunden ist bzw., im Gegenteil, von einem Wachstum auszugehen ist.

Seit den 2010er Jahren engagieren sich Stiftungen mit Förderprogrammen für die Mehrung von Angeboten in der Kulturellen Bildung. Das Interesse richtet sich auf die Förderung der außerschulischen und schulischen Kulturellen Kinder- und Jugendbildung sowie auf die Personalentwicklung in Unternehmen und auf die Aneignungsprozesse in Kulturinstitutionen (beigeordnete Bildung). Für den schulischen Bereich wird neben der Ausgestaltung des Nachmittagsangebotes vor allem der Aspekt der Inklusion in und durch Kulturelle Bildung fokussiert. Die Programme haben sowohl Forschungs- als auch Entwicklungsanteile, in je unterschiedlichen Mischungen. Entwicklungsprojekte stießen auch Orchester und Musikfestivals in ihren beigeordneten Geschäftsbereichen an. Ein großes Medienecho erfuhren insbesondere die Projekte der Berliner Philharmoniker.

Über diese aus der Zivilgesellschaft bzw. dem unternehmerischen Kontext kommenden Initiativen hinaus ist das zentrale bildungspolitische Förderprogramm des BMBF „Kultur

macht stark“ zu nennen.⁷ In diesem Programm, das auf die Förderung insbesondere „sozial benachteiligter“ Kinder und Jugendlicher zielt, erhielten auch Träger der Erwachsenenbildung, insbesondere die Volkshochschulen, Zuschläge und bauten einen Bereich aus.

Das BMBF lancierte ferner ab 2013 eine Initiative für die Erforschung und forschungsbezogene Entwicklung Kultureller Bildung über die Lebensspanne sowie der darauf bezogenen Fortbildung. Vorbereitet und begleitet durch mehrere Forschungs- und Vernetzungstagungen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Intermediäre⁸, legte das BMBF zwischen 2013 und 2019 insgesamt vier Förderschwerpunkte auf, die inzwischen teilweise abgeschlossen sind, teilweise aber noch laufen oder nachbearbeitet werden:

- „Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur Pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden“
<https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-872.html>
<https://www.bmbf.de/de/weiterbildung-von-kunst-und-kulturschaffenden-1310.html>
 (Keuchel & Werker, 2018; Ludwig & Ittner, 2019)
- „Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“
<https://www.bmbf.de/de/forschung-zur-kulturellen-bildung-5891.html>;
<https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1094.html>
- „Forschungsvorhaben zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung“
<https://www.bmbf.de/de/forschung-zur-kulturellen-bildung-5891.html>
<https://www.dikubi-meta.fau.de/>
- „Kulturelle Bildung in Ländlichen Räumen“
<https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2976.php>

Die von den Förderschwerpunkten mit ihren jeweils zwischen 10 und 20 Projekten ausgehenden Wirkungen für Strukturentwicklungen in der Kulturellen Bildung bleiben abzuwarten. Es ist dabei so, dass sich nur der geringere Teil der Projekte direkt oder indirekt auf die Weiterentwicklung der Kulturellen Erwachsenenbildung (bzw. den öffentlich geförderten Bereich) bezieht. Allerdings ist davon auszugehen, dass in den Projekten auch entsprechende Absichten der Unterstützung und Förderung des Bereichs bestehen.

In Förderprogrammen anderer Drittmittelgeber werden weitere Schwerpunkte gesetzt, etwa auch hinsichtlich des „Cultural Heritage“ bzw. „Kulturerbes“ als Anlass und Ort informellen und non-formalen Lernens.⁹

7 Für einzelne Bundesländer ist zusätzlich noch die auf den Grundschulbereich bezogene, aber ausgelaufene Förderung „Jedem Kind ein Instrument“ zu nennen. <https://www.bmbf.de/de/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung-958.html>; <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/>.

8 Die erste dieser Tagungen fand im Juni 2013 in Berlin statt: https://secure.pt-dlr.de/pt-conference/dokumente/2013-04-08_BMBF_KuBi_Einladung_RZ_Web_klein.pdf.

9 Vgl. dazu etwa für Deutschland (Begleit-)Forschungsprojekte DELPHI (<https://www.die-bonn.de/id/36935/about/html/>) und CHER (<https://www.cinc.uni-hannover.de/de/forschung/forschungsprojekte/forschungsprojekte/cher/>).

Ein wichtiges Thema sowohl im Sinne der Professionalisierung als auch im Sinne der Fortbildung von Künstlerinnen und Künstlern und Kulturvermittlerinnen bzw. -bildnerinnen als lernende Erwachsene ist dabei die Weiterbildung für diese Gruppe als eigener Bereich, welchen die erstgenannte Förderlinie adressiert. Diesbezüglich ist in den letzten Jahren ein weitverzweigter Diskursstrang entstanden (Schulz, 2013; sowie Reinwand-Weiß, 2017), zu denen auch der Deutsche Kulturrat mit Debatten und Surveys beigetragen hat (<https://www.kulturrat.de/publikationen/studien>; siehe auch Forschungsprojekt „WB-Kultur“ der Leibniz Universität Hannover, der HU Berlin und des DIE, Kap. 3, <https://www.die-bonn.de/id/32311/about/html/>, Robak et al., 2019; Keuchel & Werker, 2018; Ludwig & Ittner, 2019; Ermert, 2012).¹⁰

Neben den bestehenden Bundes- und Landeseinrichtungen für die Weiterbildung Kunst- und Kulturschaffender (und in deren Programmrahmen durch die Sonderförderung entstandener Entwicklungsprojekte wie etwa zur App-Musik) sowie auch in den 2010er Jahren entstandene An-Institute an Volkshochschulen (Robak, Fleige et al., 2015, → Kap. 3) ist hierdurch eine Vielzahl von Projekten bei kleineren Trägern und Anbietern entstanden (Keuchel & Werker, 2018; siehe auch Ludwig & Ittner, 2019).

Entwicklungsanstöße für den Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung kommen, wie in der Berlin-Brandenburg-Studie von Gieseke et al. (2005) nachgewiesen wurde, aus dem Bereich der beigeordneten Bildung bei Kultureinrichtungen (Museen, Vereinen, Initiativen, Bibliotheken usw.). Allerdings sind deren Programme und Angebote nicht so breit aufgestellt und ausdifferenziert wie diejenigen der (öffentlich geförderten) Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Das organisierte Bildungsangebot stellt für die Einrichtungen nicht die Hauptaufgabe bzw. ursprüngliche Aufgabe dar, wenngleich auch diese Bildungseinrichtungen z. T. langjährig (z. B. Museumspädagogische Dienste), z. T. aber auch erst beginnend mit dem Boom ab der zweiten Hälfte der 2000er Jahre, eigene Organisationen wie Akademien hervorgebracht haben, wie sich über eine Programmanalyse bei fünf großen museumspädagogischen Zentren bzw. Diensten nachweisen ließ (Fleige & Specht, 2017).¹¹

Als weitere Differenzierung ist hier die Tatsache zu nennen, dass sich – immer noch – häufig nur der kleinere Teil der Angebote in Museen an Erwachsene richtet. Anders sieht dieses bei Lesungen in Bibliotheken und bei Konzerteinführungen aus.

10 Dahinter steht auch die Einsicht der Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse in den Feldern Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung, wie auch das Faktum, dass viele Künstler und Künstlerinnen im Kunstmarkt überhaupt erst gar nicht Fuß fassen und für sich notwendig alternative Beschäftigungs- und Tätigkeitsperspektiven entwickeln müssen – beispielsweise auch im Bereich der Kulturellen Bildung – oder aber, dass etablierte Künstler und Künstlerinnen gerne auch in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit tätig werden. Siehe hierzu auch das in Kap. 3 vorgestellte Forschungsprojekt „WB-Kultur“.

11 Statistiken über die Bereiche geben hier weitere Aufschlüsse, vgl. Glogner-Pilz (2013).

Nüchtern betrachtet stehen bei allen diesen Formaten neben pädagogischen und ggf. sozialarbeiterischen Intentionen mit der *Audience Development* bzw. Kunden- und Nutzerbindung auch betriebswirtschaftliche Konzepte und damit verbunden Marketing-Ansätze oder Finanzierungsprobleme der öffentlichen Hand hinter der umfänglichen Entwicklung dieser Bereiche seit den 2000er bzw. 2010er Jahren. Das heißt nicht, dass sie nicht mit pädagogischen Konzepten – bzw. im Selbstverständnis: Vermittlungskonzepten (Mandel, 2018) – hinterlegt wären oder zur Strukturentwicklung der Kulturellen Erwachsenenbildung insgesamt beitragen würden. Wir kommen darauf später noch einmal zurück.

Differenziert zu betrachten, aber zunächst als eine Initiative für Kulturelle Erwachsenenbildung zu verstehen, sind auch Konzepte des Einbezugs von kulturellen Bildungsangeboten in die Personalentwicklung von Unternehmen, welche ein Phänomen vor allem der späten 2000er und der 2010er Jahre ist.¹² Wir haben in einem jüngeren Beitrag bei kubi-online.de im Rückgriff auf die Befunde und Einordnungen von Gerdiken (2017a, b; auch ebd., 2018) beschrieben, wie Unternehmen ein

„Interesse (verfolgen, M.F.), bei den Mitarbeitenden sowohl kreative Fähigkeiten zu unterstützen als auch Ressourcen aufzuspüren, die für (andere) berufliche Tätigkeiten nützlich sind. (...) Kulturelle Bildung gehört nicht zu einem gewachsenen Kanon der beruflich-betrieblichen Weiterbildung bzw. Personalentwicklung, gewinnt aber in diesem Kontext derzeit stark an Bedeutung. Es handelt sich hier ebenfalls um beigeordnete Bildung, da auch in Unternehmen Weiterbildung nicht zum Hauptanliegen des Aufgabenspektrums zählt“ (Robak & Fleige, 2017, o. S.).

Diese Entwicklungen lassen sich einordnen in das Paradigma der „Selbstoptimierung“, welches wir ja selbst auch in unserer Programmanalyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung (Robak, Fleige, et al., 2015; → Kap. 3) als wachsendes Angebot von Organisationen der öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildung, insbesondere der Volkshochschulen, festgestellt hatten. Für die innerbetriebliche berufliche Weiterbildung bzw. die Personalentwicklung im Unternehmen beschreibt Gerdiken (2018), im Anschluss an Arnold (2009), wie Kreativitätsentfaltung (Reinwand-Weiß, 2013) und allgemein Kulturelle Bildung für Führungskräfte zur Führungskräfteentwicklung und Lernenden Organisation beiträgt.

Das von Gerdiken in den Diskurs beispielhaft eingebrachte Konzept sieht vor, dass über den didaktischen Einsatz von „Rhythmik“ – Musik und Bewegung – bzw. in dieser Tradition Sensibilität, Wahrnehmung und Kommunikation geschult werden. Kreativität übernimmt dabei eine doppelte Funktion als Mittel und Zieldimension. Interessant

12 Auch in der Berlin-Brandenburg-Studie zur Kulturellen Bildung von Gieseke et al. (2005) konnten keine Angebote in Unternehmen gefunden werden.

ist die besondere Funktion von Musik und Bewegung, die derzeit auch in den Projektentwicklungen zur digitalen Kulturellen Bildung besonders fokussiert wird.¹³

BEISPIEL

Im Falle der Rhythmik ist der niedrigschwellige Zugang in der Praxis bzw. Anwendung hier offenbar über den leiblich-intuitiven Sinn der Bewegung und des Tanzes gelegt (*Hessische Blätter für Volksbildung* Heft 1/2017; Gieseke, 2016a). Gerdiken (2018) nennt die folgenden Ziele für Führungskräfte, die über Rhythmik ausgebildet werden können:

- *Sensibilisierung*: Bei der Sensibilisierung soll vor allem die Wahrnehmungsfähigkeit entwickelt werden. (...)
- *Orientierung*: Das Ziel Orientierung soll helfen, sich der Prozesse bewusst zu werden, die es braucht, um sich in Raum und Zeit sicher bewegen zu können. (...)
- *Expressivität*: Mit der Expressivität als Entwicklungsziel soll das Vertrauen in die eigenen Ausdrucksfähigkeiten und -kräfte gestärkt und das entsprechende Ausdrucksrepertoire entwickelt und erweitert werden. Dabei wird vor allem mit Musik und Bewegung gearbeitet. Es geht darum, musikalische und tänzerische Ausdrucksmittel zu finden, die die inneren Bewegungsvorgänge sicht- und hörbar machen. Im Zentrum steht dabei die Förderung der persönlichen Ausdrucksfähigkeit (...)
- *Flexibilität*: Die Flexibilität stellt eine Erweiterung und Ergänzung der Expressivität dar und eröffnet die Hinwendung nach außen. Es geht darum, (...) sich in die Gefühls- und Ausdruckswelt anderer hineinversetzen zu können und, je nach Situation, das passende Maß von Führen und Folgen sowie Aktion und Reaktion zu finden.
- *Kommunikation und Interaktion*: Kommunikation und Interaktion als Ziel ist ein soziales Erfahrungsfeld, auf dem die Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenüber geübt werden kann. Direkte Reaktionen auf eigene Aktionen werden dort erlebbar gemacht. Die Arbeit mit der Rhythmik bietet ein Experimentierfeld, auf dem ausprobiert werden kann, wie durch interaktive Verhaltensweisen kommunikatives und gemeinschaftliches Handeln gestaltet werden kann.
- *Phantasie und Kreativität*: Das Erfahrungsziel Phantasie und Kreativität bezieht sich vor allem auf das Gruppenerleben. Das aktive Einbringen in die Gruppe und das Mitgestalten in der Gruppe ermöglichen es, Anerkennung zu erfahren und zu geben. Die eigene Leistung wird eingebracht, ebenso profitiert man von der Leistung der anderen.

13 Offenbar lässt sich über und für Musik immer dann, wenn es nicht um das komplexe Wissen über musikalische Strukturen oder die benötigten Fertigkeiten und Techniken für das Ausüben eines Instrumentes oder den Kunstgesang geht, was für das Erlernen im Erwachsenenalter mit hohen Hürden verbunden ist (Fleige & Sprick, 2014), ein niedrigschwelliger Zugang und auch eine mediale Umsetzbarkeit herstellen. Siehe dazu auch Fleige, Gieseke und Robak (2015) zur Musik als Themenbereich in der Kulturellen Erwachsenenbildung. Das genannte komplexe Wissen über musikalische Strukturen ist indes ein ebenso gewichtiger Bestandteil musikalischer Erwachsenenbildung und bedeutend für die systematische musikalische Bildung erwachsener Laien und Laiinnen, jenseits von Konzerteinführungen bei den Anbietern beigeordneter Kultureller Bildung. Diese Angebote werden leider nur in geringem Umfang und durch Schwerpunkte vor allem einzelner Häuser angeboten (vgl. ebd.). Als ein ausgeprägter jüngerer Angebotsschwerpunkt in diesem Zusammenhang fielen in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum die musikhistorischen und -theoretischen Angebote der Wiener Volkshochschulen auf. Jubiläen für einzelne Komponistinnen und Komponisten bieten immer wieder auch lokal Anlässe zur Ausweitung dieser Angebote.

Solche Ansätze des Lernens durch künstlerische und kulturelle Praktiken in Unternehmen sind aus einer pädagogischen Sicht dahingehend differenziert zu betrachten: zwar ist die Erwachsenenbildungswissenschaft heute so weit zu formulieren, dass betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung eine „doppelte Professionalität“ benötigen, die die pädagogischen und die arbeitsbezogenen Anforderungen des Bildungsgeschehens zusammenbringt (Robak, 2018b; Fleige & Robak, 2018a, b). In diesem Sinne sind auch Lern-Verwertungsinteressen zu entwerfen und nutzenorientierte Lernkulturen zu gestalten (ebd.; Robak et al., 2015; → Kap. 3). Andererseits ist hier auch vor einer neoliberalen Vernutzung der Lernenden und ihrer Interessen zu warnen, worauf im Diskurs verschiedentlich hingewiesen wird (Fuchs, 2014). „Kreativität“ wird dabei in der Analyse von Reckwitz (2013) zu einem „Dispositiv“ im lebenslangen Lernen mit Zwangscharakter. Auch wird in diesem Diskurs Kreativität quasi in gleichbleibender Verteilung über die Individuen unterstellt, ebenso wie ihre Verfügbarkeit. Die Forschungsergebnisse für diese Zusammenhänge sind mit Bezug zum Erwachsenenalter und zur Erwachsenenbildung noch weiter auszudifferenzieren. Darunter fällt auch die Frage, wie „Kreativität“ im Zusammenhang mit Techniken, Fertigkeiten, Wissen (die durch Musik und dritte Themenfelder angeeignet werden) steht.

In jedem Fall ist hier davon auszugehen, dass Kulturelle Bildung in diesem Sinne für dritte Zwecke außer dem individuellen Wachstum und der individuellen Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung mit genutzt wird. Gerdiken, die den Bereich auch über qualitative Interviews mit Expertinnen und Experten in Unternehmen beforcht hat, geht dabei davon aus, dass sich dieses Geschehen „zwischen Emanzipation und Optimierung“ abspielt (Gerdiken, 2017a, b). Ihr Fazit dazu lautet:

„In der Analyse hat sich gezeigt, dass die Ziele der Unternehmen dann mit denen der Kulturellen Bildung übereinstimmen, wenn es um die Selbstgestaltung des Menschen geht. Die Unternehmen wissen, dass sie selbstbewusste, kreative und reflektierte MitarbeiterInnen brauchen, um Erfolg zu haben“ (Gerdiken, 2017a, o. S.).

Bei allen Abwägungen, die aus pädagogischer bzw. bildungstheoretischer Sicht hinsichtlich der Angebote des Lernens über kulturelle und künstlerische Praxen in Unternehmen angeführt werden können, muss festgehalten werden, dass diese Angebote, wie auch die Angebote Kultureller Bildung im Bereich der beigeordneten Anbieter, zunächst zu Strukturentwicklungen und einem Angebotswachstum Kultureller Bildung beitragen, so dass prinzipiell mehr und noch heterogenere Gruppen von Adressatinnen und Adressaten partizipieren können.

Dort, wo im Bereich der beigeordneten Bildung im Umfeld der Kunstvermittlung, z. B. in Museen oder bei internationalen Kunstausstellungen wie der Documenta oder der Biennale in Venedig, neue Zugänge zu beispielsweise partizipativen Formen der

Kunstvermittlung und -produktion gefunden werden (Robak & Fleige, 2017; Mandel, 2018), sind auch Entwicklungen für Programminnovationen in der Kulturellen Bildung insgesamt zu erwarten. Bedeutsam für Weiterentwicklungen sowohl der Strukturen als auch der pädagogischen Zugänge sind dabei auch Konzepte der flexiblen Zusammenarbeit von Bildungsorten in der Erwachsenenbildung und Kulturinstitutionen (Petri, 2018; Fleige & Specht, 2017¹⁴).

Allerdings ist in den Vermittlungsangeboten für Erwachsene in Museen nach wie vor das dominante Format – Sozial- und Organisationsform – dasjenige der Führung (Specht & Fleige, 2016). Zumindest ist dies der Befund unserer Analyse der Programme für Erwachsene in fünf museumspädagogischen Zentren. Von ausdifferenzierteren Formaten, etwa eigenen Malkursen, ist eher für einzelne Museen auszugehen oder für Museen z. B. in England oder den USA, die Funktionen von Erwachsenenbildungseinrichtungen übernehmen, welche nicht so weitreichend etabliert sind wie in Deutschland oder anderen europäischen Ländern mit einem öffentlich geförderten Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung (unabhängig von noch offenen Entwicklungs- und Finanzierungsbedarfen hier) (Fleige, 2013a; 2016a¹⁵; Fleige, Gieseke & Robak, 2020).

Öffnung von Bildungsangeboten und Anbietern

Marion Fleige

Trotz der prinzipiellen Offenheit von Erwachsenen- und Weiterbildung für alle Bevölkerungsgruppen sind Bildungsangebote noch besser für neue Adressatinnen und Adressaten zu „öffnen“, die bislang in der Teilnahme unterrepräsentiert sind.

In der Kulturellen Bildung unterstützen hierbei die beigeordneten Angebote aus Initiativen und Vereinen für Kulturelle und Interkulturelle Bildung sowie kulturelle Integration im Sozialraum bzw. Stadtteil oder in der Region (Börjesson & Zimmermann, 2005; Fleige, 2013a; 2016a), wie in Programmanalysen nachgewiesen (Fleige, Gieseke & Robak, 2015). Eine wichtige Rolle spielen dabei nicht nur lokal rückgebundene Angebote, sondern auch Kunstaktionen mit begleitenden Reflexionen, die sich auf den Stadtteil beziehen oder in diesen, durch öffentlich zugängliche Ausstellungen, ausstrahlen. Hierbei übernehmen auch Volkshochschulen und andere Einrichtungen bzw. Träger der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung entsprechende Funktionen.

14 Zur Bildbetrachtung im Museum siehe auch Faulstich (2014b, c); Haberzeth (2014) sowie zur Bedeutung von Bildern (Fotos) und Bildgedächtnissen in der Erwachsenenbildung Jung (2019).

15 Die besonders weit ausdifferenzierten Formen in den staatlich geförderten Kunstmuseen in England zeigt der Film „National Gallery“ von Frederick Wiseman aus dem Jahr 2014 (Wiseman, 2014).

Allerdings ist diese Funktion besonders dort weitreichend bei Nicht-Bildungseinrichtungen etabliert, wo ein breit ausdifferenziertes und gefördertes Angebot der Erwachsenen- und Weiterbildung fehlt. Dies ist schon besonders fortgeschritten in angelsächsischen Ländern. Neben den Funktionen, die Kulturzentren und Museen hier übernehmen (z. B. London, Chicago, Detroit; Fleige, 2013a, 2017), sind, auch für Deutschland, besonders die Aufgaben zu nennen, die Bibliotheken übernehmen. Das bekannteste Angebotsformat ist hier die Autorenlesung.

BEISPIEL

In einem Dokumentarfilm über die New York Public Library *Ex Libris* (Wiseman, 2017) werden folgende Angebote und Formate für einen modernen Bibliotheksbetrieb vorgestellt:

- Autorengespräche (Forschung, Biografie mit Multimedia)
- Vorträge (Forschung – kulturhistorisch)
- Speed-Formate zu Buchvorstellungen („Books at twelve“)¹⁶
- Führungen durch die Sammlungen (z. B. Fotosammlung)¹⁷
- offene Computerschulungen durch das Technische Department
- Erklärungen von Computerfunktionen am Platz im Lesesaal
- Einführungen in das Lesen von Blindenschrift am Platz
- Einweisungen in anderen Sprachen

Weitere Angebote an der Schnittstelle zwischen Bildung und Sozialer Arbeit in den Außenstellen der Bibliothek, unter Nutzung der auch dort vorhandenen großzügigen Räumlichkeiten sind: Jobmesse mit Präsentationen der Berufe oder eine Informationsveranstaltung von Menschen mit Behinderungen über soziale Programme und Unterstützungsleistungen. In einer Filmsequenz wird auch überlegt, Sozialberatung durch ausgebildete Sozialpädagogen anzubieten.

Im Film zu sehen ist mit der Ganztagsbetreuung, Nachmittagsbereich bzw. Hausaufgabenbetreuung für Grundschüler auch ein Beispiel für Angebote für Kinder- und Jugendliche, die über die üblichen Funktionen von Bibliotheken hinausgehen.

Ferner zu beobachten sind künstlerische Events:

- Neue-Musik-Konzerte in Kooperation mit Zentren und in eigenen Konzertsälen (auch in den Außenstellen)
- Aufführungen in anderen Künsten, hier in einem eigenen Performing Arts Center (Slam) (s. a. Stimm, 2019)
- wissenschaftlich hinterlegte Ausstellungen in einem eigenen Forschungszentrum
- öffentliche Veranstaltungen zur transparenten Aufklärung über die Finanzierungsströme im Public-Private-Partnership, aber auch über neue Trends der Ausgestaltung von Bibliotheken und ihrer Funktionen

-
- 16 Die Inhalte der gezeigten Veranstaltungen, in welche der Zuschauer, die Zuschauerin durch lange Sequenzen – als filmisches Mittel – selbst als Teilnehmerin und Teilnehmer hineingenommen wird, sind durchgängig aufklärerisch, kritisch und emanzipatorisch: Kreationismus, Islam und Sklaverei, Pop und Demokratie, Lyrik – Emotionen – Politik usw.
- 17 Hier ist der Subtext im Film, dass solcherart Sammlungen wieder die Künste befördern, und dass man hier mit den Kulturinstitutionen bzw. den Ausbildungsinstitutionen und -klassen für die Künste kooperiert. Dieser Eindruck wird vermittelt, indem im Film das Foto- und Bildarchiv einer Gruppe von (sehr jungen) *drama students* gezeigt und von dem führenden Personal als kreativitätsanregend beschrieben wird.

Dazu zeigt der Film die passenden Reflexionen wie auch Inszenierungen eines *staff*, der sich an der Schnittstelle von pädagogischer Planung und Administration – nicht unüblich für solche Institutionen, noch nicht ausdifferenziert (→ Kap. 1) – zu bewegen scheint. Die Rede ist hier davon, wie *educational programmes* aufgelegt werden können; wie Public-Private-Partnerships die jeweils andere Seite motivieren, Geld auszugeben, wie zunächst die Bildungsziele festgelegt werden und dann nach dem Geld gefragt werden sollte, und welche „narratives“ für die Organisationsentwicklung, die Ausdehnung der Bildungsfunktionen und das Marketing benötigt werden (z. B. „digital divide“, „neighborhood density“). Zudem wird festgelegt, dass die Räume, Medien und Methoden der Vermittlung systematisch bedarfs- und bedürfnisorientiert ausgerichtet sein sollen. So werden dann auch Nutzende gezeigt, die in den Leseräumen vor allem digital über das Internet lernen (mit eigenen und fest installierten Endgeräten), die in einer Außenstelle in einem gemütlichen Ohrensessel ausländische Zeitschriften lesen etc. Es werden Inklusionsziele ausgegeben: „overcoming the digital divide“ und somit der Bildungs- und Teilhabe-Ungechtigkeit durch die Schulung von Digitalkompetenzen, Expertenkonferenzen, funktionierende WLAN-Zugänge überall (für diejenigen Nutzenden, die zuhause kein WLAN bzw. keinen Internetanschluss haben, geschätzt drei Millionen New Yorker) sowie Digitalisierung und Retrodigitalisierung der Bestände. Avisiert wird auch die Mitwirkung an der Umsetzung von Konzepten der „Inclusive City“ durch Angebote wie Ganztagsbetreuung, WLAN-Zugänge und die Gesamtgestalt eines „Community Hub“ (Wiseman, 2017).

Solche Konzepte der Öffnung hin zu den lokalen *communities*, den *neighbourhoods*, in dem vielfältige Angebote an der Schnittstelle von Bildung, Betreuung, Begegnung und sozialer Arbeit gemacht werden, in dem Ausstellungen von Teilnehmenden öffentlich zugänglich sind, oder in dem angenehme Aufenthaltsräume, auch mit Cafébetrieb, zur Verfügung gestellt werden oder in denen es offene Werkstätten gibt, lassen sich, gerade für den angelsächsischen Raum, aber auch für Europa und Deutschland, auch für Kunstmuseen, sowie auch für Bildungseinrichtungen wie *Art Centers* (z. B. Chicago) oder auch Volkshochschulen (z. B. die vhs im „TIETZ“ in Chemnitz) beobachten (Fleige, 2013a, 2017). Es lässt sich mit solchen Lokalitäten und Möglichkeiten die These verbinden, dass die offenen Räume Ansatzpunkte für die Adressatenansprache bilden (Mania, Bernhard & Fleige, 2015). Will man Adressaten und Adressatinnen aus sogenannten „bildungsfernen“ Schichten aber verstärkt für die Teilnahme an Bildungsangeboten ansprechen, so scheint es nach den Befunden von Mania (2018) jedoch nötig zu sein, dieses zentral an den für sie lebensweltbezogenen Knotenpunkten mit sozialen Angeboten wie Kindergärten oder über Feste zu tun.

Solche Öffnungsansätze kommen auch zum Tragen bei der sogenannten „interkulturellen“ Öffnung von Bildungsangeboten und -einrichtungen, bei der Bürgerinnen und Bürger mit Migrationsgeschichte bzw. diejenigen Teilgruppen, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung unterrepräsentiert sind (Öztürk, 2014), über Integrations-, Deutsch- und Zielgruppenkurse hinaus stärker für das Gesamtangebot von Bildungseinrichtungen interessiert werden sollen. Neben solchen niedrigschwelligen Zugängen, der prinzipiellen Verfügbarkeit von Bildungsangeboten über Außenstellen und Kinderbetreuung kommt es hierbei auf die Ansprache und das zum Angebot beratende

Alltagsgespräch rund um die Zielgruppenangebote an, wie unsere Untersuchung im Auftrag der Kommunen Bremen und Bremerhaven ergeben hat (Fleige, Zimmer & Lücker, 2015; s. a. Sprung, 2013; Ruhlandt, 2016). Die Teilnahme an interkulturellen Bildungsangeboten für die Gesamtbevölkerung wird dieser Studie zufolge von den Einrichtungen häufig vorbereitet über „niedrigschwellige“ Formate wie Lesungen. Die sonstige Ausdifferenzierung des interkulturellen Bereichs ist über Programmanalysen beschrieben (Robak & Fleige, 2013; Robak & Petter, 2014; Fleige, Robak & Petter, 2016; Robak & Grawan, 2016). Hinzugekommen sind in der jüngsten Zeit Angebote zur Bewältigung von wechselseitigen Integrationsanforderungen vor dem Hintergrund der großen Einwanderungswellen der letzten Jahre (Robak, 2018a; Büchel et al., 2018; Fleige, Gieseke & Robak, 2015). Gerade auch aus dem angelsächsischen Raum kommen dabei Konzepte, die Leiblichkeit, Emotionen und demokratische Haltungen über (*performing*) arts freisetzen (Fleige, 2017 im Anschluss an Lawrence, 2012; Klingovsky & Pfründer, 2017).

Hinsichtlich der „interkulturellen Öffnung“ von Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung ist dabei festzuhalten, dass unseren Befunden zufolge für alle Personen mit und ohne Migrationsgeschichte, gilt, dass die persönlichen Bildungs- und Lerninteressen ausschlaggebend für die Teilnahmeentscheidung sind (Fleige, Zimmer & Lücker, 2015). Die Kulturelle Bildung übernimmt hier jedoch, wie die Gesundheitsbildung auch, eine spezifische Funktion für Einstiege, Rekreation angesichts des Stresses der Integrationsleistungen (schon beginnend mit dem Integrationskurs) sowie der Initiierung und Ausprägung von Bildungsketten i. S. von Mehrfachteilnahmen unter Auswahl unterschiedlicher Themen. Dieses wurde auch in der Studie zum Bildungsurlaub im Land Bremen zur Planung von und Partizipation an Erwachsenen- und Weiterbildung, unter anderem der Kulturellen Bildung, nachgewiesen (Robak, Rippien, Pohlmann & Heidemann, 2015).

Mit Blick auf die bereits besprochene Digitalisierung ist festzuhalten, dass auch diese im Fachdiskurs als *sozialräumlich* ausgelegt werden kann (Ludwig, 2016). Sie schafft neue Sozialräume unabhängig von den Lokalitäten der Bildungseinrichtungen oder beigeordneten Bildungsanbietern vor Ort und auf diese Weise gleichfalls neue Öffnungen der Einrichtungen.

Von insgesamt hoher Bedeutung sind dabei auch Kooperationen und flexible Vernetzungen von Bildungseinrichtungen mit Kulturinstitutionen und ihren authentischen Exponaten oder Aufführungen, wie sowohl aus Diskursen und Beispielen guter Praxis deutlich wird, als auch programmanalytisch bzw. durch die Auswertung von Ankündigungstexten ermittelbar ist (z. B. Tillmanns, 2014; Fleige & Specht, 2017; Specht & Stodolka, 2019; Fleige, Gieseke & Robak, 2015, Kap. 6). Dieses gilt dann jeweils für das Angebot vor allem im systematisch-rezeptiven Portal (z. B. gemeinsame Museums- oder Theaterbesuche).

Insgesamt vermittelt auch die Öffnung der Bildungseinrichtungen bzw. der didaktischen Strukturen, die hierfür auf der Mesoebene (und der Makroebene) geschaffen werden, dass entscheidend hierfür ist, dass Planende Ideen haben, in welche Richtung Angebots- und Programmentwicklung sowie Formen der Ansprache von Adressatinnen und Adressaten bzw. der Gewinnung von Teilnehmenden weiterzuentwickeln sind (Gassner, 2017, S. 378 f.). Hierauf gehen wir noch systematisch in Teil 6 ein.



Lektüretipp

Grundlegende Hinweise zur interkulturellen Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen im Format eines „Perspektive Praxis-Bandes“ gibt die folgende Publikation:

- Heinemann, A. M.-B., Stoffels, M. & Wachter, S. (Hrsg.). (2018). *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft: institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*. Bielefeld: wbv Media.

Digitalisierung in der Kulturellen Bildung

Julia Gassner, Mareike Schams

Gerade in den Volkshochschulen wird die Herausforderung der Digitalisierung auf unterschiedlichsten Ebenen angegangen und berührt dabei indirekt wie auch direkt das Programmsegment der Kulturellen Bildung.

Die Möglichkeiten der Digitalisierung einerseits und die aufgrund entsprechender Alltagserfahrungen veränderten Nutzungsgewohnheiten der Teilnehmenden andererseits beeinflussen die Inhalte, die Lernszenarien und die Kommunikationswege Kultureller Bildung. Volkshochschulen reagieren darauf mit dem Projekt „Erweiterte Lernwelten“. Dabei lassen sich folgende Handlungsfelder unterscheiden:

- *Inhaltliche Auseinandersetzung* mit den Auswirkungen von Digitalisierung auf die Gesellschaft, das Leben jeder und jedes Einzelnen im Allgemeinen, aber auch auf Kunst und Kultur im Speziellen. Volkshochschulen bieten dazu beispielsweise Vorträge und Diskussionsrunden zu Themen wie „Was wird aus unseren Arbeitsplätzen? Auswirkungen der Digitalisierung auf die Arbeitswelt“ oder „Zwischen digitaler Demenz und digitaler Intelligenz: Lernen wir besser digital?“ an. Solche Angebote sind i. d. R. im Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ angesiedelt, doch ähnliche Veranstaltungen sind auch im Bereich „Kultur – Gestalten“ denkbar: Wie „kreativ“ ist Kunst, die von Künstlicher Intelligenz geschaffen wird? Was bedeuten Kulturtechniken wie das Sampeln, Mixen und Remixen von digitalen Artefakten für das Konzept von Urheberschaft?

- *Erweiterung des Spektrums an künstlerisch-kreativen Techniken* um digitale Werkzeuge. Digitalkameras sowie Tablet-PCs und Smartphones gehören zur selbstverständlichen Ausstattung von Erwachsenen¹⁸ und werden auch für kreativ-künstlerische Aktivitäten genutzt. Entsprechende Lernangebote an Volkshochschulen verzeichnen eine deutliche Umfangssteigerung: So hat sich z. B. die Anzahl der Kurse im Fachgebiet „Medienpraxis“ an Volkshochschulen in Deutschland zwischen 2007 und 2017 fast verdoppelt. Bildet momentan noch die Digitalfotografie mit verschiedenen Angebotsformaten vom Grundlagenkurs über Spezialthemen bis hin zu Foto-Exkursionen den Schwerpunkt in diesem Bereich, gilt es zukünftig, auch weitere Themen und Techniken aufzugreifen, etwa das Malen und Zeichnen auf dem Tablet-PC oder die digitale Musikproduktion.
- *Veränderung gewohnter Lernszenarien* vom Einsatz digitaler Medien im Präsenzunterricht über Blended-Learning-Formate bis hin zu reinen Online-Angeboten. Gehört der Einsatz von Laptop, Beamer und Smartphone inzwischen zum Standard für Präsentationen, Musik und auch die Kommunikation innerhalb von Kursen, bieten neue technische Tools weitere Möglichkeiten für die Kulturelle Bildung. Dazu gehören bspw. Virtual Reality-Brillen, die virtuelle Besuche von Museen, besonderen Orten oder Ländern ermöglichen, oder 3D-Drucker, mit denen sich zuvor am Computer gestaltete Objekte ausdrucken lassen. Finden solche Angebote weiterhin im klassischen Präsenzformat statt, entstehen darüber hinaus derzeit Lernszenarien, die digitale Medien als Lehr- und Lernmedium nutzen. Das Spektrum reicht dabei von ergänzenden Lernmaterialien, die über eine Plattform wie etwa die vhs.cloud zur Verfügung gestellt werden, über die gezielte Vor- oder Nachbereitung des Präsenzunterrichts mit Videos, Tests und Übungen bis hin zu reinen Online-Kursen, die über die Grenzen von einzelnen Einrichtungen hinaus Teilnehmende ansprechen.
- *Neue Kommunikationsformen* mit Teilnehmenden. Zusätzlich zum Programmheft und der Website nutzen Volkshochschulen zunehmend soziale Medien, um mit Teilnehmenden zu kommunizieren und ihre Angebote darzustellen. Zur Teilnehmerbindung sowie als neue Form der Selbstdarstellung haben Volkshochschulen auch Blogs eingerichtet, die sich z. T. speziell mit Themen der Kulturellen Bildung befassen. So bloggt beispielsweise die vhs Karlsruhe über „Wissenswertes zu Kultur an der vhs und Aktuelles aus unseren Kursen, die Du im Kreativ- und Kulturbereich findest“ und ein Kursleiter der vhs Stuttgart führt in seinem Blog die Malkurse weiter, kommentiert etwa entstandene Bilder oder informiert über Maltechniken oder kunstgeschichtliche Themen.

18 2018 verfügten lt. Statistischem Bundesamt 77,6% der deutschen Haushalte über ein Smartphone und 47,5% über einen Tablet-PC (Einkommens- und Verbrauchsstichprobe 2018).

Bei der Erprobung solcher Angebote in sogenannten *Digicircles* zeigen sich immer wieder ähnliche Herausforderungen: Nicht alle Volkshochschulen verfügen bereits über die notwendige technische Infrastruktur wie etwa frei zugängliche drahtlose Internetverbindungen. Auch die fachliche sowie methodisch-didaktische Kompetenz von programmplanenden Mitarbeitenden sowie Kursleitenden muss noch erweitert werden, um diese Angebote flächendeckend umzusetzen. Mit ihrem Fortbildungsprogramm sowie Informations- und Beratungsleistungen unterstützen die Verbände ihre Mitgliedseinrichtungen bei der Personal-, Organisations- und Angebotsentwicklung.

Dabei ist zu bedenken, dass Kulturelle Erwachsenenbildung – ebenso wie alle anderen Bereiche der Erwachsenenbildung – diese veränderten Inhalte, Lern- und Kommunikationsgewohnheiten aufgreifen muss, will sie weiterhin lebensweltorientierte Bildung bieten. Gleichzeitig kann gerade die Kulturelle Erwachsenenbildung mit Angeboten, die das handwerkliche Tun, den persönlichen Austausch und das soziale Lernen in den Vordergrund stellen, ein Gegengewicht zu einer von Digitalisierung geprägten Lebenswirklichkeit bilden und damit ein Bedürfnis von Teilnehmenden treffen. Hierauf deuten auch erste Teilbefunde in der Forschung hin (→ Kap. 3).

Zugleich stellen digitale Formate eine Chance dar, um Zugangsmöglichkeiten zu Kultureller Bildung, auch unabhängig von Orten, zu erweitern – so etwa in der Kooperation mit Museen und digitalen Führungsformaten.



Lektüretipps

- o Batzel, M. & Specht, I. (2017). Kulturelle Bildung virtuell – Beispiele aus der VHS-Praxis. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 24(2), 46–48.
- o Tillmanns, G. (2014). *Regionale Chancen und Herausforderungen der kulturellen Erwachsenenbildung am Beispiel Bonn*. Vortrag beim DIE-Forum Weiterbildung 2014. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/institut/die-forum/2014/ag1_tillmanns_kulturelle_bildung.pdf.

LINKTIPPS

Kultur-Blogs von Volkshochschulen (Beispiele):

- o <https://vhs-karlsruhe.blog/>
- o <http://f402.mississippi.com/>
- o <http://mannheimer-abendakademie.blogspot.com/p/kultur-im-blick.html>

TEIL 2

Verbände und Vertretungen der Kulturellen Erwachsenenbildung und deren Konzeptionen

Im Folgenden stellen wir die Arbeit der Verbände für Erwachsenenbildung vor. Darin betten wir eine Beschreibung der Aufgaben und Funktionsweisen der Verbandsarbeit im Hinblick auf die Kulturelle Erwachsenenbildung ein. Wir gehen dabei ausschließlich auf Verbände aus dem Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung ein, also DVV, KEB, DEAE und AuL.

Neben den Verbänden werden weitere Vertretungen und intermediäre Strukturen für die (Kulturelle) Erwachsenen- und Weiterbildung vorgestellt, in denen sich eine stetig wachsende Unterstützungsstruktur für den Bereich manifestiert und ermöglicht.

Die Darstellung der Verbände und anderer Strukturen kann für Leserinnen und Leser aller Bereiche, Anbieter und Initiativen Kultureller Erwachsenenbildung interessant sein und Anregungen bieten.

1 Verbände und Vertretungen

Volkshochschulen und Deutscher Volkshochschul-Verband

Julia Gassner, Mareike Schams

Der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) vertritt die Interessen der rund 900 Volkshochschulen in Deutschland. Im Fachbereich *Kultur – Gestalten* wird er dabei vom Bundesarbeitskreis Kultur (BAK Kultur) unterstützt, in den jeder Landesverband der Volkshochschulen eine Vertreterin, einen Vertreter entsendet, in der Regel die Fachreferentin, den Fachreferenten für Kulturelle Bildung. Aufgabe des Bundesarbeitskreises Kultur ist der fachliche Austausch über aktuelle – bundeslandspezifisch auch unterschiedliche – Entwicklungen im Bereich der Kulturellen Bildung, die Verständigung über – trotz aller Verschiedenheit – gemeinsame Leitlinien und die Erstellung entsprechender Handreichungen sowie die Organisation von Bundesfachkonferenzen. Auf diese Weise entstand ein Praxishandbuch für den Programmbereich, das regelmäßig aktualisiert wird (BAK Kultur im DVV, 2020).

An den etwa alle zwei Jahre stattfindenden Bundesfachkonferenzen nehmen jeweils mehr als 100 pädagogische vhs-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter aus dem Programmbereich Kultur teil. Die von wissenschaftlichen Beiträgen, praktischen Beispielen und Austauschforen geprägten Konferenzen widmeten sich in den letzten Jahren Themen wie der Erschließung neuer Zielgruppen und der interkulturellen Öffnung von Volkshochschulen (2012), der Entwicklung von Strategien und der Bedeutung der *Do-It-Yourself*-Bewegung für die Volkshochschulen (2014) und der Gestaltung und Gewinnung von neuen Räumen für die Kulturelle Bildung (2016).

Im Jahr 2019 stand die Bundesfachkonferenz unter dem Motto: „Ich sehe was, was du nicht siehst. Perspektiven Kultureller Bildung“. Sie lenkte den Blick auf Themen, die im Tagesgeschäft oft zu kurz kommen: Die Beiträge widmeten sich der Frage, wie politisch die Kulturelle Bildung ist, diskutierten Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung und schauten auf die statistische Entwicklung des Programmbereichs. Schließlich formulierten sie daraus abzuleitende Konsequenzen. Gesprächsrunden gaben den Teilnehmenden Gelegenheit, sich intensiv auszutauschen und zu vernetzen; Praxisworkshops boten die Möglichkeit, neue Methoden und Werkzeuge, wie beispielsweise Apps für die Musikproduktion, kennenzulernen und selbst zu erfahren.

Für die praktische Strukturierung der Arbeit von Programmplanenden ist das Praxishandbuch des Bundesarbeitskreises Kultur im DVV entwickelt worden. Mit Texten zum Selbstverständnis Kultureller Bildung an der Volkshochschule, einer Übersicht der Fachbereiche innerhalb des Programmbereichs *Kultur – Gestalten* sowie Hinweisen zur Umsetzung in der Praxis bietet das Praxishandbuch eine erste Orientierung und erleichtert den Einstieg in die Programmplanung (BAK Kultur im DVV, 2020). Außerdem wollen wir an dieser Stelle auf die Veröffentlichung im Rahmen des Dossiers zur Kulturellen Erwachsenenbildung des Deutschen Kulturrates (Aengenvoort, 2018) hinweisen.

Katholische Erwachsenenbildung – Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Elisabeth Vanderheiden

Die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland e. V.) ist der 1957 gegründete Zusammenschluss katholischer Träger der Erwachsenenbildung mit derzeit 58 Mitgliedern und rund 575 Einrichtungen. Sie ist die zweitgrößte Anbieterin allgemeiner Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland und größte nichtkommunale Anbieterin von religiöser, kultureller und personenbezogener Weiterbildung. Sie ist Trägerin öffentlich verantworteter Weiterbildung. In der KEB sind die Landesarbeitsgemeinschaften, die Bischöflichen Beauftragten der (Erz-)Diözesen, die Bundesorganisationen sowie weitere Mitglieder vertreten.

Die KEB Deutschland versteht Erwachsenenbildung als ganzheitliche, wertorientierte und integrierte Bildung, die zu selbstständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln im persönlichen, beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Leben befähigt, orientiert an der Lebenswelt und den Bedürfnissen der Menschen. In dieses Verständnis ordnet sich auch die Kulturelle Bildung ein und wird entsprechend unterstützt. Ein Ort der Reflexion Kultureller Erwachsenenbildung ist die Zeitschrift „Erwachsenenbildung“.

LINK

<https://keb-deutschland.de/>



Lektüretipps

In der Zeitschrift „Erwachsenenbildung“ wurden bislang zwei Hefte zu Themen Kultureller Bildung herausgegeben:

- Katholische Erwachsenenbildung Deutschland. (Hrsg.). (2012). Kulturelle Nachhaltigkeit/Lebensstile [Themenheft]. *EB Erwachsenenbildung*, Heft 4. Verfügbar unter https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/eb-erwachsenenbildung/specialsearch/-/shop/detail/6/_/0/12/EBZ1204W/facet/EBZ1204W.html?cHash=b912ec7c1444afb12a5bdb125205f85#single-d5f277fb0c7971b8
- Katholische Erwachsenenbildung Deutschland. (Hrsg.). (2012). Andere Lernorte/Kulturelle Bildung [Themenheft]. *EB Erwachsenenbildung*, Heft 3. Verfügbar unter <https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/eb-erwachsenenbildung/specialsearch/-/shop/detail/6/Detail/0/22/EBZ1003W/facet/EBZ1003W.html?cHash=73e6150e97281d0419c94903f91f5e04#single-45927ac2e9ab773a>

Evangelische Erwachsenenbildung – Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Michael Glatz, Karola Büchel

Als einer von vier Hauptthemenbereichen der Arbeit Evangelischer Erwachsenenbildung prägt Kulturelle Bildung beständig das institutionelle und organisationale Profil Evangelischer Erwachsenenbildung, das sich in dieser Weise insbesondere im Rahmen der Weiterbildungsgesetze der Länder seit den 1970er bzw. 1990er Jahren entwickeln konnte. Kulturelle Bildung stellt dabei den drittgrößten unter den Programmbereichen dar (Fachgruppe Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung 2018, S. 12) und ist somit in der Arbeit und in den Strukturen Evangelischer Erwachsenenbildung zentral. Die Statistik der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e. V. weist für das Jahr 2018 mehr als fünfhundertfünfzigtausend Teilnahmen im Themenbereich *Kultur – Gestalten* aus (<http://www.deae.de/Archiv/Statistik/Statistik.php>).

Die Aufmerksamkeit auf die Chancen Kultureller Bildung, ihre gesellschaftliche und subjektive Notwendigkeit, ihre konzeptionelle Stärke und Innovationsfreudigkeit, ihre Beiträge zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen – all das ist jedoch keine Selbstverständlichkeit. Auch nicht in der Arbeit Evangelischer Erwachsenenbildung. In der Vielheit gesellschaftlicher Herausforderungen, zu deren subjektiver und struktureller Bearbeitung Erwachsenenbildung Beiträge leistet, tritt Kulturelle Bildung in der wahrgenommenen Relevanz oftmals hinter Fragen nach Demokratiebildung, Alphabetisierung, digitaler Transformation etc. zurück (Schreiner & Glatz, 2018).

Vor diesem Hintergrund hat die DEAE nach einer Impulstagung 2011 eine Fachgruppe eingerichtet, um Kulturelle Bildungsangebote der Einrichtungen Evangelischer Erwachsenenbildung in ihrer Vielfalt und Differenziertheit zu untersuchen und zu beschreiben. Die aus Mitarbeitenden mehrerer Landesverbände und des Dachverbands zusammengesetzte Gruppe entschied sich mit Unterstützung von Wiltrud Gieseke von der Humboldt-Universität zu Berlin und Marion Fleige vom DIE in Bonn dazu, diese Aufgabe durch einen intensiven, kleinteiligen, praxis- und theoriebezogenen Diskurs über Kulturelle Bildung zu lösen. Die Mitglieder der Fachgruppe führten Praxisexkursionen durch und nahmen vor Ort an ausgewählten Angeboten teil. Im Anschluss folgte jeweils ein Auswertungsgespräch mit den Planungs- und/oder Durchführungsverantwortlichen. Die Diskussionen nach den Erfahrungen der ersten Exkursionen mündeten in das Formulieren von Auswertungskategorien und das Erstellen eines einheitlichen Darstellungsschemas, nach dessen Vorbild auch für die vorliegende Publikation ein Raster erarbeitet wurde (→ Kap. 4).

Die Exkursionen zu den Einrichtungen Evangelischer Erwachsenenbildung und an die Veranstaltungsorte waren und sind ein Kernelement der Arbeitsweise der Fachgruppe. Zentral war dabei die Zusammenarbeit von Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft und Praxis. Beides führte zu eindrucksvollen Erfahrungen und intensiven Diskussionen. Das Ergebnis ist eine in der Reihe „Erwachsenenbildung“ des Comenius-Instituts und der DEAE im Jahr 2018 erschienene Publikation mit ausführlichen Beschreibungen unterschiedlicher Formate vom „integrativen Theaterstück“ über die „Kita als Kunstwerkstatt“, den „Kulturführerschein“, „Literatur an Ort und Stelle“, das „Pilgern im Pott“ bis zur „Wohnschule“ – um nur einige Beispiele zu nennen. Gerahmt werden diese Beschreibungen von theoretischen Einordnungen, die die historischen, empirischen und konzeptionellen Dimensionen beleuchten.

Auf Bundesebene zeichnen die DEAE sowie auch die Volkshochschulen, mit ihren Publikationen solche Zugänge nach. Beide Veröffentlichungen zeigen, dass Kulturelle Bildung weit und in vielerlei Hinsicht über „Freizeitbildung“ hinausgeht. Kulturelle Bildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung gewann gerade in den vergangenen Jahren an Bedeutung und wird für die Erfüllung des öffentlichen Auftrags von Erwachsenenbildung immer wichtiger. Sie steht dabei einerseits für sich und hat andererseits als Programmsegment vielfältige Bezüge zu und Überlappungen mit anderen Programmbereichen, etwa in die oben genannte Politische Bildung.

Ein Ort der Reflexion Kultureller Erwachsenenbildung, der diese Spannweite sichtbar macht und reflektiert, ist die Zeitschrift „Forum Erwachsenenbildung“.

LINK

<http://www.deae.de/>

**Lektüretipp**

Heft 3 (2019) der Zeitschrift „Forum Erwachsenenbildung“ diskutiert den Zusammenhang von Kultur und Politik und dessen Reflexion in Zugängen Kultureller Bildung.

<https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften>

Arbeit und Leben

Barbara Menke

Arbeit und Leben (AuL) ist ein Weiterbildungsanbieter, der vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV) getragen ist. AuL ist eine Fachorganisation der Politischen Bildung, die ihr Sujet, die Politische Bildung, in einem weitgefassten Rahmen versteht. Ihre Bildungsangebote tragen dazu bei, dass sich die Arbeit und das Leben der Menschen nach den Kriterien von sozialer Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Solidarität mit dem Ziel einer demokratischen Kultur der Partizipation entwickeln können.

Daneben nimmt die internationale und Europa-Arbeit von AuL einen großen Raum ein. Ziel ist es, dass Europa von seinen Bürgerinnen und Bürgern nicht als unbeeinflussbare und anonyme Wirkungsmacht, sondern als Lebens- und Handlungsraum verstanden wird, in dem sie als mündige Menschen ihre Möglichkeiten aktiv nutzen können. Dazu bedarf es national wie international einer Bildung und Weiterbildung, die durch kritische Reflexion gesellschaftlicher, ökonomischer, soziokultureller und politischer Zustände zum Perspektivwechsel anregt, damit nicht Denkschienen verlegt, sondern Denkräume eröffnet werden, damit mittels Weiterbildung die Herausbildung reifer Mündigkeit, aber auch gemeinschaftsbezogener Identität ermöglicht werden können.

Hierzu eignen sich in besonderer Weise Querschnittsthemen, die genauso als nationale wie als internationale Anliegen gelten können. Das sind Themen, die der Förderung von Chancengleichheit, Geschlechtergerechtigkeit und sozialer Sicherheit, kultureller Selbstbestimmung dienen, aber auch Themen, die sich der Toleranz, der universellen Achtung von Menschen- und Minderheitenrechten und nicht zuletzt der kulturellen Vielfalt widmen.

LINK

<https://www.arbeit-und-leben.de/>

Weitere Vertretungen und Unterstützungsstrukturen

Marion Fleige

Deutscher Kulturrat

Als „Spitzenverband der Bundeskulturverbände“ widmet sich der Kulturrat unterschiedlichen kulturpolitisch relevanten Themen, unter anderem auch der Kulturellen Bildung in der Schule, Digitalisierungsentwicklungen in der Kulturellen Bildung, der „Kulturellen Integration“ und der Kulturellen Erwachsenenbildung als Bereich. In diesem Rahmen ist im Juli 2018 das bereits eingeführte Dossier zur Kulturellen Erwachsenenbildung erschienen, in dem die Verbände und Vertretungen in diesem Bereich die Möglichkeit hatten, ihre Arbeit vorzustellen. Darüber hinaus verabschiedete der Kulturrat im Februar 2019 das Positionspapier „Offensive für kulturelle Erwachsenenbildung“.

LINKS

- <https://www.kulturrat.de/positionen/offensive-fuer-kulturelle-erwachsenenbildung/>
- <https://www.kulturelle-integration.de/>

Rat für Kulturelle Bildung

Beim „Rat für Kulturelle Bildung“ handelt es sich um einen in Essen ansässigen Verein mit Gründung jüngerer Datums, der getragen wird von einem Stiftungsverbund – einem Verband großer in Deutschland tätiger Stiftungen. Der Rat agiert in den Operationsfeldern „Diskurspolitik“ und „Publikationen“ und gibt dafür auch „Forschung“ in Auftrag. Äußerungen der letzten Jahre bezogen sich auf alle Bereiche der Kulturellen Bildung, wobei ein Interessenschwerpunkt in der Ausgestaltung des Ganztagsbereichs an allgemeinbildenden Schulen zu liegen scheint.

Unter Beauftragung von Steffi Robak und Marion Fleige für die Durchführung entstand auch eine Untersuchung und Veröffentlichungen zu den Programmprofilen in der Kulturellen Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Schwerpunktsetzungen und Themen in der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Robak, Fleige et al. 2015) (→ Kap. 2).

LINK

<https://www.rat-kulturelle-bildung.de/>

Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung

Das Netzwerk verbindet all jene, die in der Forschung, aber auch bei Vertretungen und in der Praxis, d. h. in künstlerischen Fächern an allgemeinbildenden Schulen, in der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Künstlerinnen und Künstlern, in der Kulturellen Bildung sowie in der Kulturellen Erwachsenenbildung tätig sind. Ins Leben gerufen im Jahr 2010, veranstaltet das Netzwerk jährlich eine Tagung zu einem Problem der Kulturellen Bildung. Aus der Arbeit gehen Publikationen hervor. Das Netzwerk kümmert sich im Rahmen eines Forschungskolloquiums um Standards und Beratung für wissenschaftliche Qualifikationen auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung.

Unter seinen im Jahr 2017 eingerichteten fünf Themenclustern findet sich auch das Cluster „Kulturelle Bildung und Lebensalter“. Dort engagieren sich neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auch Vertreterinnen und Vertreter der Verbände Kultureller Erwachsenenbildung wie auch der Kulturgeragogik (de Groot, 2017). Das Themencluster diskutiert Fragestellungen der Kulturellen Bildung über die Lebensspanne, z. B. Themen, Inhalte, Programme, Aneignungsformen und bildungsbiografische Verläufe,¹⁹ validiert kommunikativ laufende Forschung einzelner Netzwerkmitglieder und gestaltet Foren im Rahmen der Jahrestagungen des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung. Ziel der Arbeit des Clusters ist es, die Kulturelle Bildung über die Lebensspanne über gemeinsame Vernetzung und Diskussion zu fördern und weiterzuentwickeln.

LINKS

- <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de>
- <https://ibk-kubia.de>

Die Plattform *kubi-online.de*

Die „Wissensplattform“ *kubi-online.de* entstand aus der Initiative eines ähnlichen Personenkreises wie die Gründung des Netzwerkes Forschung Kulturelle Bildung. Nach der Veröffentlichung des „Handbuchs Kulturelle Bildung“ (Bockhorst, Reinwand & Zacharias, 2012) wurden die dort kompilierten Artikel online zugänglich gemacht. Das Online-Kompodium ist seither weiter angewachsen. Es präsentiert wissenschaftliche und professionsbezogene Artikel, veröffentlicht durch in der Wissenschaft und Praxis bzw. Verbänden und Vertretungen der Kulturellen Bildung Tätige, Forschende und Engagierte. Abgedeckt werden alle Bereiche Kultureller Bildung über die Lebensspanne. Partner und Träger sowie Förderinnen und Förderer sind die beiden Bundesakademien

19 Der Zusammenhang von Kultureller Bildung und präventiven Wirkungen im Kontext Demenzerkrankungen, der ein zunehmend breites Interesse im Diskurs erfährt, ist dabei in den kommenden Jahren sicherlich noch im Zusammenspiel verschiedener Wissenschaften näher zu erforschen.

für Kulturelle Bildung in Remscheid und Wolfenbüttel, universitäre Lehrstühle, die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, aber auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Die Plattform hat einen Beirat und veranstaltet einmal jährlich eine Tagung für ihre Autorinnen und Autoren. Die Realisierung hat somit selbst einen Netzwerkcharakter.

LINK

<http://www.kubi-online.de>



Lektüretipp

Bockhorst, H., Reinwand, V.I. & Zacharias, W. (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed.

Bundeszentrale für Politische Bildung

Die Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB), die auch zu den Partnerinnen und Partnern von kubi-online.de gehört, weist in ihrer Arbeit bzw. auf ihrer Homepage einen Bereich und ein Dossier „Kulturelle Bildung“ aus, zu welchem auch verschiedene Autorinnen und Autoren aus dem Diskursfeld beitragen. Dabei werden Schnittstellen von Kultureller und Politischer Bildung bearbeitet. Das Dossier wird, nach Angaben auf der entsprechenden Website der BPB, beständig erweitert und umfasst Bezüge zu den Künsten, zu Interkulturalität, zu soziokulturellen Themen und kulturellen Praktiken, zu hochkulturellen Themen mit Alltagsbezug wie der „Mode“ und zur Kulturpolitik. Video-Interviews stellen ein weiteres Lernangebot auf der Homepage dar.

LINK

<https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/>

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

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) ermöglicht Forschung und Unterstützung zur Kulturellen Bildung durch seine Forschungsabteilungen, die die Handlungsebenen in der Erwachsenen- und Weiterbildung abbilden, analysieren und modellieren sowie durch einen Forschungsinfrastrukturbereich – mit Statistik, Volkshochschulprogramm-Archiv und Bibliothek – und einen Wissenstransferbereich.

Im Bereich der Forschung zu Programmen und Programmplanung bündeln sich dabei die Unterstützungsleistungen für die Kulturellen Erwachsenenbildung (Fleige,

2015). Hier sind in den letzten Jahren unterschiedliche Publikationen entstanden. Die programmstrukturelle Entwicklung der Kulturellen Erwachsenen- und Weiterbildung wie auch der Fortbildung für die Felder Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung wird durch entsprechende Forschungsprojekte unterstützt (→ Kap. 3). Im Jahr 2014 wurde zudem ein „DIE-Forum Weiterbildung“ zur Kulturellen Erwachsenenbildung durchgeführt.

In der Abteilung „Lehren, Lernen, Beraten“ liegt zudem ein Schwerpunkt auf Vermittlungs- und Aneignungsformen für und von Erwachsenen im Museum, nach programmanalytischen Vorarbeiten (Specht & Fleige, 2016; Fleige & Specht, 2017). Für das Dossier des Kulturrates zur Kulturellen Erwachsenenbildung (2018) wurde ein Einleitungstext eingebracht (Schrader & Loreit, 2018).

LINK

www.die-bonn.de

Universitäre Lehrstühle und Professuren für Erwachsenen- und Weiterbildung

Die Forschung zur Kulturellen Erwachsenenbildung ist ein fester und z. T. langjähriger Forschungsschwerpunkt an unterschiedlichen Lehrstühlen für Erwachsenen- und Weiterbildung und somit auch in der Lehre in den dort angesiedelten Studiengängen. Zu nennen sind hier insbesondere die Humboldt-Universität zu Berlin, die Leibniz Universität Hannover und die Universität Potsdam. Bei der Wissensproduktion zur Kulturellen Erwachsenenbildung – siehe viele der im vorliegenden Band verarbeiteten Titel – kooperieren Lehrstühle und DIE, auch in gegenwärtigen Forschungsprojekten (→ Kap. 3). Auch Lehrstühle aus dem Bereich der allgemeinen Pädagogik und Theorie der Bildung sowie des lebenslangen Lernens äußern sich zu Fragen des kulturellen Lernens und der Bildung im Erwachsenenalter.

2 Konzeptionen Kultureller Erwachsenenbildung bei verschiedenen Trägern

Im Folgenden widmen wir uns den Auslegungen und Konzeptionen Kultureller Erwachsenenbildung. Dabei gehen wir ausschließlich auf den Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung ein. Für die Konzeptionen bei anderen Trägern sei auf das bereits erwähnte Dossier des Deutschen Kulturrates zur Kulturellen Erwachsenenbildung (Deutscher Kulturrat, 2018) verwiesen. Im Gegensatz zu theoretischen Reflexionen stecken die Konzeptionen einen inhaltlichen Rahmen für Kulturelle Bildung aus der Perspektive der Träger ab. Innerhalb dieses Rahmens können sich Pädagoginnen und Pädagogen, die planend tätig sind, bewegen – können diesen aber auch modifizieren und selbst mitgestalten.

Deutscher Volkshochschul-Verband

Julia Gassner, Mareike Schams

Ausgehend von einem weiten Kulturverständnis ist Kulturelle Bildung an der Volkshochschule zum einen ein eigenständiger Programmbereich *Kultur – Gestalten* (→ Kap. 1), und zum anderen eine Querschnittsaufgabe (DVV, 2011, S. 35). Dabei wird von der Definition Kultureller Bildung als Teil der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung ausgegangen, Kulturelle Bildung nicht als Zusatz- oder gar Luxus-Bildung gesehen. Unterstützt wird diese Auffassung von der Definition der Deutschen UNESCO-Kommission: „Kunst und Kultur sind unerlässliche Bestandteile einer umfassenden Bildung, die es jedem Einzelnen ermöglicht, sich voll zu entfalten. Kulturelle Bildung ist daher ein grundlegendes Menschenrecht, das für alle Lernenden gilt“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2008).

Ihrem ganzheitlichen Bildungsverständnis entsprechend, fördern die Angebote der Volkshochschulen nicht nur die kognitiven, sondern auch die sozialen, emotionalen, interkulturellen, ästhetischen und motorischen Fähigkeiten ihrer Teilnehmenden. Angebote der Kulturellen Bildung spielen dabei – unabhängig von ihrer Zuordnung zu einem Programmbereich – eine wichtige Rolle.

Im Mittelpunkt der Kulturellen Bildung an der Volkshochschule stehen die Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken sowie die Vermittlung von künstlerischen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten und die Förderung von Kreativität. Darüber hinaus schaffen Volkshochschulen niedrigschwellige Zugänge zu Ereignissen und Einrichtungen der Hochkultur, um Menschen kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Als kommunal

verankerte Einrichtung ist die Volkshochschule mit den lokalen Kultureinrichtungen vernetzt (→ Kap. 1). Weitere Zielsetzungen der Kulturellen Bildung an der Volkshochschule sind die Förderung von interkultureller Kompetenz und kultureller Integration sowie Inklusion. Mehrwerte Kultureller Bildung, wie die gesundheitsfördernde Wirkung von kreativem Tun oder beruflich verwertbare Kompetenzen, stehen weniger im Vordergrund, können jedoch – abhängig von der Zielgruppe – in Ausschreibungstexten thematisiert werden (→ Kap. 6).



Lektüretipps

- Aengenvoort, U. (2018, 6. Juli). Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. In Deutscher Kulturrat. (Hrsg.). *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/kulturelle-bildung-an-der-volkshochschule/>.
- Bundesarbeitskreis Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband (2020). *vhs-Praxishandbuch Kultur – Gestalten. Grundlagen und Arbeitsmaterialien für Programmplanende*.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2019). *Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband. Verfügbar unter <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/dvv/selbstverstaendnis.php>.

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Marion Fleige

Die Kulturelle Erwachsenenbildung ist für die Evangelische Erwachsenenbildung ein wichtiges Arbeitsfeld. Als Programmbereich und als übergreifendes Programmsegment steht die Kulturelle Bildung zum einen für sich und hat das sich kreativ entfaltende und kulturell, künstlerisch und interkulturell (und damit auch interreligiös) wissende und verantwortlich handelnde Subjekt vor Augen. Sie reflektiert zum anderen aber auch andere Programmbereiche, beispielsweise auf Fragen der Politischen Bildung (Forum Erwachsenenbildung Heft 3/2019). Die umfassendste Reflexion über Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung stellt die Publikation der Fachgruppe Kulturelle Bildung der DEAE dar (Büchel et al., 2018). Sie weist ein Programmprofil aus, demzufolge die Bildungsarbeit in spezifische Lernkulturen des konfessionellen Trägers rückgebunden sind, welche auch über Programm- und Lernkulturanalysen nachgezeichnet wurden (Fleige, 2011, 2013; Robak, Fleige et al., 2015; Gieseke & Opelt, 2005b; Robak, 2019; Fleige, 2019).

Kulturelle Bildung ist ausgerichtet auf biografische Gestaltung, lebensweltliche und kommunikative Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen, interdisziplinäre Diskurs-

orientierung und systematisches Wissen über Kunst und Kultur (rückgebunden im protestantischen Menschenbild) sowie auf ästhetische Gestaltung und Selbsterfahrung. Letzterer Angebotsschwerpunkt, den die Evangelische Erwachsenenbildung mit anderen Trägern öffentlich geförderter Erwachsenenbildung teilt, folgt auch einer entsprechenden Nachfrage. Spezifisch in der Evangelischen Erwachsenenbildung verbindet er sich insbesondere mit dem Schaffen von (re-)kreativen Freiräumen einerseits und von kunsthandwerklicher Gestaltung, auch an sakralen Orten, andererseits.

Eine besondere Bedeutung haben die Kirchenräume als kulturhistorische Ressource, aber auch als Tradition und Denkmal, die, ebenso wie die weltgeschichtliche Bedeutung des Protestantismus, in das heutige Leben einzubeziehen sind – all dies ist Ressource wie auch Herausforderung für die zu vermittelnden Wissensinhalte. Zugänge liegen hier in der ganzen Spannweite des informellen Lernens im geöffneten Kirchenraum über kunst- und kirchenpädagogische Interventionen bis hin zu Kirchenführungen, wie die Publikation der Fachgruppe Kulturelle Bildung (Büchel et al., 2018) herausstellt. Darüber hinaus sollen insgesamt gemeinschaftliche sozialräumliche Erfahrungen und die lebensweltliche und touristische Aneignung der – städtischen wie ländlichen – lokalen Räume ermöglicht werden. Dazu werden seit Mitte der 2000er Jahre Fortbildungskonzepte in das offene Bildungsangebot der Evangelischen Erwachsenenbildung integriert, die in der Regel ohne formale Abschlüsse angeboten werden, aber für die Teilnehmenden eine Qualifizierung darstellen und mit trägerbezogenen Zertifikaten abschließen (Fleige, 2011; Gieseke, 2018c). Einen besonderen Stellenwert haben aber auch kulturelle Aktivitäten, die zum informellen Lernen anregen. Im Diskurs besteht hier derzeit ein besonderes Interesse in Hinblick auf den ländlichen Raum (Fleige & Gieseke, 2020; Forum Erwachsenenbildung Heft 01/2020).

Protestantische Normen, die Kulturelle Bildung in ihren reflexiven Anteilen rahmen, stellen dabei auf die Gestaltung diversifizierter gesellschaftlicher Realitäten ab, die in den Angeboten jetzt neu erlernt werden sollen. Dies ist auch von besonderer Bedeutung bei der Reflexion über die Politisierung von Kultur sowie die Kulturalisierung von Politik, auf welche Kulturelle Bildung und Politische Bildung in der DEAE an ihren Schnittstellen reflektieren (sollen) (Forum Erwachsenenbildung Heft 3/2019).



Lektüretipps

- o Büchel, K., Eichhorn, F., Fleige, M., Gieseke, W., Graeser, N., Hinz, O., Petri, J. & Ritschel, T. (Hrsg.). (2018). *Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
- o Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (Hrsg.). (2019). Politisierte Kultur – kulturalisierte Politik. *Forum Erwachsenenbildung*, (3).

Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB)

Ralph Bergold, Elisabeth Vanderheiden

Im Kontext des ganzheitlichen Bildungsverständnisses der KEB stellt die Kulturelle Bildung einen bedeutsamen Schwerpunkt der Bildungsarbeit Katholischer Erwachsenenbildung dar. An vielen Orten der Erwachsenenbildung, in den Verbänden, Bildungshäusern und in den katholischen Akademien findet eine Vielzahl kultureller Veranstaltungen statt – häufig auch in Kooperation mit Künstlerinnen und Künstlern oder Kultureinrichtungen. Im Folgenden wird in die konzeptionellen Hintergründe dieser Arbeit zweistufig eingeführt: Zunächst erfolgt die Darstellung der Konzeption von Kunst und Kultur, dann die Darstellung der Konzeption von Kultureller Bildung.

Konzeption von Kunst und Kultur

Kunst wendet sich an Menschen mit heterogenen Vorkenntnissen. Sie irritiert, spielt mit Gewohntem, nötigt zum Verlassen vertrauter Wege, erschließt neue Denkrichtungen, eröffnet Handlungsoptionen. Sie stellt daher eine Herausforderung dar, sich auf Unbekanntes und nicht Eindeutiges einzulassen und vielfältige Facetten und Komplexität auszuhalten. Kunst ist ein Kommunikationsangebot. Dies wird nicht zuletzt in der zeitgenössischen Kunst deutlich, die sich verstärkt mit Kommunikationsformen beschäftigt. Gelingende Kommunikation steht aber in einem Abhängigkeitsverhältnis. Sie wird mitbestimmt von Voraussetzungen und Faktoren wie Biografie, Prägung durch das persönliche und gesellschaftliche Umfeld, Wahrnehmungsgewohnheiten, tradierte Einstellungen, Kenntnisse und Erfahrungen und sozio-kulturelle Kontexte.

Kunst und Kultur sind Kommunikationsangebote, die eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Überlegungen und weltanschaulichen Orientierungen ermöglichen und dies in einer sinnlich erfahrbaren Weise. Kunst und Kultur sind präsent in den Programmen der Mitgliedseinrichtungen der Katholischen Erwachsenenbildung. Letztere bietet vielfältige Zugänge zu den Künsten, lädt aber auch ein, selber Wege des künstlerischen Ausdrucks zu beschreiten und erforschen. Die Auseinandersetzung erfolgt in unterschiedlichen Ausprägungen und wird über die fachimmanente Auseinandersetzung mit Kultur auch an der Schnittstelle von Wissenschaft, Gesellschaft und Religion diskutiert. Kunst macht neugierig, sie überschreitet Grenzen, sie provoziert Auseinandersetzung bis hin zum Widerspruch und animiert zum Weiterdenken. Kunst kann Auskunft über den jeweiligen Zustand der Gesellschaft geben und dokumentiert sowohl die Stabilität wie auch frühzeitig die Veränderungen bis hin zu Missständen im gesellschaftlichen System. Kunst enthält Visionen und Utopien. Dies spiegelt sich in den Zielen der Kulturellen Bildung in der Erwachsenenbildung wider.

Die Gemeinsamkeit von Kultur und Kirche ist das Interesse am Menschen und seiner Wirklichkeit. Die Ausrichtung der Kulturellen Erwachsenenbildung in der KEB zielt auf eine sinn- und wertebezogene Orientierung.

Die vielfältigen Zugänge müssen erschlossen werden. Der Schatz der Erfahrungen, die in Kunst überliefert sind, kann fruchtbar gemacht werden, wenn man Hilfen dafür vermittelt, selbst Seherfahrungen zu machen. Die Bereicherung des Lebens, die in der Kunst bereitliegt, muss erschlossen werden durch Selbstbildung, die durch die Erwachsenenbildung gefördert wird. Kunst trägt zur Selbstidentifikation eines Menschen und einer Gesellschaft bei, sie ist nicht Design der Geschichte, sondern die Zeit kommt zu sich selbst in und durch Kunst. Die kulturelle Tradition ist eine die Menschen verbindende universale Kernkompetenz, die Vergangenheit und Gegenwart bewusst werden lässt. Sie bietet die Möglichkeit, sich mit Wirklichkeit in einer vertieften Wahrnehmung auseinanderzusetzen und eröffnet in der sinnlich erfahrbaren Sprache der Kunst dem Menschen Wege, sich seiner selbst zu vergewissern und kulturelle Gemeinsamkeit zu erfahren. Kunstwerke können über sich selbst hinausweisen und den Menschen eine Brücke zum Spirituellen und Transzendenten – aber auch zum Sozialen und Politischen – bilden. In diesem Sinne thematisiert Kulturelle Bildungsarbeit in katholischer Trägerschaft Fragen zur menschlichen Existenz wie zur Gestaltung des Lebens, zu Werten und Normen, zu existentiellen Situationen, Spiritualität und religiösen Themen. Dieses zu vermitteln ist eine Aufgabe der kulturellen Bildungsarbeit in der Katholischen Erwachsenenbildung.

Konzeption Kultureller Bildungsangebote

Die Programmplanung in den Einrichtungen der Katholischen Erwachsenenbildung ist mit der Offenheit zu Kooperationen verbunden. Da das Programm sich auf dem freien Markt bewähren soll, besteht ein Spannungsfeld zwischen dem Markt und der Quote der Kulturereignisse und der Anforderung, anspruchsvolle Themen anzubieten. Musik, Darstellende Kunst, Bildende Kunst, Literatur, Theater- und Filmarbeit, aber auch die Auseinandersetzung mit Architektur werden in den Einrichtungen in regional unterschiedlicher Ausprägung aufgegriffen. Dies ist abhängig von übergeordneten Jahresthemen oder langfristigen Schwerpunkten, die in Form von Veranstaltungsreihen zu einer vertieften, regelmäßigen Angebotspalette führen.

In vielen Projekten und Veranstaltungen werden die Teilnehmenden angeregt, angeleitet und begleitet, selbst künstlerisch tätig zu sein. Bei der kreativen und künstlerischen Tätigkeit werden kulturelle und individuelle Denk-, Spiel- und Handlungsräume eröffnet.

In den Einrichtungen der Katholischen Erwachsenenbildung findet zudem eine Vielzahl von Kunstausstellungen statt. Diese Ausstellungen und deren Vermittlung werden partizipatorisch im Kontext einer dezentralen, von Subsidiarität geprägten Struktur realisiert. Die Unterstützung der lokalen Ebene erfolgt auf Wunsch entsprechend der jeweiligen Bedingungen. Präsentation und Vermittlung werden z. B. von einem gemeindlichen Planungskreis initiiert und in der Gemeinde über formale und informelle Strukturen vernetzt. Die regionalen Gegebenheiten, die Einbindung vieler Kompetenzen und

die damit permanent verbundene örtliche Rückbindung modellieren solche Konzepte in den Regionen. Als Baukastensystem wird das Vorhaben über Verhandlungen aus Gruppen- und Einzelinitiativen zusammengefügt. Das Feld reicht von der Begleitung und Auseinandersetzung im Planungsprozess mit den Künstlerinnen und Künstlern, über die Verhandlung des Kirchenraumes als Sakral- und Präsentationsraum bis hin zu Begleitveranstaltungen. Die Veranstaltungen können von Gemeindemitgliedern beigetragen oder mittels der Gewinnung externer Referentinnen und Referenten durchgeführt werden. Dazu kann die Initiierung von Künstlergesprächen gehören, die Verknüpfung mit verschiedenen Disziplinen der Künste, Aktionen bis hin zu Bezügen in den Alltag hinein. Verfolgt wird ein ganzheitlicher Ansatz in der integrierten Verbindung von sinnenorientierter Erfahrung mit einem fachlichen Crossover.



Lektüretipp

Bergold, R. (2018). Kunst und Kultur in der katholischen Erwachsenenbildung. In Deutscher Kulturrat. (Hrsg.). *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/kunst-und-kultur-in-der-katholischen-erwachsenenbildung/>.

Arbeit und Leben

Barbara Menke²⁰

Die Bildungsarbeit von Arbeit und Leben (AuL) – als Weiterbildungsanbieter in Trägerschaft des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) und des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) – zielt auf das „starke Subjekt“ (Taube, Fuchs & Braun, 2017) und dessen positive Haltung zum demokratischen Gemeinwohl. In diesem Sinne sind Kulturelle und Politische Bildung keine Gegensätze, sondern ergänzen sich sinnvoll.

Wie die Kulturelle Bildung als Inhaltsbereich, so zielt auch die gesamte Bildungsarbeit von AuL auf die Entwicklung einer Disposition, die sich kreativ und produktiv auf das eigene Leben einlässt und dabei Leben und Wohlfahrt der Mitmenschen nicht ausspart. Immer geht es dabei um das Anregen von Neugierde und Offenheit, auch um Freude an sich und (nie zu vergessen) an den anderen; es geht letztlich also um Räume der reflektierten Selbstwirksamkeit als Orte demokratischen Lebens. Das gelingt besser, wenn man die reine Seminarform, so wichtig diese auch für die verbal-theoretische Wissensvermittlung bleibt, hier und da überwindet und schöpferischen Lernprozessen in nicht-seminaristischen Formaten weiten Raum gibt. Wenn es also gelingt, die Kategorien Wissen, Gefühl, körperliches Empfinden, ästhetisches Wahrnehmen, Reflexions- und Handlungsfähigkeit

²⁰ Der folgende Text ist mit Angebotsbeispielen angereichert, die sich für die anderen genannten Träger hier so nicht finden – die Herausgeberinnen verweisen dafür auf Teil 4 dieser Publikation.

pädagogisch und didaktisch sinnvoll miteinander zu verbinden. Hierzu eignen sich in besonderer Weise Projekte. Im Folgenden soll hier ein näherer Einblick in solche Projekte gegeben werden, der zum einen das Bildungskonzept illustriert, zum anderen die Angebotsdarstellungen nach dem Reflexionsraster in Kapitel 4 ergänzt.

Ganz in diesem Sinne der dargestellten konzeptionellen Überlegungen hat AuL schon kurz nach der Jahrtausendwende das Projekt *Lernfeld Erlebnis* entwickelt. Dabei ging es nicht darum, Bildung als bloßes Event zu verkaufen, sondern darum, außergewöhnliche Erlebnisse in den Bildungsprozess als didaktisch-methodisches Element zu integrieren: Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte am Beispiel des Ersten Weltkriegs auf dem französischen Schlachtfeld von Vimy, beim Fußball im Asylbewerberheim, beim Puppen Nähen für starke Männer, beim Kartfahren für vorsichtige Frauen, mit Radio, Video, Fotoapparat als Medien die Welt um einen herum erfahren und gestalten. Durch die Einbindung dieser Erlebnisse in den Lernprozess galt es, produktive Irritationen zu erzeugen, die die beteiligten jungen Erwachsenen ermutigten, sich ihrer Ansichten und Haltungen bewusst zu werden, sie zu artikulieren und zu reflektieren. Dabei war die Selbsterfahrung in außergewöhnlichen Situationen das Medium, um eine neue Stufe der Sensibilität für inhaltliche Aspekte gerade auch der Politischen Weiterbildung zu erreichen.

Ein Stück weiter in den Bereich der Kultur reichte das Projekt *Heimat, Deine Sterne*, weil es durchgängig filmisch begleitet wurde und am Ende auch als Filmdokument (Regie: Thierry Brühl) visibel war. Das Projekt richtete sich an Menschen unterschiedlichen Alters aus fünf strukturschwachen ländlichen Regionen der ostdeutschen Bundesländer. Ziel war es, mit den Teilnehmenden über ihre Verbundenheit mit ihrer Region und ihr gesellschaftliches Engagement in den Austausch zu treten. Im Zentrum stand der kulturelle Begriff „Heimat“, an dem neben der regionalen Verbundenheit auch die sozialen, politischen und ökonomischen Veränderungen der letzten Jahre aufgezeigt werden sollten. Über unterschiedliche Wege der Ansprache (persönlich, Vereine, Verbände, regionale Kooperationspartner etc.) waren verschiedene Generationen der „einheimischen“ Bevölkerung in einen Dialog eingebunden, der sich mit der individuellen regionalen Verbundenheit auseinandersetzte. Durch die Kooperation mit öffentlichen Personen (VIPs) oder vor Ort engagierten Personen konnten Paten für das Projekt gewonnen werden. Politisch, sozial oder kulturell aktive Personen fungierten dabei als Brückenmenschen für diejenigen, die sonst kaum zu aktivieren gewesen wären. Die Teilnehmenden wurden darin begleitet, sich mit grundsätzlichen Fragen des gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenlebens in ihren in der Regel von Verödung gefährdeten Regionen auseinanderzusetzen. Ziel war es, durch Politische Bildung und filmisch dokumentierte Reflexion über den Begriff Heimat Gemeinschaftserlebnisse zu initiieren, die dabei helfen sollten, zur Wiederbelebung der örtlichen und regionalen Infrastrukturen, z. B. des Vereinswesens, beizutragen. In diesem Sinne entstand zur neu geweckten Identitätsbildung für jede der Regionen ein Kurzfilm unter Mitarbeit der Projektbeteiligten.

Kunst, besser gesagt eine Theaterperformance, war Fix- und Endpunkt des Projekts *Rede mit mir – Boarding Europa*. Partner waren im Jahre 2010, dem Kulturhauptstadt-Jahr des Ruhrgebiets, die Ruhrfestspiele Recklinghausen. Beteiligt waren junge Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler und junge Erwachsene mit südosteuropäischem Migrationshintergrund aus Gelsenkirchen, Arnstadt und Görlitz; beteiligt waren zudem eine Gruppe junger Türkinnen und Türken aus Istanbul sowie junge Menschen aus Pécs in Ungarn, letztere mit einer ungarndeutschen Herkunft. Mit Hilfe erfahrener Regisseure sollten die jungen Leute eigene Ideen und Geschichten ausprobieren und in Szene setzen; Geschichten von Integration und Migration, Geschichten, in denen es um Ankommen und Bleiben, Distanzierung und vertraut Werden, den Umgang mit dem Fremden, aber auch um das Bewusstwerden des Eigenen ging. Auf spezifische künstlerische Vorerfahrungen kam es dabei nicht an, wohl aber auf Spontanität und Authentizität, auf Toleranz und Kooperationsbereitschaft. Diese Theaterproduktion, welche den Alltag und die gesellschaftlichen Lebensbezüge von jungen Leuten zum Thema machte, fand begeisterte Aufnahme bei den Zuschauerinnen und Zuschauern und stärkte das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei den jungen Akteurinnen und Akteuren sowie Achtung und Respekt vor den Lebensweisen und -entwürfen ihrer Mitspielerinnen und Mitspieler.

Dem kulturellen Gedächtnis widmete sich das Projekt *Jubiläumskinder – Die DDR und ihre friedliche Revolution im „kulturellen Gedächtnis“ der 1989 geborenen ost-deutschen Jugend*. Ausgangspunkt dazu war die Frage, ob es wirklich ohne Belang sei, wo in Deutschland man nach der Wende aufgewachsen war. Das zwanzigjährige Wiederkehren der friedlichen Revolution im Jahr 2009 war Anlass, eine besondere Generation, ihre Erfahrungen und Empfindungen in den Blick zu nehmen. Gemeint waren die „Jubiläumskinder“, die damals etwa zwanzigjährigen jungen Männer und jungen Frauen; die erste Generation der neuen Bundesländer, die in das wiedervereinte Deutschland hineingewachsen war. Ausgehend von wissenschaftlichen Studien und kultursoziologischen Beobachtungen wurde der Hypothese nachgegangen, ob und in welcher Weise in dieser Generation insbesondere der Alltag und die sozialpolitischen Maßnahmen der SED-Diktatur „verklärt würden“ und somit unreflektiert im „kulturellen Gedächtnis“ weiterlebten. In Hinblick darauf hat AuL Angehörige der Jubiläumskinder-Generation im Rahmen eines Wettbewerbs motiviert, ihre spezifischen Erinnerungen, Erfahrungen, Bewusstseinsmomente und Ausdrucksformen darzustellen. Dies geschah nicht in Form von schriftlichen Reflexionen, sondern mithilfe kreativer und künstlerischer Mittel, die dann in einer Ausstellung gezeigt werden sollten. In diesem Projekt hat AuL ganz bewusst Politische mit Kultureller Bildung verbunden.

Der gleichen Verbundidee folgt *Musik im „Roten Oktober“: hören und neu erleben – politisch- historisch erinnern – 100 Jahre danach*. Dieses Projekt widmet sich der russischen Oktoberrevolution, die in der Stalin-Diktatur überaus blutig endete, aber gerade in kultureller Hinsicht so ganz anders, weit hoffnungsvoller begonnen hatte – nämlich

als buchstäblich weltbewegender Ausbruch von Kreativität und künstlerischem Ideenreichtum, von neuen Zugängen, Formaten und Ausdruckformen in einer ganzen Reihe von Künsten. Eine Fülle von begabten und engagierten Künstlerinnen und Künstlern war in dieser revolutionären Phase zur Stelle. Sie verstanden sich insofern als Avantgardisten, als sie in und mit ihren Werken die Grenzen zwischen Kunst und Leben aufheben wollten. Auch mithilfe der Kunst, den „neuen Menschen“ zu kreieren, das war ihr Traum, der schon bald zum Alptraum werden sollte – auch für viele von ihnen selbst. Dieses Verbundprojekt von Politischer und Kultureller Bildung widmet sich einer bislang weniger beachteten Kunstsparte, der neuen Musik im „Roten Oktober“, ihrer künstlerischen Originalität genauso wie ihren gesellschaftlichen Entstehungs- und politischen Rahmenbedingungen. Das Projekt führte in Diskussionsforen und anschließenden Aufführungen in innovativer Weise musikalisches Erleben und politisch-historische Reflexion zusammen. Das Nachdenken bleibt durch das musikalische Hörerlebnis nicht abstrakt, sondern gewinnt an unmittelbarer Authentizität, das ästhetische Erleben erhält in der historischen Vergegenwärtigung eine neue Dimension der Orientierung. Das Projekt *Musik im Roten Oktober* illustriert den Mehrwert, den die Verbindung von Kultureller und Politischer Bildung gerade auch für letztere besitzt. In der Bildungsarbeit von AuL wird das seit langem erkannt und – wie die Beispiele zeigen – erfolgreich praktiziert.

Das Gleiche gilt für das Projekt *Sorg' gut dafür: Es ist mein ganzes Leben*: Das vorliegende Verbundprojekt der Politisch-historischen und Kulturellen Bildung erinnert rund 100 Jahre nach ihrem Geburtstag am 16. April 1917 an das Leben und Sterben Charlotte Salomons und damit an das schreckliche, typische Schicksal einer jungen deutschen Jüdin; es erinnert gleichzeitig aber auch an das einzigartige Werk einer vielversprechenden Malerin, das nach ihrer Ermordung für lange Jahre vergessen war.

Ein Großteil des außergewöhnlichen Werks von Charlotte Salomon, 1325 überwiegend künstlerisch hochwertige Gouachen im expressionistischen Stil, entstand binnen 18 Monaten zwischen 1940 und 1942. Es wuchs zu dieser Größe als eine Art Verarbeitung ihres Flucht- und Verfolgungsschicksals. Hieran knüpft das Verbundprojekt an. Es zeigt das Werk in Ausschnitten und setzt sich mit seiner Entstehung und Entwicklung auseinander. Es reflektiert die Abfolge von gesellschaftlicher Diskriminierung, scheinlegaler Entrechtung, Verfolgung, Flucht, Vertreibung und Vernichtung, die Charlotte Salomon wie Hunderttausende andere Jüdinnen und Juden hat erleben und erleiden müssen. Es erinnert Charlotte Salomon aber nicht nur als „typisches“ Opfer, sondern als einzigartige Malerin, die ihr eindrucksvolles Werk ihrem Schicksal abgetrotzt hat, die aber auch nach dem Kriege eine Art zweites Vergessen erleiden musste; ein Vergessen, das vermutlich sehr viel damit zu tun hatte, dass sie eine Frau war. Didaktisch-methodisch führt das vorliegende Projekt die politisch-historische Reflexion über den Holocaust, vor allem über seine manchmal ganz unspektakulären Anfänge mit der künstlerisch-ästhetischen Rezeption des Werkes von Charlotte Salomon zusammen, wobei davon ausgegangen wird, dass

diese Verbindung von Politischer und Kultureller Bildung eine neue, tiefere Dimension geschichtlichen Bewusstseins etwa in Bezug auf die Leistungen von Jüdinnen und Juden für die deutsche und europäische Kultur eröffnet. Dem gleichen Zweck dienen die auf Inter- und Transdisziplinarität angelegten musikalischen Annäherungen an das Werk von Charlotte Salomon, die ihr Oeuvre im Rahmen des Projekts noch einmal in jeweils anderen Facetten zeigen und im Folgenden näher beschrieben werden.

Was die Politisch-Historische Bildung betrifft, eignet sich das Verbundprojekt hervorragend auch für die Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Teamleitenden. Aus Typik und Singularität des Schicksals von Charlotte Salomon, aus pädagogischer Reflektion kombiniert mit besonders vielgestaltiger ästhetischer Rezeption ergeben sich zahlreiche methodische und didaktische Anregungen für die Bildungsarbeit in Bezug auf die Geschichte des Holocaust und des Nationalsozialismus.

Es ist außerdem angedacht, den europäischen Bezug der Vertreibungs- und Fluchtgeschichte Charlotte Salomons in ein deutsch-französisches Teilprojekt (ggf. mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk) einmünden zu lassen, nicht zuletzt, weil die Malerin gegenwärtig in Frankreich eine sehr bekannte literarische Figur ist, die – ähnlich wie Anne Frank – gerade auch jüngere Menschen überzeugend anspricht.

Alles in allem steht die Vernetzung von Politischer und Kultureller Bildung, wie sie in den Projekten von AuL praktiziert wird, in dem Bemühen, Bildungs- und Wissensformen, genauer gesagt politische wie kulturelle, aber auch allgemeine wie berufliche Bildung nicht zu hierarchisieren, sondern wechselseitig anzuerkennen. Das bedeutet, diese Bildungs- und Wissensformen und ihre jeweiligen Besonderheiten und Stärken für eine Bildungsarbeit fruchtbar zu machen, in deren Mittelpunkt das „starke Subjekt“ steht, das seine Selbstwirksamkeit nicht vorrangig in der individualistischen Selbstbehauptung, sondern vor allem in der emphatischen Gemeinwohlorientierung erfährt und das seine demokratische Partizipation in und für eine zukunfts offene Gesellschaft ausübt, in der man ohne Angst verschieden sein kann.



Lektüretipps

- o Menke, B. (2018, 6. Juli). Kulturelle und politische Bildung: Kein Gegensatz, sondern Möglichkeit zu sinnvoller Ergänzung. In Deutscher Kulturrat. (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/kulturelle-und-politische-bildung-kein-gegensatz-sondern-moeglichkeit-zu-sinnvoller-ergaenzung/>.
- o Zur Figur des „Starken Subjekts“ finden sich nähere Ausführungen in: Taube, G., Fuchs, M. & Braun, T. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Das Starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis* (Kulturelle Bildung, 50), München: Kopaed.

TEIL 3

**Der Bereich im Spiegel aktueller Forschungs-
und Praxis-Entwicklungsprojekte**

Das Wissen über Kulturelle Erwachsenenbildung wird derzeit durch verschiedene Praxis-Entwicklungsprojekte sowie Forschungsprojekte weiter ausdifferenziert und in die Praxis überführt. Dabei werden Bezüge hergestellt sowohl zu den Handlungsformen und professionellen Begründungen im Bereich der Planung, zu den didaktischen Arrangements in der Kulturellen Erwachsenenbildung als auch zu Programminnovationen, die durch die Projekte einerseits sichtbar gemacht und andererseits angestoßen werden. Diese wollen wir im Folgenden exemplarisch beschreiben und einordnen.

Praxis-Entwicklungsprojekte

Julia Gassner, Mareike Schams

Auch Praxis-Entwicklungsprojekte können mit Fördermitteln durchgeführt werden. Ziel solcher Projekte ist die modellhafte Erprobung innovativer Konzepte Kultureller Erwachsenenbildung und die anschließende Übernahme der erfolgreich durchgeführten Angebote in den Regelbetrieb. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass der durch Projektmittel ermöglichte Innovationsschub auch nachhaltig verankert wird: Gerade, weil Kulturelle Erwachsenenbildung ausreichend Zeit für die Planung, die Umsetzung, den kreativen Prozess und die Entfaltung ihrer Wirkung benötigt, bedarf sie einer ausreichenden Grundfinanzierung. Im Folgenden stellen wir zur Verdeutlichung der Innovationspotenziale wie auch der beginnenden Breitenwirkung einige Praxis-Entwicklungsprojekte vor und beschränken uns dabei beispielhaft auf Projekte aus dem Bereich der Volkshochschulen. Wir gehen davon aus, dass diese Darstellung auch interessante Anregungen für andere Verbände, Träger und Initiativen der Erwachsenen- und Weiterbildung liefern kann.

talentCAMPus

Michael Kempmann

Im Programm *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung* fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2013 Projekte der Kulturellen Bildung für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche. Dies erfolgt mit unterschiedlichen Trägern und Initiativen, so z. B. der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., dem Deutschen Museumsverband oder der Stiftung Lesen (<https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/>). Der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) ist mit dem Bildungskonzept *talentCAMPus* einer der etwa 30 Programmpartner. Volkshochschulen vor Ort können mit mindestens zwei weiteren Partnern der regionalen

Bildungslandschaft sozialräumliche Ferienbildungsprojekte umsetzen. Die Projekte fördern die Kinder und Jugendlichen sowohl mit einem lernzielorientierten Baustein als auch mit Angeboten der freien Kulturellen Bildung. Flankierend kann Elternbildung integriert werden.

Es findet sich die gesamte Bandbreite der Kulturellen Bildung wieder. Jugendliche produzieren eigene Filme und entdecken dabei ihr Lebensumfeld neu, sie schreiben Drehbücher, führen Interviews und stärken dabei ihre kommunikativen Kompetenzen. Jugendliche performen eigene Choreographien oder treten als Band auf. So können Selbstbewusstsein und Teamfähigkeit gefördert werden. Beim Theaterspielen werden Sprachkompetenzen vertieft und gleichzeitig neue Interessen geweckt. Junge Menschen, die erst seit kurzem in Deutschland leben, können ihre Eindrücke in Fotocollagen verarbeiten oder Erlebtes in Bildern und Skulpturen zum Ausdruck bringen.

Durch die *talentCAMPus*-Projekte konnten Kooperationen der Volkshochschulen mit Akteuren in den kommunalen Bildungslandschaften befördert und weiterentwickelt werden. Neue Kooperationen mit Museen, Theatern, Medienwerkstätten und anderen Trägern wurden bereits aufgebaut. Teilweise sind weitreichende Netzwerke entstanden, in denen Projekte auch über die kulturellen Ferienangebote hinaus ins Leben gerufen worden sind. Durch das Bildungskonzept wurde eine junge Zielgruppe erreicht, die über den *talentCAMPus* mit Volkshochschulen positive Bildungserfahrungen verbinden und somit potentiell bei späteren Weiterbildungsabsichten wieder auf die Volkshochschulen zukommen. Durch begleitende Elternbildung wurden auch direkt Erwachsene erreicht.

Mit dem Projekt gelang es vielen Volkshochschulen, noch sichtbarer im Feld der Kulturellen Bildung als verlässlicher Partner und Akteur in der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung zu werden.

In rund 2.000 Projekten konnten während der ersten Förderphase (2013 bis 2017) bundesweit rund 45.000 Kinder und Jugendliche in rund 240 Städten, Gemeinden und Landkreisen durch Volkshochschulen und ihre Projektpartner erreicht werden. Das Programm wurde bis 2022 verlängert.

Erweiterte Lernwelten

Julia Gassner

Unter Beteiligung von Volkshochschulen und Landesverbänden führte der DVV von 2015 bis 2018 zum Thema Digitalisierung das Projekt *Erweiterte Lernwelten* durch. Dem Titel entsprechend war das Ziel des Projekts nicht die Ersetzung bewährter (Präsenz-)Formate, sondern deren methodisch-didaktische und inhaltliche Erweiterung mithilfe von und unter Bezugnahme auf digitale Medien. Neben der Implementierung einer bundesweiten Lern- und Arbeitsplattform für alle Volkshochschulen, der *vhs.cloud*, die im Februar

2018 gelauncht wurde, war ein Hauptelement des Projekts die Einrichtung sogenannter Digicircles, d. h. Zusammenschlüsse von drei bis fünf Volkshochschulen, die – gemeinsam oder einzeln – neue, um digitale Medien erweiterte Angebote erprobten und sich über Gelingensbedingungen etwa im Bereich der technischen Infrastruktur, der Personal- und Organisationsentwicklung sowie der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung austauschten.

Schwerpunkte dieser Praxisprojekte lagen im Bereich der beruflichen Bildung sowie im Sprachenbereich, doch auch Angebote der Kulturellen Bildung im engeren sowie im weiteren Sinne wurden entwickelt. Dazu gehören z. B. Online-Schreibwerkstätten und Online-Zeichenkurse, die Nutzung von Virtual-Reality-Brillen und 3D-Druckern, etwa für virtuelle Museumsbesuche oder als neuartige Form des Plastischen Gestaltens, aber auch die Reihe „Smart Democracy“, in der Vorträge zu Aspekten der Digitalisierung per Livestream an Volkshochschulen bundesweit ausgestrahlt wurden.

Forschungsprojekte

Marion Fleige, Stephanie Freide

Zwei laufende Forschungsprojekte, die im Folgenden vorgestellt werden, sollen Erkenntnisse zur gegenwärtigen Ausdifferenzierung der Kulturellen Erwachsenenbildung erbringen.

In beiden Forschungsprojekten steht eine komplexe Programmanalyse im Mittelpunkt bzw. stellt die Basis der Untersuchung dar. Verschränkt wird diese Perspektive auf Programme und Angebote als „Ergebnis komplexen pädagogischen Handelns“ (Gieseke, 2015, S. 167) dabei mit Befragungen zum Planungshandeln und deren Begründungen durch die Akteurinnen und Akteure selbst sowie mit Teilnehmenden zu ihren Partizipations- und Nutzungsformen sowie Lern-/Aneignungsprozessen.

Projekt 1

Funktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung: Systematisierung und Analyse aktueller vhs-Angebote (FuBi_DiKuBi)

Erkenntnisse zur gegenwärtigen Ausdifferenzierung der Kulturellen Bildung und ihrer Angebots- und Nutzungsstrukturen, speziell unter den Bedingungen der „Digitalisierung“, soll das Forschungsprojekt zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung im Verbund der Leibniz Universität Hannover und des DIE generieren. Das Projekt geht der Frage nach, was als Digitalisierung in Angeboten Kultureller Bildung erscheint, welche Themen und Inhalte auf welche Weise offeriert werden und welche Bildungsziele und Funktionen der Kulturellen Bildung dabei zugeschrieben werden. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme,

dass sich das Verständnis und die Konzeption Kultureller (Erwachsenen-)Bildung durch die Digitalisierung als gesellschaftlichem Transformationsprozess verändert und es zu Ausdifferenzierungen und Neustrukturierungen von Programm- und Angebotsstrukturen kommt ebenso wie zu spezifischen Praktiken der Programmplanung. Dem wird zum einen über eine Programmanalyse von deutschlandweit über alle Bundesländer verteilten, in sowohl ländlichen als auch städtischen Regionen angesiedelten 45 Volkshochschulen²¹ nachgegangen, wodurch der aktuelle Stand der Digitalisierung Kultureller (Erwachsenen-)Bildung systematisiert und Angebotsentwicklungen mit jeweiligen Schwerpunktsetzungen aufgezeigt werden (Robak et al., 2019). Zum anderen werden exemplarische vhs-Angebote zu Planungs- und Angebotsentwicklungen sowie antizipierten Lern-/Aneignungs- und Nutzungsprozessen vertieft analysiert. Als theoretisch und empirisch begründbare Zugangsweisen zur Kulturellen Erwachsenenbildung dienen dabei die Portale Kultureller Bildung. Im Hinblick auf das auslegungsbedürftige Verhältnis von Kultur, Bildung und Digitalisierung lässt sich dabei von einer Erweiterung im Sinne eines zusätzlichen Zugangswegs zu Kultureller Bildung ausgehen. Darüber hinaus wurden bei einer ersten Sichtung des Materials drei Angebotstypen offenbar, die für die weitere Entwicklung eines Kategorienrasters für die Programmanalyse fruchtbar gemacht wurden (Robak et al., 2020).

Neben der Perspektive auf Programm- und Angebotsstrukturen dienen Interviews mit Programmplanenden der Erschließung von Strategien und Modi von Programmplanungshandeln. Dabei sind für uns sowohl Abläufe der Programmplanung von Interesse als auch die jeweiligen Wissensbezüge der Planenden und in welcher Weise die von den Befragten beschriebenen Prozesse von der Digitalisierung herausgefordert sind (Freide, 2020, i. E.). Darüber hinaus rekonstruieren wir Nutzungs- und Lern-/Aneignungsweisen entsprechender Angebote.

In der Verschränkung dieser drei Perspektiven auf Digitalisierung in der Kulturellen Bildung wird eine empirisch basierte Theoriebildung zu den Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung Kultureller (Erwachsenen-)Bildung für Programmplanung und Angebotsentwicklung angestrebt.

Um eine solche gegenstandsnahe Theoriebildung und wissenschaftliche Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, ist ein praxisnaher Austausch mit Verbänden und Trägern in der öffentlichen (Erwachsenen-)Bildungslandschaft, wie dem BAK Kultur des DVV unerlässlich.

Das Projekt läuft im BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“. Der Förderschwerpunkt, der in eine Reihe von insgesamt vier Förderschwerpunkten des BMBF zur Kulturellen Bildung eingeordnet ist, wird begleitet durch ein an der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführtes Metavorhaben, das die 13 im Förderschwerpunkt geförderten Forschungsprojekte bindet und übergreifend

21 Als Basis für die geschichtete Zufallsstichprobe dienen die aktuelle vhs-Statistik von 2016 sowie die funktionalen Raumabgrenzungen bzw. Gebietstypen des Bundesamts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR).

theorieentwickelnd analysiert. Der Förderschwerpunkt vereint sehr unterschiedliche Vorhaben, von denen sich viele dem Einsatz neuer Hard- und Software in der Kulturellen Bildung widmen, und hierbei sowohl mikrodidaktische Aspekte als auch Fragen der Angebotsentwicklung aufgreifen.

Das Projekt „FuBi_DiKuBi“ ist im Förderschwerpunkt das einzige, das sich mit den Programmstrukturen und dem Programmplanungshandeln in der Kulturellen Erwachsenenbildung befasst. Das Projekt mit einer Laufzeit von November 2017 bis Dezember 2020 wird von einem insgesamt sechsköpfigen Projektteam an zwei Standorten (Leibniz Universität Hannover und DIE) durchgeführt. Die Aufbereitung von Forschungsergebnissen für die Praxis der Kulturellen Erwachsenenbildung ist ein explizites Ziel.

LINKS

- <https://www.die-bonn.de/id/35729/about/html/>
- <https://www.bmbf.de/de/forschung-zur-kulturellen-bildung-5891.html>
- <https://www.dikubi-meta.fau.de/>



Lektüretipp

- Jörrissen, B., Kröner, S. & Unterberg, L. (Hrsg.). (2020), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (Kulturelle Bildung und Digitalität, Bd. 1). München: Kopaed. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184866>.

Projekt 2

Berufliche Weiterbildung für professionelles Handeln in Kunst, Kultur und Kultureller Bildung – empirische Analyse zu Passungsprofilen von Angebotsstrukturen, Verwertungsinteressen und Nutzen am Beispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (WB-Kultur)

Das Projekt widmet sich der Erforschung von Programmplanungshandeln, Programmstrukturen, Teilnehmendenstrukturen, Partizipations- und Nutzungsformen und den Passungen zu den Programmstrukturen im Bereich der beruflichen Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Das Projekt wird ebenfalls gefördert vom BMBF, und zwar im Förderschwerpunkt zu Innovationen in der beruflichen Weiterbildung. Das Projekt fokussiert auf eine forschungsaffine Fallinstitution bzw. -einrichtung Lebenslangen Lernens, die sich Erkenntnisse zur Bedarfs- und Bedürfnisorientierung erhofft, die grundlagentheoretisch sowie über erwachsenbildungswissenschaftliche Theorien von Programmplanungshandeln gestützt sind und über Evaluationen und selbst durchgeführte Teilnehmendenbefragungen hinausgehen.

Interessant ist hierbei in der Ausgangslage die hohe Orientierung an den Feldern der Kunst und Kultur und an deren Beruflichkeitsstrukturen und spezifischen Tätigkeitsfeldern, auf welche Hochschulen und Universitäten nur begrenzt vorbereiten können, sodass auch hier im lebenslangen Lernen angeschlossen werden muss. Dies zeigen die Interviews mit den sechs Programmplanenden – in vier Fachbereichen künstlerischer Sparten, einem Fachbereich zum Museum und einem zum Kulturmanagement – und der Einrichtungsleitung, sechs Kursleitenden sowie Teilnehmenden (Befragungen und vertiefende Interviews).

Die Teilnehmenden streben über die künstlerischen Felder hinaus auch in die Kulturelle Bildung mit Kindern und Jugendlichen im schulischen (Ganztagsbereich) und außerschulischen Bereich sowie in die Kulturelle Erwachsenenbildung. Hierauf will ein Teil der Angebote vorbereiten, und auch der Titel der Einrichtung deutet auf Weiterqualifizierungen für dieses Berufsfeld hin.²² Dabei zeigen sich in den in der Falleinrichtung geführten Interviews interessante Auslegungen Kultureller Erwachsenenbildung, die sich um den Vermittlungsbegriff herum zentrieren. Das Projekt legt aber auch die eigene Dignität Kultureller Erwachsenenbildung, die sich nicht in Abgrenzung von anderen Bereichen, sondern aus sich selbst heraus begründet, offen. Zuvorderst trifft es aber Aussagen zur beruflichen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden in den Feldern von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung und zeigt auf empirischer Basis Ausdifferenzierungsprozesse in diesem Bereich (Robak et al., 2018, 2019; Krueger, Fleige & Robak, 2018; Fleige, Helmig & Freide, 2021, i. E.; siehe auch Robak & Fleige, 2017). Die Befunde aus dieser Studie bilden auch einen weitergehenden Hintergrund der Ausführungen zum Programmplanungs Handeln in Kapitel 5 und 6.

Das Projekt wurde gefördert vom BMBF. Projektträger war das BIBB, das auch die wissenschaftliche Begleitung der insgesamt 34 Projekte mit Akteuren – Forschungsteams und Träger- bzw. Fallinstitutionen aus der Praxis bzw. Intermediären – aus der Erwachsenen- und Weiterbildung und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. Berufsbildungsforschung und z. B. auch der Bildungsökonomie übernahm. Das Projekt lieferte Erkenntnisse zur Angebotsentwicklung bzw. zu deren Mechanismen in der beruflichen Weiterbildung unter den Bedingungen sich verändernder Dynamiken in den Berufsfeldern und bei den Trägern beruflicher Weiterbildung. Es wurde an der Leibniz Universität Hannover (Koordinator), dem DIE und der Humboldt-Universität zu Berlin bearbeitet.

LINKS

- o <https://www.die-bonn.de/id/32311/about/html/>
- o <https://www.bibb.de/de/39040.php>

22 Unter den Angeboten befinden sich ferner, aber im geringeren Umfang, auch Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen.



Lektüretipps

- Keuchel, S., Werker, B. (Hrsg.). (2018). *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse* (Band 1: Praxis). Wiesbaden: Springer VS.
- Ludwig, J., Ittner, H. (Hrsg.). (2019). *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende* (Band 2: Forschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinwand-Weiß, V.-I. (2017). Zum Stand der Fort- und Weiterbildungsconzepte Kultureller Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 360–366.
- Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., Kühn, C., Freide, S., Heidemann, L. et al. (2019). Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69, 122–132. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/HBV1902W122>

Der Bereich im Spiegel von Programmanalysen

Marion Fleige

Der Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung ist zwischen den unterschiedlichen Arten von Trägern, Institutionen und Anbietern weit verzweigt. Darüber hinaus erstreckt er sich als Programmsegment der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung auf Programmbereiche, die verbandsseitig, ggf. leitungsseitig definiert wurden und mit den Kategorien der beim DIE geführten Anbieterstatistiken korrelieren. Neben diesen ausgewiesenen Schwerpunkten finden sich bei den öffentlich geförderten Trägern Angebote der Kulturellen Erwachsenenbildung auch in anderen Programmbereichen. Beispiele sind Angebote zu bestimmten Tänzen im Bereich der Gesundheitsbildung (Dietel, 2012), weil der gesundheitsbezogene Bildungsaspekt für die Kursleitung oder die Programmbe-reichsleitung im Vordergrund steht bzw. der Zugang zur Gesundheitsbildung als kulturell oder künstlerisch zu bezeichnen ist und das Angebot daher in der Gesundheitsbildung platziert ist. Andere Fälle einer solchen Überschneidung wären kunsthistorische Bildbe-trachtungen im Bereich der Theologischen Bildung oder Theaterworkshops oder Rollen-spiele in der Politischen Bildung (→ Kap. 1). Querliegende und verbindende Angebote umfassen auch die Beschäftigung mit Kunstformen und sogenannten niedrigschwelligen Zugängen, wie etwa „Literatur und Kochen“ an der Volkshochschule Wiesbaden im Angebotsbeispiel „Tatort Küche: Zum Tee bei Miss Marple“ (Robak, Fleige et al., 2015).

Die Kulturelle Bildung ist zudem in den letzten zwei Jahrzehnten breit diffundiert in Kultureinrichtungen, Bibliotheken, Vereine und Initiativen, deren Hauptaufgabe nicht Bildung ist und die wir „beigeordnete Bildung“ (Gieseke et al., 2005) nennen. Auch der Bereich der privat-kommerziellen Anbieter ist breit ausdifferenziert und weist in-

zwischen sogar ein weit verzweigtes Wachstum auf, der sich als „Rhizom“ beschreiben lässt (vgl. Gieseke, 2011; Enoch & Gieseke, 2011).

Diese Breite lässt sich dokumentieren und analysieren über die Programme der einzelnen Organisationen bzw. Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung (Fleige et al., 2018). Programmanalysen erschließen einen Inhaltsbereich oder auch ein trägerweites Programm und seine Programmschwerpunkte. Mittels Programmanalysen lässt sich ein Programmprofil²³ rekonstruieren. Fasst man Programmanalysen weiter, so ermöglichen es Analysen für unterschiedliche Träger- und/oder Inhaltsbereiche, Systematiken und Typologien von Programmstrukturen zu erschließen. Werden Programme unterschiedlicher Formen von Weiterbildungsorganisationen untersucht, so können Organisationstypen differenziert werden. Im Längsschnitt machen sie sichtbar, wie Programmstrukturen, Programmschwerpunkte und Programmprofile sich im Zeitverlauf entwickeln.

In diesem Sinne haben Programmanalysen aber auch eine sekundär nutzbare Funktion für eine empirische Sichtbarmachung von bildungspolitischen Steuerungsversuchen oder Steuerungsversuchen durch den Träger. Programmanalysen zeigen aber zugleich, quasi am „anderen Ende“ der Steuerungsformen, eine Nachfragesteuerung auf, die in die Programme einfließt bzw. dort aufgegriffen wird. Diese ist zu verstehen im Sinne einer Adressatinnenorientierung, die eine Orientierung an Bedarfen aus dem regionalen Umfeld bzw. der Umwelt sowie an artikulierten und bekannten individuellen Bedürfnissen, inhaltlichen Interessen, aber auch die Verwertungs- und Nutzeninteressen der Adressatinnen bzw. Teilnehmenden einschließt (Fleige & Robak, 2018b). Darüber hinaus lassen sich aus Programmanalysen wiederum auch die Planungsspielräume und konzeptionellen Ideen bei der Angebots- und Programmgestaltung rekonstruieren. Sie zeigen somit sowohl Nachfrage- als auch Angebotsorientierung auf bzw. verweisen auf diese.

Die Programmanalyse als Forschungszugang und -methode aggregiert außerdem auf der Ebene von Themen bzw. Themenschwerpunkten und damit Inhaltsauslegungen. Sie ermöglicht eine Rekonstruktion von Thematisierungen und Diskursen in (den heterogenen) Inhaltsbereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Es interessiert dabei bzw. lässt sich analytisch ermitteln, ob und wenn ja welche Stichworte aus dem aktuellen Diskurs in den Programmen aufgenommen werden, oder ob die Thematisierungen in der Erwachsenenbildungsarbeit bereits viel ausdifferenzierter sind, als der Diskurs ist. Dabei wird mit der grundlegenden Einsicht gearbeitet, dass Angebote und Programme in den Einrichtungen bzw. Weiterbildungsorganisationen bzw. in den einzelnen Programmbereichen grundsätzlich erst einmal erstellt und ausgestaltet werden müssen. Die Analysen werden unterstützt durch Programmarchive, die ein Spezifikum der deutschsprachigen Länder sind (Gieseke et al., 2017, 2018d; Heuer, 2017; Ganglbauer & Stifter, 2017; Herre, 2015). Programmarchive sind eine wichtige Grundlage für die Erforschung

23 Im Bereich der Anbieterstatistik wird hier äquivalent von „Angebotsprofil“, nicht von dem theoretisch entwickelten Begriff des „Programms“ gesprochen.

von Programmsegmenten über verschiedene Träger und Bereiche hinweg, im Längs- und im Querschnitt. In Deutschland stehen hier das Volkshochschul-Programmarchiv am DIE mit archivierten Beständen seit 1957 und das seit 1992/1995 regional sammelnde Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg an der Humboldt-Universität zu Berlin zur Verfügung.

Auch ohne Programmarchive lassen sich Programmanalysen durchführen – so unter anderem in der Praxis und im Studium –, selbst wenn dann zunächst der mühsame Weg der Material- und Quellenbeschaffung gegangen werden muss, der häufig zusätzlich dadurch erschwert oder sogar verunmöglicht wird, dass Träger und Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung ihre Programme gar nicht selbst archivieren. Dies ist problematisch für die Dokumentation und Erschließung des Feldes nach/von außen sowie der pädagogischen Leistung sowie Auslegung von Inhaltsbereichen und Teilnehmenden nach innen und außen.

WISSENSWERT

Programmforschung und Programmarchive

Das Volkshochschul-Programmarchiv am DIE ist eine Daueraufgabe des Instituts für den Deutschen Volkshochschulverband seit Gründung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) im Jahr 1957. Es liegen Print- und Digitalbestände vor, seit 2004 mit einem digitalen Sample der halbjährlichen bzw. jährlichen Programmhefte von (ursprünglich) 50 Volkshochschulen, hier bestehend aus „born digital“-Programmheften und im DFG-geförderten Projekt „RetroPro“ (1 und 2) retrodigitalisierten Beständen dieses Samples.

<https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx>

Das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg an der HU Berlin enthält derzeit ca. 11.000 Programmhefte von über 1000 Anbietern aus der Region Berlin-Brandenburg. Es sammelt und dokumentiert Programmhefte dieser Einrichtungen und bildet auf diese Weise exemplarisch die Landschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung ab. Auch die Anbieter beigeordneter Kultureller Bildung macht es sichtbar:

<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv>



Lektüretipps

- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.). (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung)*. Bielefeld: wbv.
- Fleige, M., Hippel, A. von, Stimm, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2018). Befunde der Programmforschung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung)* (S. 76–88). Bielefeld: wbv.
- Homepage der Expert/Inngruppe Programmforschung <https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/default.aspx>.

Gehen wir davon aus, dass bereits das im Rahmen einer Programmanalyse entwickelte sogenannte Codebuch einen aussagekräftigen Eindruck über die Ausdifferenzierung eines Bereichs vermittelt, so empfehlen wir einen Blick in ein veröffentlichtes Codebuch zur Kulturellen Erwachsenenbildung (Robak, Fleige et al., 2015). Es wurde entwickelt für eine kleine, über einen Zeitraum von sechs Monaten durchgeführte Studie auf Anfrage des Rates für Kulturelle Bildung (→ Kap. 2). Wie auch bei anderen Programmanalysen wurden hier die Ankündigungstexte als Analyseeinheit genutzt und auf der Basis eines Kategoriensystems mit der Methode der Inhaltsanalyse ausgewertet.²⁴

Ziel der Studie war die Erschließung von Profilen der Kulturellen Bildung im non-formalen Bereich, also bei Trägern der Erwachsenen- und Weiterbildung, der beruflichen Fortbildung für die Bereiche Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung (d. h. den beiden Akademien in Remscheid und Wolfenbüttel) sowie bei Trägern der außerschulischen bzw. auf den Ganztagsbereich bezogene Kinder- und Jugendbildung, wie sie in der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) zusammengefasst sind. Die Studie, die die Methode der Programmanalyse und der weitergehenden Dokumentenanalyse wählte, stützte sich auf das Kategoriensystem zur Programmanalyse aus der ersten Studie zur Kulturellen Erwachsenenbildung (Gieseke et al., 2005; Gieseke & Opelt, 2005b) sowie der nachlaufenden Studie von Robak und Petter (2014) zur Interkulturellen Bildung und differenzierte deren Codesysteme durch intensive Beschäftigung mit dem Material (Programmhefte und Schriften aus dem Jahr 2015) aus.

24 Das Kategoriensystem wird aus vorgängigen Untersuchungen, Statistiken und Diskursen im Feld gewonnen, wobei die induktive Rückkopplung am zu analysierenden Material – also den Programmen – zentral ist und das am Ende entstandene Kategoriensystem bereits ein erstes Analyseergebnis darstellt (Schrader, 2011; Robak, 2012). Erfasst werden wollen jeweilige Auslegungen eines Bildungsbereichs in einer Zeit, in einer Institution bzw. bei einem Träger, und ggf. für einen Inhalts- und Programmbereich und seine Auslegungen, durch die Planenden vor Ort. Das Kategoriensystem, das inhaltsbezogene, sozialform- bzw. formatbezogene und organisatorische Kategorien zur Analyse der Programme über Ankündigungstexte enthält, muss hinreichend breit und tief für Vergleiche zu Befunden aus anderen Programmanalysen, hinreichend eng und spezifisch zur Auslegung der aktuellen Programmgestaltung, hinreichend material- und diskurbazogen – es soll geprüft werden, inwiefern Diskurse in einer Zeit aufgegriffen, reproduziert, weiterentwickelt, selbst gesetzt oder nichts von dem werden –, hinreichend spezifisch für die Fallinstitution(en) bzw. deren pädagogisch-fachlichen Auslegungen und ggf. im Längsschnitt (je nach Fragestellung) verwendbar sein. Entwicklungen in den Auslegungen von Angeboten und Programmen bzw. des Programmbereichs sollen nachvollziehbar sein (z. B. in den Untersuchungen von Gieseke und Opelt, 2005b; Fleige, 2011; Burdukova, 2019). Programmanalysen sollten sich immer auf das jeweilige gesamte Programmheft beziehen, weil viele Angebote Mischaspekte aus verschiedenen Programmbereichen aufweisen – gerade auch im Programmbereich Kultur, wie schon gezeigt – und manchmal sogar in unterschiedlichen Programmbereichen rubriziert sind. Das Kategoriensystem oder Codebuch wird *deduktiv* (aus den Theorien, Diskursen, Statistiken und Befunden anderer Programmanalysen) und *induktiv* (aus dem Material heraus) erstellt, mithilfe dessen Verteilungen angegeben werden können (vgl. Gieseke & Opelt, 2005, S. 53–58; Schrader, 2011; Robak, 2012; Specht & Fleige, 2016; Fleige & Robak, 2017; Käßlinger & Robak, 2018; Fleige et al., 2018). Natürlich sind so entwickelte Codebücher und Zuordnungen interpretativ. Sie sind jedoch nicht „subjektiver“ als statistische Kategorien, Meldungen von Veranstaltungen unter diesen Kategorien oder Zuordnungen von Veranstaltungen in Programmen selbst. Zudem geben Beiträge auf der Homepage der Expert/innengruppe Programmforschung dazu näher Auskunft (<https://die-bonn.de/li/250>).

Kategorien der Programmanalyse zur Kulturellen Bildung bei bundesweit agierenden Trägern

Aus der Studie von Robak, Fleige et al. (2015) lässt sich ein Codebuch präsentieren, das den Stand der Entwicklung der Kulturellen Erwachsenenbildung im Jahr 2015 abbildet und deduktiv aus dem vertieften theoretischen und empirischen Vorwissen zum Feld, der Kenntnis der aktuellen Diskurse und Entwicklungen zum Feld und induktiv aus der Sichtung von Programmheften aus den Bereichen vhs, Evangelische Erwachsenenbildung und von den beiden Bundesakademien für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel und Remscheid generiert worden war. Referenzgröße waren hier vor allem die Programme in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Aus der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, über deren Angebotsprofil sich der die Studie beauftragende Rat für Kulturelle Bildung Erkenntnisse erhoffte, wurde vor allem der Projektbezug aufgenommen.

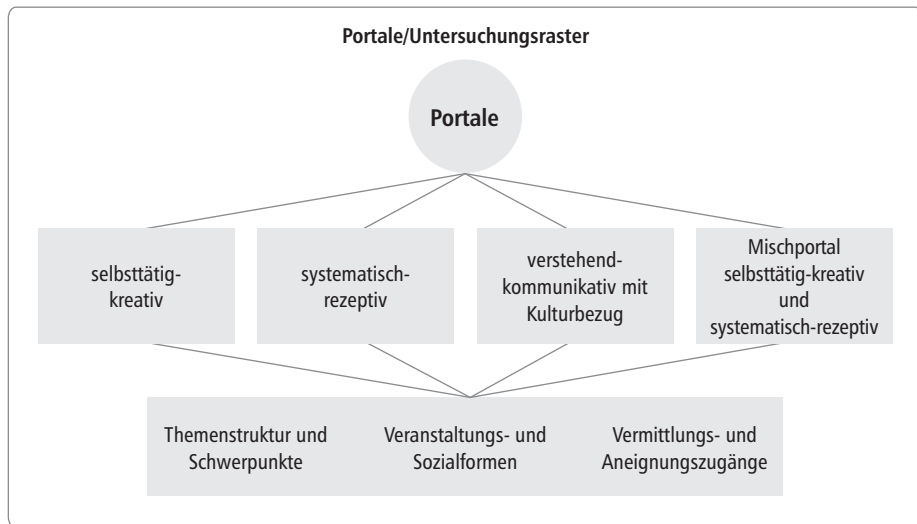


Abbildung 2: Portale Kultureller Bildung (Quelle: Robak, Fleige et al., 2015, S. 5)

Wir können im Folgenden auf diese Studien nur sehr knapp eingehen und verweisen auf ihre Rezeption unter anderem bei Gieseke (2016a) und Fleige, Gieseke und Robak (2015). Die Studien waren auch der Ort, an dem die in dieser Publikation mehrfach aufgerufene Figur der „Portale“ Kultureller Erwachsenenbildung entwickelt worden ist (→ Kap. 1).

Zwei der Studien (A und B) gehen auf der Basis regionaler Quellenbestände – eine davon auf der Basis der Bestände im Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg – und eine Studie (C) geht auf der Basis von über kontrastive Sampling-Verfahren auf Einrichtungs- Ebene gebildeten Stichproben vor.

Tabelle 1: Untersuchungskriterien für Kulturelle Bildung im Rahmen einer Programmanalyse
(Quelle: Robak, Fleige et al., 2015, S. 6 f.)

Portale mit Themenstruktur und -schwerpunkten	
selbsttätig-kreative Angebote	systematisch-rezeptive Angebote
<ul style="list-style-type: none"> ○ Malen/Zeichnen ○ Plastische Kunst ○ (Kunst-)Handwerkliches Gestalten ○ Tanz ○ Theater/Oper ○ Literatur/literarisches Gestalten ○ Musik/Gesang ○ Computer und digitales Design ○ Film/Video/Ton ○ Fotografie ○ Textiles Gestalten ○ Wissenschaft ○ Spiel ○ Kochen ○ Sonstige 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bildende Kunst ○ Plastische Kunst ○ Kultur-/Kunst-/Religionsgeschichte ○ Tanz ○ Theater/Oper ○ Literatur/literarisches Gestalten ○ Musik und Gesang ○ Computer und digitales Design ○ Film/Video/Ton ○ Fotografie ○ Architektur ○ Religion/Philosophie ○ Wissenschaft ○ Spiel ○ Interkulturelles/interreligiöses Wissen ○ Alltagspraktiken ○ Museum ○ Sonstige
verstehend-kommunikative Angebote mit Kulturbezug	Mischportal (selbsttätig-kreativ und systematisch-rezeptiv)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Informationen/Austausch mit anderen Kulturen/interkulturelle Begegnung ○ Angebote zum Erlernen von Sprache mit Kulturbezug ○ Exkursionen/Reisen mit interkultureller Akzentsetzung ○ Finden der eigenen Identität in multi- oder interkulturellen Umwelten ○ Kochen mit Kulturbezug ○ Auseinandersetzung mit: Rassismus, Antisemitismus, Xenophobie, Anti-Islamismus, Homophobie ○ Umgang mit Fremdheit ○ Ethische Auseinandersetzung/Normen ○ Musik/Gesang mit Kulturbezug ○ Theater/Oper mit Kulturbezug ○ Sport mit Kulturbezug 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Malen/Zeichnen ○ Bildende Kunst ○ Plastische Kunst ○ (Kunst-)Handwerkliches Gestalten ○ Kultur-/Kunst-/Religionsgeschichte ○ Tanz ○ Theater/Oper ○ Literatur/literarisches Gestalten ○ Musik/Gesang ○ Computer und digitales Design ○ Film/Video/Ton ○ Fotografie ○ Textiles Gestalten ○ Architektur ○ Religion/Philosophie ○ Wissenschaft ○ Spiel ○ Kochen ○ Interkulturelles/interreligiöses Wissen ○ Alltagspraktiken ○ Museum ○ Sonstige

Portale mit Themenstruktur und -schwerpunkten	
Veranstaltungsformen	Sozialformen
<ul style="list-style-type: none"> ○ Einzelveranstaltung ○ Eintagesveranstaltung ○ Kurzveranstaltungen ○ Wochenendveranstaltungen ○ Einwöchige/mehrwöchige Angebote ○ Semester-/Trimestergebundene Angebote ○ Mischformen ○ Veranstaltungsreihe ○ Keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vortrag ○ Seminar/Kurs ○ Gesprächsrunde/Kreis ○ Lesung ○ Führung ○ Eröffnung/Besuch/Begegnung ○ Projekt ○ Workshop ○ Tagung ○ Exkursion/Studienreise/Studientag ○ Spiel ○ Lehrgang ○ Sonstiges ○ Keine Angabe
Kulturverständnis/ Bildungsziel	Kulturverständnis/Funktion
<ul style="list-style-type: none"> ○ Kreativität ○ Selbstoptimierung ○ Semiprofessionalisierung ○ Professionalisierung/Qualifizierung ○ persönliche Entwicklung ○ Freiräume schaffen/Erfahrungen machen ○ Wissenszugänge schaffen/Interpretation anregen ○ Sonstiges ○ Keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Praktiken/Techniken ○ Kommunikation ○ Wissen ○ Ästhetische Wahrnehmung ○ Ästhetische Gestaltung ○ Teilhabe ○ Reflexion/Toleranz ○ Förderung von öffentl. Kultur und Gemeinwesen ○ Förderung von öffentl. Kultur und Bildung ○ Sonstiges ○ Keine Angabe
Adressat/innen – Gruppe	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Lehrer/innen schulische Bereiche ○ Planende Erwachsenenbildung ○ Dozierende Erwachsenenbildung ○ Planende außerschulische Kinder- und Jugendbildung ○ Dozierende außerschulische Kinder- und Jugendbildung ○ Kunst- und Kulturschaffende ○ Freie Teilnehmer/innen ○ Teilnehmer/innen mit Entwicklungsaspiration im Bereich Kunst und Kultur ○ Leiter/innen von Einrichtungen ○ Mitarbeiter/innen im Bereich Kunst und Kultur ○ Ehrenamtliche 	



Lektüretipp

- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Robak, S., Fleige, M., Sterzik, L., Seifert, J., Teichmann, A.-K. & Krueger, A. (2015). *Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-) Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Verfügbar unter http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf

Entwicklungslinien und Spannweite Kultureller Erwachsenenbildung gemäß aufeinander aufbauender Programmanalysen

Erste Programmanalyse von Gieseke et. al. (2005) bzw. Gieseke und Opelt (2005b) in Berlin und Brandenburg („Berlin-Brandenburg-Studie zur Kulturellen Erwachsenenbildung“)

Die grundlegende Programmanalyse zur Kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland ist eine im Jahr 2005 veröffentlichte Untersuchung von Gieseke, Opelt, Stock und Börjesson (2005), die den Bereich regionalanalytisch und teils vollerhebend erschloss. Sie gilt heute als die „Mutterstudie“ zur Kulturellen Bildung. Die Studie, die mit einer Laufzeit von drei Jahren durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde, war eingebunden in einen deutsch-polnischen Forschungsverbund, der die Strukturen Kultureller Erwachsenenbildung in beiden Ländern analysierte und die Befunde vergleichend zusammenführte (Gieseke & Kargul, 2005). Ein methodischer Zugang für diesen Vergleich auf der Ebene der Stichprobe lag in der Untersuchung von einander benachbarten Regionen in beiden Ländern begründet. Die Untersuchung für die Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland wurde anhand der Stadt Berlin und der Region bzw. dem Land Brandenburg durchgeführt.

Die *Berlin-Brandenburg-Studie* stützte sich im Kern auf eine Vollerhebung zur öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung auf der Basis des Weiterbildungsprogramm-Archivs Berlin/Brandenburg an der Humboldt-Universität zu Berlin zu den Messzeitpunkten 1996 und 2001. Den Kern bildete die programmanalytische Auswertung der Jahresprogramme von 47 Volkshochschulen, 18 Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung, 4 Einrichtungen der Katholischen Erwachsenenbildung, 15 Frauenbildungszentren und den 6 Uranias in Berlin und Brandenburg

(→ Tab. 2). Die Programmhefte aller Einrichtungen waren zum Erhebungszeitpunkt an der Humboldt-Universität zu Berlin archiviert. Einen weiteren Untersuchungsteil stellten zwei Regionalanalysen dar, bei denen auch die Programmstrukturen und Auslegungen von Kultureller Erwachsenenbildung bei Organisationen in „Sozialräumen“ (siehe auch Mania, 2018; → Kap. 1) untersucht wurden, deren Hauptaufgabe nicht Bildung ist. Die Rede ist von den weiter oben so benannten Organisationen beigeordneter Bildung.

In zwei Regionen, der Uckermark im Land Brandenburg und Berlin Friedrichshain-Kreuzberg, wurden die Programmangebote von Theatern, Bibliotheken, Vereinen etc. analysiert und eingeordnet. Dabei sollten Regionen mit einer vermeintlich hohen Aktivität abgebildet werden, um die Breite und Ausdifferenzierung des Programms Kultureller Erwachsenenbildung zu dokumentieren. Dies war gemeint als ein Support für die professionellen Strukturen und das professionelle erwachsenenpädagogische Handeln in diesem Bereich. Im Untersuchungskontext wurden Programmanalysen mit Experteninterviews mit hauptamtlichem pädagogischem Personal in den jeweiligen Organisationen perspektivverschränkend eingesetzt und die Befunde aufeinander bezogen.

Tabelle 2: Design, Stichprobe und Untersuchungsplan der Studie zur Kulturellen Erwachsenenbildung in Berlin und Brandenburg (Gieseke et al., 2005) (vgl. Gieseke und Opelt, 2005a, S. 40)

Programmanalyse	Regionalanalyse	Fallanalyse	Spartenanalyse
Erwachsenenbildungseinrichtungen laut Programmarchiv	Beigeordnete Bildung	(Erwachsenenbildungseinrichtung)	Kulturelle Praxis
Quantitative Datenerhebung der Jahre 1996 und 2001 von	Region Uckermark Region Berlin Friedrichshain-Kreuzberg	Volkshochschule Dahme-Spreewald	17 Expertinneninterviews
47 Volkshochschulen 18 evangelischen ES 4 katholischen EB 15 Frauenzentren 6 Urania und deren Interpretation	19 Expertinneninterviews	Fallanalyse (Beigeordnete Bildung) Akademie der Staatlichen Museen zu Berlin	
		Fallanalyse (Soziokulturelles Zentrum) Frauenzentrum Cottbus	
13 Leitfadeninterviews mit Vertreterinnen von Erwachsenenbildungseinrichtungen		Fallanalyse (Beigeordnete Bildung) Kulturhaus Altes Rathaus Potsdam	

Durch die Analysen dieser Beispielinstitutionen und Fälle auf der Basis von Programmanalysen und Interviews konnten die Autorinnen unterschiedliche Typen von sowohl Institutionen/Organisationen bzw. Institutionalformen Kultureller Erwachsenenbildung identifizieren (→ Tab. 3) als auch Kulturelle Bildung, Event und Praxis grundlegend klassifizieren und voneinander abgrenzen (→ Tab. 4). Es zeigt sich, dass nur in Bildungseinrichtungen bzw. Formen organisierter Bildung systematische Lernprozesse beabsichtigt sind und angestoßen werden. Die pädagogisch-didaktische Einwirkung ist als solche nur dort, in diesen non-formalen Settings, gegeben. Dabei steht der Typus „Volkshochschule“ für die Breite der Institutionen im Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung, wobei ihr Angebot durch die Größe bzw. den Umfang und die flächendeckende, lang etablierte Arbeit am ausdifferenziertesten ist.

Tabelle 3: Programm- und fallanalytisch erschlossene Institutionentypen/Institutionalformen Kultureller Erwachsenenbildung in Deutschland, wie von Gieseke und Opelt (2005b, S. 331) beschrieben.

	Volkshochschule	Akademie	Kulturhaus	Soziokulturelles Zentrum
Wissensdimension	Systematisches Wissen Methodik-Technikerwerb Interpretationsfähigkeit	Kunstgeschichtliches und kunsttheoretisches Wissen	Punktuelle Informationen und Eindrücke	Kunsthandwerkliche Fähigkeiten Betreuungsgebundenes 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

Aus den Programmanalysen bzw. Fallanalysen lassen sich dabei durch die Fülle der Informationen pro Angebotstext und Interview auch Rückschlüsse auf die Partizipationsformen der Teilnehmenden treffen. Programme und Partizipationsformen passen zusammen und treffen sich in der Institutionalform als abstrakte Idee der jeweiligen Institutionen bzw. des Institutionentypus und ihrer Lernkulturen (Fleige, 2011; zur Institutionalform Schöffter, 2007). Beide sind konzeptionell miteinander verbunden (Schöffter, 2007, S. 354; Fleige & Robak, 2018a, S. 95–98).

Tabelle 4: Programm- und fallanalytisch erschlossene Differenzen von kulturellem Erlebnis, kultureller Praxis und Kultureller Bildung, wie von Gieseke und Opelt (2005b, S. 330) beschrieben.

	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 Berührungen individuelle Erweiterung/ Erfahrung	curricular-kontinuierlich selbsttätig-leidenschaftlich sozial-integrativ	systematisch-rezeptiv selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ
Status	Unverbindlichkeit	Zugehörigkeit	Verbindlichkeit

Eine Erkenntnis im Rahmen der Studie waren auch die Programmstrukturen Kultureller Erwachsenenbildung entlang der einzelnen Themensegmente oder Kunstsparten und kulturbezogenen Themen sowie – dazu querliegend – der auch in diesem Band grundlegend als Interpretationsfolie angelegten Portale Kultureller Erwachsenenbildung: *systematisch-rezeptiv* (z. B. kunsthistorische Vorlesungen), *selbsttätig-kreativ* (z. B. Malen) und *verstehend-kommunikativ*, im engeren Sinne *interkulturell*, *transkulturell* (aber auch z. B. im Medium der Kunst z. B. Themen von Kulturbegegnung in der Malerei). Die Portale als Cluster bzw. Typen von Angeboten sind ein wichtiges, theoriebildendes Ergebnis (→ Kap. 1).

Wir wollen an dieser Stelle noch ein wenig näher auf die Themenstruktur des systematisch-rezeptiven und des selbsttätig-kreativen Portals eingehen. Die Darstellung der Befunde der Programmanalyse bei Gieseke und Opelt (2005b) weist nur für diese beiden Portale Differenzierungen der Verteilungen in den einzelnen Themenkomplexen aus, da für die beiden Messjahre 1996 und 2001 die Zahlen des Gesamtangebots im verstehend-kommunikativen Portal noch zu gering waren, auch in Berlin.

Die Darstellung bei Gieseke und Opelt (2005b) für die anderen beiden Portale und deren Themenstruktur differenziert für die unterschiedlichen Träger, zudem nach Berlin und dem Land Brandenburg.

Was sich hier für die Institution der Berliner Volkshochschulen zeigt, ist symptomatisch für die identifizierten Themenstrukturen in der Landschaft der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung, sowohl bei Volkshochschulen als auch bei den anderen untersuchten Trägern – Evangelische und Katholische Erwachsenenbildung, Frauenbildungszentren und Urania.

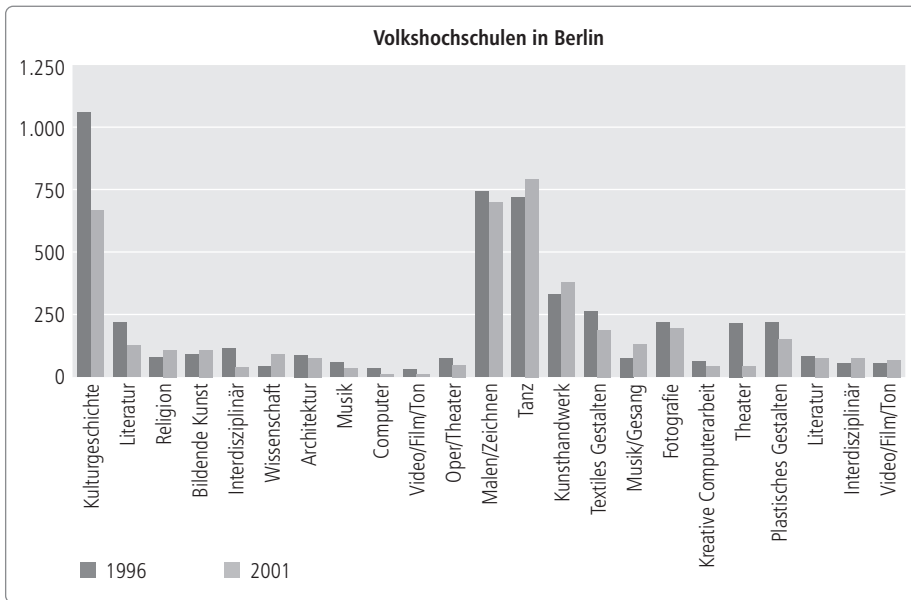


Abbildung 3: Themenstruktur Kultureller Erwachsenenbildung an Volkshochschulen in Berlin 1996 und 2001 (Gieseke & Opelt, 2005b, S. 75)

In Abbildung 3 sind die beiden ersten und am deutlichsten ausgeprägten Portale Kultureller Erwachsenenbildung mit ihren Themenstrukturen zu sehen: das systematisch-rezeptive Portal ist auf der linken Seite abgebildet. Die Darstellung umfasst die Themenrubriken ab „Kulturgeschichte“ bis einschließlich der Rubrik „Oper/Theater“ in der Mitte der Abbildung. Rechts davon beginnt die Darstellung der Themenrubriken im selbsttätig-kreativen Portal auf der rechten Seite. Die erste Rubrik in diesem Portal ist „Malen/Zeichnen“. Es zeigen sich in dieser Auswertung deutliche Schwerpunkte Kultureller Erwachsenenbildung in den Bereichen Kulturgeschichte, Tanz, Malen/Zeichnen und, bereits schwächer ausgeprägt, Kunsthandwerk.

Diese Themen bedienen unterschiedliche Bildungsbedürfnisse in den Bereichen Reflexion über kulturelle Selbstverortung und Regionalität (Kulturgeschichte) sowie kreativer Selbstausdruck (Malen/Zeichnen, Tanz und Kunsthandwerk). Der relativ hohe Wert im Bereich Kunsthandwerk verweist darauf, dass das, was wir heute als Boom der *Do-it-Yourself*-Bewegung beschreiben, bereits längere Vorläufer hat. Je nach Träger waren hierbei nach den Befunden der Autorinnen auch höhere Ausschläge im Bereich „Textiles Gestalten“ zu verzeichnen, insbesondere in der Evangelischen Erwachsenenbildung, und hier insbesondere bei den Evangelischen Familienbildungsstätten, die viele Angebote in Zusammenarbeit mit dem an sich beigeordneten Bildungsort der Kirchengemeinden anboten, allerdings unter ihrer pädagogischen Verantwortung als Teil der

organisierten Erwachsenenbildungsarbeit. In der Einzelauswertung der Ankündigungen erkannten die Autorinnen dabei auch feministische Aspekte der Kreativitätseinfaltung und des ästhetischen Ausdrucks in der Mode, was für die Chiffre „Textiles Gestalten“ vermittelnd zu übersetzen wäre (Gieseke & Opelt, 2005b, S. 84). Die auch in der vorliegenden Grafik erkennbaren Ausschläge im Bereich „Malen/Zeichnen“ und „Tanzen“ verweisen auf zwei unterschiedliche Bedürfnisse nach Kreativität einerseits (Malen/Zeichnen) und der Bewegung und des Selbstaudrucks mit dem eigenen Körper (Tanz) andererseits. Diese Ausschläge wurden interpretiert als Ausdrücke von Bedürfnissen nach individueller Selbstgestaltung (Gieseke & Opelt, 2005b, S. 85).

Die Befunde verweisen am Beispiel Berlins auf Profile Kultureller Erwachsenenbildung in der untersuchten Zeit sowie auf eine entsprechende Angebots- und Programmgestaltung, aber auch auf eine entsprechende Nachfrage, ohne die die Angebote nicht gemacht würden (→ Kap. 1).

Ein Befund, der sich durch die Analyse zog, war dabei, dass die Schwerpunkte im Land Brandenburg mit Potsdam, seinen Mittelstädten und seinen ländlichen Kreisen, nicht so stark von den Schwerpunkten in Berlin differierten wie unterstellt. Dieses wurde zum einen interpretiert als eine weniger stark ausgeprägte Differenz im Lebensgefühl zwischen Stadt und Land – weniger stark als in Diskursen unterstellt – und zum anderen als eine Diffundierung von kulturellen Trends und Importe von Produktionen im Bereich der Hochkultur (z. B. des Theaters) in die ländlichen Gebiete (Gieseke & Opelt, 2005b, S. 103). Diese Feststellung ist unbenommen von bis in die Gegenwart hinein tatsächlich bestehenden weitergehenden Entwicklungsnotwendigkeiten, aber auch -initiativen und -potentialen für die Kulturelle Erwachsenenbildung in ländlichen Gebieten (Wingert, 2018; Fleige & Gieseke, 2020²⁵, Projekt SKUBIL an der Leibniz Universität Hannover²⁶) oder kommunal stark differierenden Entwicklungsnotwendigkeiten, wie der Deutsche Weiterbildungsatlas als Berichtssystem sie über Anbieter- und Teilnahmestatistiken nachweisbar zeigt (Martin & Schrader, 2016).²⁷

Trägerbezogen wurden einige Schwerpunkte besonders unterstützt, etwa das „Kunsth Handwerk“ (Land) und das „Textile Gestalten“, insbesondere „Nähen“ (Stadt, Familienbildungszentren in Zusammenarbeit mit dem Lernort Kirchengemeinde), durch die Evangelische Erwachsenenbildung.

Als noch wenig ausdifferenziert erwies sich trägerübergreifend das dritte Portal – dasjenige der verstehend-kommunikativen, im engeren Sinne interkulturellen Angebote. Auch der Umfang dieses Portals war noch nicht sehr ausgeprägt. Dies galt nicht

25 Vgl. hier auch die (kritischen) Auslegungen zum neu in Konjunktur stehenden Begriff der „Heimat“ in den kulturellen Praktiken und in der Kulturellen Bildung. Siehe dazu weitergehend auch Käßlinger, Denninger & Denker, 2019.

26 <https://www.ifbe.uni-hannover.de/de/forschung/team-erwachsenenbildungweiterbildung/forschungsprojekte>

27 Es handelt sich hierbei um den „Weiterbildungsatlas“ 2016 in der Form der Buchveröffentlichung. Der Weiterbildungsatlas 2018 liegt in der Form eines Berichts vor, ist aber noch nicht erschienen.

nur für Brandenburg – wobei sich hier durch die Nähe zu Polen einige interessante interkulturelle Angebote fanden – sondern auch für die Metropole Berlin (Gieseke & Opelt, 2005b, S. 93 ff.). Zehn Jahre später zeigte sich hier ein anderes Bild, wie im nächsten Abschnitt dargestellt wird, wobei die Untersuchung der Ausdifferenzierungen des interkulturellen Portals nicht in Berlin und Brandenburg, sondern in Hannover, am Lehrstuhl von Steffi Robak durchgeführt wurde – jedoch aufbauend auf die Berlin-Brandenburg-Studie von Wiltrud Gieseke und ihren Kolleginnen.

Programmanalyse zum Programmsegment der Interkulturellen Erwachsenen- und Weiterbildung im Land Niedersachsen

Die Programmanalyse zur Interkulturellen Erwachsenenbildung in Niedersachsen von Robak und Petter (2014), vom Land beauftragt und aus Landesmitteln finanziert, analysierte den Entwicklungsstand des dritten Portals anhand einer Stichprobe von einem Fünftel der öffentlich geförderten Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen im Jahr 2012 (ebd.). Der Studie ging eine kleinere Voruntersuchung voraus, in welche neben den interkulturellen auch sozialräumliche Aspekte von Programmstrukturen einbezogen waren (Robak & Fleige, 2013). Die Studie erbrachte, verglichen mit den Zahlen exemplarisch für Berlin und Brandenburg aus den frühen 2000er Jahren, deutliche Zuwächse im Bereich des interkulturellen Portals, wie auch dessen Ausdifferenzierung in unterschiedliche Subportale und damit Zugangsweisen (ebd.; → Tab. 5).

Tabelle 5: Interkulturelle Bildung in Einrichtungen der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen 2012, differenziert in Subportale (Quelle: Robak & Petter, 2014, S. 35)

Portale	Absolut	Prozentanteil
Portal 1 systematisch-rezeptiv	77	4,9%
Portal 2 selbsttätig-kreativ	172	10,9%
Portal 3 interkulturell verstehend-kommunikativ	520	33,0%
Portal 4 transkulturell verstehend-kommunikativ	35	2,2%
Portal 5 aushandelnd-reflexiv	34	2,2%
Portal 6 Angebote für Migrantinnen und Migranten	627	39,8%
Portal 7 interreligiöse Angebote	64	4,1%
Portal 8 berufliche Qualifikation	45	2,9%
Gesamt	1.574	100,0%

Dieser theoretisch verdichtete und modellierte Befund der Ausprägung von Subportalen der Interkulturellen Erwachsenenbildung war durch eine entsprechende induktive Bildung des Kategoriensystems in der Studie am Material – den herangezogenen Ankündigungstexten – angelegt. Einordnend zu diesem Befund muss genannt werden, dass auch die Zielgruppenangebote für Migrantinnen und Migranten in die Analyse nach Portalen einbezogen wurden. Interessant für das Verständnis Kultureller Bildung ist in diesem Untersuchungsinstrument und diesen Befunden die Modellierung von systematisch-rezeptiven und selbsttätig-kreativen Angeboten Kultureller Bildung – also der ersten beiden Portale aus der Berlin-Brandenburg-Studie als Zugänge zur Interkulturellen Bildung (Subportale 1 und 2) und beispielsweise auch eines aushandelnd-reflexiven Zugangs (Portal 5). Dahinter verbergen sich insbesondere Angebote mit einer Schnittstelle zur Politischen Bildung. Wir gehen hierauf noch näher ein.

Unterhalb dieses theoretisch verdichteten Befunds zeigte sich in der Studie zudem eine breite Verteilung der interkulturellen Bildungsangebote über die verschiedenen Programmbereiche der Einrichtungen hinweg. Dieses spricht einerseits für die differenzierten Auslegungen Interkultureller Bildung durch die Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. die Programmplanenden, wobei Schwerpunkte in den Programmbereichen Sprachen, Kulturelle Bildung und Personale Bildung lagen (Robak & Petter, 2014, S. 24; → Tab. 6).

Andererseits muss hier in der Interpretation dieses Befundes auch eingeräumt werden, dass eine umfassende bildungspolitische und gesellschaftliche Unterstützung dieses Inhaltsbereichs auch die Herausbildung eines eigenen Programmbereichs rechtfertigen würde bzw. nach sich ziehen müsste; stattdessen ist das Hauptmerkmal bis in die Gegenwart hinein das unstrukturierte Wachstum querliegend zu den Programmbereichen (ebd., S. 55).

Tabelle 6: Interkulturelle Bildung in Einrichtungen der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen 2012, verteilt nach Programmbereichen (Robak & Petter, 2014, S. 24)

Fachbereich	Absolut	Prozentanteil
Sprachen	876	55,7 %
Kulturelle Bildung	305	19,4 %
Personale Bildung	188	11,9 %
Berufliche Bildung	85	5,4 %
Politische Bildung	71	4,5 %
Alphabetisierung	42	2,7 %
Schlüsselqualifikation	6	0,4 %
Gesundheit	1	0,1 %
EDV	0	0,0 %
Haushalt/Umwelt	0	0,0 %
	1.574	100,0 %

Die Studie erhielt eine theoretische Nachreflexion im Band von Fleige, Gieseke und Robak (2015), aber auch durch Robak, Fleige und Petter (2016). Außerdem wurden die empirischen Untersuchungen für Niedersachsen bzw. am Beispiel Niedersachsens weitergeführt von Robak und Grawan (2016).

Programmanalyse zur Spezifik Kultureller Bildung bei unterschiedlichen Trägern der Kulturellen Erwachsenenbildung, der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung sowie der Fortbildung für Kulturelle Bildung

Mit der Studie von Robak, Fleige et al. (2015) kommen wir nun zu derjenigen Programmanalyse, deren Untersuchungskategorien wir bereits weiter oben exemplarisch für Untersuchungen in diesem Bereich vorgestellt hatten (→ Abb. 1). Die Studie wurde in der ersten Jahreshälfte 2015 auf Anfrage des Rates für Kulturelle Bildung als Stiftungsverband für die Kulturelle Bildung (→ Kap. 2) durchgeführt. Das Interesse bestand darin, Inhalts- und Themenprofile der Kulturellen Erwachsenenbildung, der beruflichen Fortbildung für die Bereiche Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung wie auch der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung im Vergleich von Einrichtungen untereinander herauszuarbeiten. Hierzu wurde ein Sample von fünf Trägern gebildet, z. T. mit mehreren Falleinrichtungen pro Träger bzw. Bereich:

1. Öffentlich geförderte Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Volkshochschulen, Ev. Erwachsenenbildung)²⁸
 - offene und zielgruppenbezogene Programme, Angebote und Projekte
 - Qualifizierung für Semi-Professionalisierung und Professionalisierung
2. Berufliche Fortbildung in den beiden Bundesakademien für Kulturelle Bildung Qualifizierung und Professionalisierung für
 - Lehrerinnen und Lehrer (Akademie Remscheid)
 - alle Tätigen in der Kulturellen Bildung (Akademie Wolfenbüttel)
3. Außerschulische Kinder- und Jugendbildung, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ)
 - Projekte, Betreuungs- und Freizeitangebote, auch in Kooperation mit der Ganztagschule (Nachmittagsbereich der allgemeinbildenden Schule), für die Kinder und Jugendlichen
 - Qualifizierungsangebote für Teamerinnen und Teamer der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung

28 Zum Sample gehörten hier zwei großstädtische Volkshochschulen, ein vhs-An-Institut für die berufliche Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden, vier (groß-)städtische Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung sowie ein Jahresprogrammheft im Rahmen der sogenannten damaligen „Lutherdekade“. Zusätzlich wurden Fortbildungsangebote einer der beiden Volkshochschulen für das eigene pädagogische Personal mit in den Blick genommen.

Die Forscherinnen schlossen beim Raster der Themen und Sozialformen an die „Mutterstudie“ zur Kulturellen Bildung von Gieseke et al. (2005) bzw. Gieseke und Opelt (2005b) an und erweiterten diese aus dem Material heraus sowie auf der Basis der Diskurse über Kunst, Kultur und Inter- bzw. Transkulturalität und Diversität aus den 2010er Jahren, da sie davon ausgingen, dass diese bei den Programmplanenden bekannt waren und auch in die Angebote einfließen. Hieraus ergab sich gegenüber der Studie von 2005 ein erweitertes Raster bzw. zeigten sich erweiterte und weiterentwickelte Auslegungen für den Bereich der Kulturellen Bildung. Um die sich in den Angeboten niederschlagenden Diskurse analysieren zu können, wurde eine neue Oberkategorie, diejenige des „Kulturverständnisses“ im Hinblick auf „Bildungsziele“ und „Funktionen“ der Kulturellen Bildung mit aufgenommen.

Besonders um Fortbildungen analysieren zu können, bei denen sowohl systematisch-rezeptive als auch selbsttätig-kreative Inhalte erwartet wurden, aber auch um Angebotsentwicklungen in dieser Verschränkung der Zugangsportale (→ Kap. 3) in der offenen Kulturellen Erwachsenenbildung beschreiben zu können, wurde zudem die Kategorie eines „Mischportals“ gebildet.

Der Fokus lag auf der Erschließung der Spezifik und der Profile Kultureller Bildung in den unterschiedlichen Bereichen – pro Teilbereich auch der unterschiedlichen Träger- bzw. Einrichtungstypen untereinander – sowie in der Differenzierung von Angeboten der Kulturellen Bildung und Angeboten der Fortbildung für Kunst- und Kulturschaffende sowie in der Kulturellen Bildung Tätige. Zugleich sollte über alle Träger hinweg die Spezifik der Kulturellen Bildung gegenüber anderen Inhaltsbereichen der non-formalen Bildung über die Lebensspanne erschlossen werden. Der Rat für Kulturelle Bildung interessierte sich besonders für die Auslegungen und Profile des Ganztagsbereichs, die sich zur Mitte der 2010er Jahre herausgebildet hatten.

All diesen Anliegen konnte die Studie entsprechen. Aus der Fülle der Befunde sollen hier ausgewählte Ergebnisse zusammengefasst werden:

- Es wird eine wachsende Nachfrage nach Selbstoptimierung (Kreativitätssteigerung, → Kap. 1) und Semiprofessionalisierung in der Kunstproduktion sowie Propädeutika für künstlerische Studiengänge und Eignungsprüfungen durch die Einrichtungen der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung bedient.
- Entsprechende Bedürfnisse und Bedarfe werden vor allem durch die Volkshochschule als offenste und am breitesten aufgestellte Institution lebenslangen Lernens bedient; demgegenüber wird in der Evangelischen Erwachsenenbildung an dem bekannten Profil einer hohen Diskursorientierung festgehalten;
- wobei auch in den Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung (selbst den akademieförmigen) wie an Volkshochschulen die Angebote des selbsttätig-kreativen Portals gegenüber denjenigen des systematisch-rezeptiven Portals dominieren – als Weiterführung des Trends, der sich schon in der Studie von Gieseke et

al. (2005) bzw. Gieseke und Opelt (2005b) im Vergleich der Messzeitpunkte 1996 und 2001 zeigte.

- Es zeigen sich steigende Umfänge und eine zunehmende Lehrgangsförmigkeit bei den Fortbildungsangeboten. Damit werden die entsprechend hohen Qualifikationsbedarfe aufgegriffen, wobei hier neben den Akademien für Kulturelle Bildung in der jüngsten Zeit auch die Volkshochschulen bestimmte Aufgaben übernehmen.
- Die außerschulischen Angebote für Kinder und Jugendliche, an denen sich, über die Organisationen der Kinder- und Jugendbildung hinaus, auch die Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung (Volkshochschulen) beteiligen können, werden ausdifferenziert, und zwar aufgrund ihrer Flexibilität in der Programmplanung (Bundesprogramm „Kultur macht stark“; → Kap. 3).
- Kulturhistorisches Wissen wird durch die Angebote der Evangelischen Erwachsenenbildung transformiert, wobei die Angebotszahlen unter dem Einfluss des Lutherjubiläums bzw. der Reformationsdekade besonders groß gewesen sein dürften.
- Themen und Formate im Bereich der Inter- und Transkulturellen Bildung werden weiterentwickelt, wie dies bereits in der Studie von Robak & Petter (2014) zur Interkulturellen Bildung angezeigt wurde – jedoch zu jener Zeit nach der fallbezogenen Befundlage weniger in den Formaten der Kinder- und Jugendbildung als in den Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung.

TEIL 4

Darstellungsraster für Kulturelle Erwachsenenbildung

Hintergrund und Genese

Marion Fleige

Im Folgenden führen wir ein Darstellungsraster für Angebote Kultureller Erwachsenenbildung ein. Die Herausgeberinnen der vorliegenden Publikation sahen sich aufgrund einer solchen umfassend differenzierten und befüllten Darstellungsform in der Publikation zur Kulturellen Erwachsenenbildung der DEAE dazu angeregt (Büchel et al., 2018).

Jenes Raster der DEAE geht zurück auf Fragen für eine Ausschreibung für den Preis für Innovation in der Erwachsenen- und Weiterbildung des DIE im Jahr 2014, auf die „Galerie der Guten Praxis“ anlässlich des 50. Jahrestags der Gründung der DEAE²⁹ sowie auf Reflexionen in der Fachgruppe Kulturelle Bildung der DEAE (Gieseke, 2018b, S. 74). Es zeigte sich, dass dieses Raster der Fachgruppe Kulturelle Bildung der DEAE dazu diente, Angebote und Didaktik sichtbar zu machen, und hier vor allem Meso- und Mikrodidaktik, also die konkrete Kursplanung und die Konzeptionierung der Durchführung eines Angebots bzw. Kurses und bezogen auf dessen Feinziele (zur Vorstellung des Rasters siehe Gieseke, 2018b, S. 75 f.). Durch die Nutzung und Handhabung des Rasters wurden Reflexionsschleifen bei den Autorinnen – in der Regel Kursleitende –, aber auch zwischen Autorinnen und Fachgruppe bzw. zwischen den Mitgliedern der Fachgruppe – unter der Beteiligung von Marion Fleige –, untereinander angestoßen.

Damit wurde ein Standard der Reflexion über Angebote Kultureller Erwachsenenbildung – sowie der Neuplanung und -entwicklung von Angeboten – veröffentlicht, der in der vorliegenden Publikation nicht mehr unterschritten werden soll. Wir empfehlen die Nutzung solcher Reflexionsinstrumente ausdrücklich für die Planung und Konzeptionierung bzw. Auswertung und auch Dokumentation Kultureller Erwachsenenbildung und wollen mit unserer Publikation dazu anregen.

Während das Raster der DEAE einen Kern der Publikation der Fachgruppe Kulturelle Bildung der DEAE bildet und entsprechend ausdifferenziert ist, ist das in diesem Band eingeführte zweite Raster kürzer gehalten und stellt eine von zwei Komponenten der Praxisreflexion und -beschreibung dar, zusammen mit den Reflexionen des professionellen Handelns und den Handlungsempfehlungen in Teil 6. Zentrales Orientierungsmoment des maßgeblich von Julia Gassner und Mareike Schams entwickelten Rasters ist ein Reflexionsinstrument aus dem DVV, angereichert mit Kriterien Kultureller Bildung, die in der wissenschaftlichen Literatur erarbeitet wurden (siehe nächster Abschnitt).

In der Anwendung des vorliegenden Reflexionsrasters konzentrieren wir uns dabei auf beispielhafte Angebote der Volkshochschulen sowie von Anbietern der Katholischen und Evangelischen Erwachsenenbildung.

29 http://www.deae.de/Archiv/GaleriePraxis_Katalog.pdf

Grundlagen der Kriterienentwicklung

Julia Gassner, Mareike Schams, Marion Fleige

Da eine wesentliche Initiative für den vorliegenden Band von den Verbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung beim DVV liegt, wird im Folgenden grundlegend an Kategorien eines Reflexionsinstruments aus dem DVV angeschlossen.

Grundlagen für das Raster finden sich im Leitfaden *Qualitätsmanagement Kultur*, der vom Bayerischen Volkshochschulverband entwickelt wurde und den programmplanenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ praxisorientierte Werkzeuge für verschiedene (am EFQM-Modell orientierte) Kriterien des Qualitätsmanagements zur Verfügung stellt (BVV, 2005). Im Bereich „Prozesse“ finden sich hier Beschreibungen verschiedener Angebotsformate, die bezüglich ihrer Zielvorstellungen, ihrer methodischen Erfordernisse, ihrer benötigten Kursleitungs-Qualifikation und ihrer Prozessabläufe ausdifferenziert und dargestellt werden. Im *Handbuch Politik – Gesellschaft – Umwelt für pädagogisch Planende und Verantwortliche an der Volkshochschule* (2017), das vom Bundesarbeitskreis (BAK) Politik im DVV erarbeitet wurde, werden diese Aspekte aufgegriffen, für den Zweck des vorliegenden Rasters modifiziert und ergänzt, etwa durch Hinweise zur Dauer, zu den gewählten Methoden, zur Finanzierung, zur Zielgruppe und zur Öffentlichkeitsarbeit. Anhand dieser Kriterien werden im Handbuch Praxisbeispiele aus der Volkshochschularbeit im Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ in tabellarischer Form dargestellt.

Das für die vorliegende Publikation entwickelte Raster greift darauf zurück und ergänzt es um Kriterien, die für die Kulturelle Bildung spezifisch bzw. von besonderer Bedeutung sind. Dazu zählt etwa die Zuordnung zu den – in dieser Publikation systematisch mitgedachten – Portalen Kultureller Bildung (Fleige, Gieseke & Robak, 2015) als Rückbindung an den aktuellen Forschungsstand. Dazu gehört außerdem das Kriterium der „Ressourcen/Infrastruktur“, das darauf hinweist, dass Kulturelle Bildung in besonderem Maße z. B. von geeigneten Räumen wie Ateliers, Werkstätten usw. abhängig ist, oder von Kooperationspartnern, die auf verschiedene Weise zum Gelingen kultureller Bildungsangebote beitragen.

Funktion des Rasters ist es, den programmplanenden und angebotsentwickelnden sowie -planenden Mitarbeitenden ein Instrument zur Verfügung zu stellen, das einerseits der Reflexion des eigenen professionellen Handelns dient, andererseits aber auch eine Hilfestellung bzw. ein Instrument für die Planung bietet. So kann die Darstellung einzelner Angebote entlang des Rasters dafür genutzt werden, bereits bestehende bzw. geplante Angebote systematisch zu prüfen und dazu anregen, ggf. noch offene Fragen

zu klären bzw. zu reflektieren. Darüber hinaus kann der Einsatz des Darstellungsrasters Auskunft darüber geben, wo im Programmangebot einer einzelnen Einrichtung, etwa einer Volkshochschule oder einer regionalen oder städtischen Arbeitsstelle eines anderen Trägers, Schwerpunkte liegen (z. B. in Bezug auf die Portale oder die Angebotsformate), und damit anregen, die Programmvielfalt, die in einer Einrichtung der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung erforderlich ist, um breite Bevölkerungsgruppen zu erreichen, zu vergrößern. Dadurch bietet das Darstellungsraster gleichzeitig eine Hilfestellung für die Planung und kann außerdem herangezogen werden, um bei der Planung neuer Angebote die einzelnen didaktischen Ebenen (vgl. Einleitung) systematisch zu berücksichtigen.

Das Raster ist als praxisorientierte Planungshilfe konzipiert. Daher war eine kurze, übersichtliche Darstellung mit leicht verständlichen und weitgehend selbsterklärenden Kriterien erforderlich. Neben inhaltlichen und didaktischen Fragen sind Fragen zu Rahmenbedingungen, etwa zur Finanzierung, zur Öffentlichkeitsarbeit und zu Kooperationen, mit aufgenommen, da diese für die Umsetzung von Angeboten häufig eine ebenso große Rolle spielen.

Mit der Berücksichtigung dieser verschiedenen praxisorientierten Ebenen und Kriterien soll das Raster auch dazu beitragen, den kollegialen Austausch von Beispielen guter Praxis zu unterstützen. Im Entstehungsprozess der vorliegenden Publikation wurden zahlreiche Angebotsbeispiele der öffentlich geförderten Kulturellen Erwachsenenbildung anhand des Rasters gesammelt und ausgewertet, die nun in verschiedenen Zusammenhängen und Formen wiederum als Anregungen für die Programmplanung zur Verfügung gestellt werden, z. B. über das Portal *volkshochschule.de* und die *vhs.cloud*.

Wie beim Raster der Fachgruppe Kulturelle Bildung der DEAE kommen auch hier stärker meso- und mikrodidaktische Handlungsaspekte zum Tragen. Das Raster wurde im ersten Entwurf von Julia Gassner und Mareike Schams gestaltet und dann im Team der Herausgeberinnen diskutiert. Am Ende dieses Prozesses hatte das Reflexionsraster die folgende Form und Struktur (→ Tab. 7).

Tabelle 7: Darstellungsraster für Angebote in der Kulturellen Bildung

Titel	
Anbieter/in	
Kurzbeschreibung	
Partizipationsportal	<input type="checkbox"/> systematisch-rezeptiv <input type="checkbox"/> selbsttätig-kreativ <input type="checkbox"/> Mischportal systematisch-rezeptiv und selbsttätig-kreativ <input type="checkbox"/> verstehend- kommunikativ bzw. interkulturell
Format	
Umfang/Dauer/Rhythmus	
Zielgruppe	
Methoden	
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	
Ressourcen/Infrastruktur	
Kooperationspartner	
Gelingensfaktoren	
Herausforderungen	
Besonderheiten	
Öffentlichkeitsarbeit	
Finanzierung	

Erläuterung der Kriterien

Julia Gassner, Mareike Schams

Partizipationsportal

Dieses durch Programmanalysen entwickelte Kriterium (Fleige, Gieseke & Robak, 2015) wurde aufgenommen, um die Praxis der Kulturellen Erwachsenenbildung an die Theorie zurückzukoppeln. Das Kriterium bietet vor allem Aufschluss über Schwerpunkte bzw. Schwerpunktverlagerungen innerhalb der Kulturellen Bildung und kann dazu genutzt werden, das Profil der Einrichtung aktiv zu lenken, z. B. durch vermehrte Angebote im verstehend-kommunikativen Portal.

Format

Gerade die Kulturelle Erwachsenenbildung ist durch eine große Vielfalt der Formate (Organisations- und pädagogische Arbeitsform) charakterisiert. Die Volkshochschulstatistik weist neben Kursen, d. h. regelmäßigen, kürzeren Lerneinheiten über einen längeren Zeit-

raum hinweg, als weitere Formate Studienfahrten und -reisen, Einzelveranstaltungen und Ausstellungen aus. Darüber hinaus lassen sich weitere Formate, wie z. B. Kompaktkurse mit wenigen Terminen, Workshops am Wochenende, Lehrgänge über mehrere Semester hinweg oder digital erweiterte Lernformen unterscheiden (Gassner, 2018).

Umfang/Dauer/Rhythmus

Dieses Kriterium gibt Aufschluss über die Zeitorganisation eines Angebots. Statistisch lässt sich eine Entwicklung hin zu kürzeren Angeboten beobachten, mit denen die Einrichtungen auf ein gestiegenes Bedürfnis nach Flexibilität seitens der Teilnehmenden reagieren. Gerade bei Angeboten im selbsttätig-kreativen Portal muss jedoch darauf geachtet werden, genügend Zeit für den kreativen Prozess einzuplanen.

Adressatengruppe

Auch wenn die öffentlich geförderte Weiterbildung, insbesondere Volkshochschulen, den Anspruch hat, Bildung für alle zu bieten, wenden sich einzelne Angebote doch an bestimmte, mehr oder weniger ausdifferenzierte Gruppen. Mit speziell auf sie abgestimmten Inhalten, Unterrichtenden und Formaten können solche Angebote gezielter auf die Bildungsbedürfnisse unterschiedlicher Gruppen eingehen, seien es beispielsweise Menschen mit Zuwanderungsgeschichte oder ältere Personen (hier liegt eine Überschneidung zur erwachsenenpädagogischen Kategorie der *Zielgruppe*). Mit Hilfe dieses Kriteriums kann auch reflektiert werden, ob die bei der Planung intendierte und die tatsächlich erreichte Adressatengruppe übereinstimmen.

Methoden

Dieses Kriterium bezieht sich auf die Auswahl geeigneter Methoden auf der Ebene der Mikrodidaktik, wobei die Methoden nicht im Einzelnen beschrieben werden.

Anforderungen an die Kursleitung

An dieser Stelle können neben fachlichen und pädagogischen Kompetenzen von Kursleitenden auch weitere Anforderungen beschrieben werden, z. B. wenn ein Angebot besondere interkulturelle Kompetenz erfordert, oder die Fähigkeit, auch vor einem größeren Publikum aufzutreten. Da Programmplanende ihre Angebote häufig in enger Abstimmung und Zusammenarbeit mit einzelnen Kursleitenden erarbeiten, sind sie auf das Profil dieser Kursleitenden zugeschnitten. Durch die Reflexion dieser besonderen Anforderungen kann der Transfer in andere Einrichtungen unterstützt werden.

Ressourcen/Infrastruktur

Neben der Kursleitung können Rahmenbedingungen, wie die Räumlichkeiten und deren Ausstattung, zum Gelingen des Bildungsprozesses beitragen. Das Kriterium gibt Auf-

schluss über die vorhandene bzw. genutzte Infrastruktur und die eingesetzten Ressourcen. Dazu können auch Personalressourcen seitens der Erwachsenenbildungseinrichtung gehören, die – über das eigentliche Kurs- oder Vortragsgeschehen hinaus – dafür sorgen, dass Teilnehmende Angebote wahrnehmen und von ihnen profitieren.

Kooperationspartner

Kooperationen – etwa mit anderen Kultureinrichtungen oder anderen kommunalen Institutionen – können das Programm der Erwachsenenbildung erweitern. Die Einbindung von Kooperationspartnern eröffnet z. B. den Zugang zu anderen Zielgruppen oder bietet neue Räume für Kulturelle Bildung.

Gelingensfaktoren

Während die bisher beschriebenen Kriterien die Rahmenbedingungen der Angebote weitgehend objektivierend beschreiben, können an dieser Stelle die entscheidenden Faktoren für die gelungene Durchführung eines Angebots zusammengefasst bzw. ergänzt werden. Dies kann eine besondere Qualifikation der Kursleitung sein oder ein Termin, der sich als besonders günstig erwiesen hat, aber auch langjährige, engagierte Teilnehmende oder atmosphärische Elemente wie die Tasse Kaffee, die die Teilnehmenden gemeinsam trinken.

Herausforderungen

An dieser Stelle kann, ganz aus der Perspektive der Praxis, beschrieben werden, welche Herausforderungen – bei der ersten Einführung des Angebots oder jedes Mal von neuem – zu bewältigen waren bzw. sind. Die Gewinnung von Kursleitenden und Teilnehmenden kann dazu ebenso gehören wie die Absprachen mit Kooperationspartnern, Schwierigkeiten mit Infrastruktur und Technik oder die Akquise von Fördermitteln.

Besonderheiten

Dieses Kriterium dient der Reflexion von Aspekten, die das beschriebene Angebot von anderen, vergleichbaren unterscheiden. Die Besonderheiten erschweren zwar die Übertragbarkeit auf andere Einrichtungen, sensibilisieren jedoch für leicht übersehbare Eigenheiten, die wiederum auch für die Kommunikation nach außen genutzt werden können.

Öffentlichkeitsarbeit

Alle Angebote der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung werden in der Regel in gedruckten oder digitalen Programmen veröffentlicht. Darüber hinaus haben sich für bestimmte Angebote besondere Formen der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung – als Adressatenansprache und zur Teilnehmendengewinnung – als erfolgreich erwiesen, von der mündlichen Verbreitung über das Auslegen von Flyern bei Koopera-

tionspartnern bis hin zu öffentlichkeitswirksamen Aktionen, wie Tage der offenen Tür, die die Möglichkeit eines unverbindlichen Kennenlernens von Kursleitenden und deren Angebot bieten.

Finanzierung

Die Kulturelle Erwachsenenbildung ist – auch im öffentlich geförderten Sektor – auf Finanzierung angewiesen. Dies können Gebühren sein, wie etwa bei den Volkshochschulen, bei denen die Beiträge der Teilnehmenden im Bundesdurchschnitt zu rund 35 Prozent zur Gesamtfinanzierung beitragen. Andere Finanzierungsmöglichkeiten sind Projektmittel, Sponsoring oder Fundraising. Gerade in Situationen, in denen die öffentlichen Zuschüsse zu Kultureller Erwachsenenbildung begrenzt sind, gilt es vermehrt, solche alternativen Finanzierungswege zu beschreiten.

Beispiele aus der Praxis

Im Folgenden präsentieren wir anhand des Darstellungsrasters Beispiele aus der Kulturellen Erwachsenenbildung. Diese stammen aus dem Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung, lassen sich jedoch auf andere Institutionen übertragen. Sie stammen ferner, aus der Genese der Publikation heraus, aus dem Bereich von Volkshochschulen und öffentlich anerkannter konfessioneller Erwachsenenbildung. Beispiele von Arbeit und Leben finden sich in Kapitel 2.

Angesichts der Breite der Kunstsparten und Themen, der drei Partizipationsportale sowie der Vielfalt der Vermittlungsformen und der Unterschiedlichkeit der Zugänge können die ausgewählten Beispiele lediglich einen exemplarischen Einblick in die aktuelle Praxis der Kulturellen Erwachsenenbildung geben.

Weitere Beispiele sind unter *volkshochschule.de* zu finden.

Die Beispiele aus der Evangelischen Erwachsenenbildung finden sich zuerst in Büchel et al. (2018) und werden hier in einer von Karola Büchel gekürzten und angepasst sowie mit den damaligen jeweiligen Autorinnen und Autoren abgestimmten Fassung präsentiert. Weiterführend vertiefte Einblicke gewährt die Publikation der DEAE selbst (Büchel et al., 2018).

Beispiele aus dem selbsttätig-kreativen Portal

Beispiel 1: „Bildhauen & Poesie“

Ein Angebot der Katholischen Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz

Autorin: Elisabeth Vanderheiden

Titel	Bildhauen & Poesie Eine Veranstaltungsreihe
Anbieterin	Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz
Kurzbeschreibung	Im Mittelpunkt dieser Veranstaltungsreihe steht in jedem Jahr ein Gedicht, das im bildhauerischen Prozess be- und erarbeitet wird. Beleuchtet wird auch die dahinterstehende dichterische Persönlichkeit. Dahinter steht die Grundannahme, dass bildhauerisches Tun und das Nachdenken über Poesie einander inspirieren und eine künstlerisch tätige Person in ihren reflektiven Prozessen bereichern kann.
Partizipationsportal	selbsttätig-kreativ Die Teilnehmenden befinden sich in einem schöpferischen Prozess der Gestaltwerdung von Skulptur. Durch Kontinuität und Flexibilität entwickeln sich immer neue Sichtweisen, Kompetenzen und Potentiale. Die Freude am künstlerisch-handwerklichen Gestalten und der Austausch in der Gemeinschaft tragen mit bei zur Formwerdung der eigenen Idee.
Format	1 Mal pro Jahr
Umfang/Dauer/Rhythmus	3-tägiger Wochenendkurs
Adressat/innengruppe	Frauen (und Männer), kunstaffine Personen
Methoden	Einführung in bildhauerisches Arbeiten und Einführung in die Arbeit mit poetischen Texten; selbständiges bildhauerisches Umsetzen eigener Ideen, durch einen poetischen Text inspiriert
Anforderungen an den/die Kursleiter/ in	Team aus Steinbildhauer/in und Kunstpädagog/in bzw. Literaturwissenschaftler/in mit jeweiligen andragogischen Zusatzqualifizierungen oder entsprechenden langjährigen Erfahrungen
Ressourcen/Infrastruktur	Atelier oder Werkstatt-Setting ist erforderlich. Es werden individuelle Arbeitsplätze und Steinbearbeitungs-Werkzeuge benötigt.
Kooperationspartner	Veranstalterin ist die Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, vertreten durch: Elisabeth Vanderheiden, Literaturwissenschaftlerin und Pädagogin. Kooperationspartnerin ist Karin Schmiedebach, Bildhauerin, Kunsttherapeutin und Kunstpädagogin. http://keb-rheinland-pfalz.de/ https://sites.google.com/site/karinschmiedebach/
Gelingensfaktoren	Freude an der Poesie und dem Steinbildhauen, bzw. dem Erlernen der entsprechenden Bearbeitungstechniken und dem Einlassen auf den künstlerischen Prozess, ebenso Bereitschaft zur Selbstreflexion im Kontext mit dem Material (Stein) und Gedicht.
Herausforderungen	betreuungsintensiv Werkstatt erforderlich
Besonderheiten	
Öffentlichkeitsarbeit	Über Flyer und Homepage: https://poesieundbildhauen.jimdofree.com
Finanzierung	Teilnahmebeiträge und Zuschüsse nach dem Weiterbildungsgesetz

Beispiel 2: „LechART akademie“ Ein Angebot der vhs Landsberg

Autorin: Sylvia Frey-Wegele

Titel	LechART akademie
Anbieterin	vhs Landsberg
Kurzbeschreibung	Kunstakademie: einwöchige Kunstkurse im August, drei bis vier Erwachsenenkurse (z. B. Acryl, Aquarell, Radierung, Aktzeichnen) ein Jugendkurs und ein Kinderkurs mit regionalen und überregional bedeutenden Künstlern; zusätzliches Begleitprogramm: Eröffnung mit Frühstück, Angebote zum Mittagessen, Kunstfilme, Kunst-Stadtführungen, Expertengespräche, Tagesseminare für Künstler, Dozentenausstellung
Partizipationsportal	selbsttätig-kreativ Die Teilnehmenden werden unter Anleitung der Dozenten selbst kreativ tätig. Im Fokus steht nicht das Ergebnis, sondern der künstlerische Prozess selbst, die Auseinandersetzung mit dem Thema sowie der lebendige und intensive Austausch mit sich und der Umwelt.
Format	Die Kurse finden in der Regel von Montagvormittag bis Freitagmittag statt, ganztags. Das Begleitprogramm abends.
Umfang/Dauer/Rhythmus	alle zwei Jahre eine Woche im August
Adressat/innengruppe	Interessierte Erwachsene (auch Touristen), Ferienprogramm für Kinder und Jugendliche
Methoden	Seminare und Workshops
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	anerkannte Künstler mit Erfahrung in der Kunstdidaktik
Ressourcen/Infrastruktur	Räume in historischen Gebäuden der Stadt, vhs-Gebäude und Säulenhalle beim Stadttheater
Kooperationspartner	Kulturbüro der Stadt Landsberg (Organisation, Öffentlichkeitsarbeit); künstlerische Leitung: Katinka Schneweis (Künstlerin), vhs (Administration: Räume, Teilnehmer, Dozenten)
Gelingensfaktoren	Auswahl anerkannter und didaktisch versierter Künstlerinnen und Künstler, Angebot eines Rahmenprogramms, gute Öffentlichkeitsarbeit
Herausforderungen	Raummanagement: Umgestaltung der Seminarräume zu Kunstwerkstätten, Dozentenbetreuung (da oft ortsfremd), Betreuung ortsfremder Teilnehmer
Besonderheiten	Es wird ein Rahmenprogramm und ein Mittagessen organisiert.
Öffentlichkeitsarbeit	www.lechart.de Informationsbroschüren, Pressearbeit, besondere Ankündigung im vhs-Programmheft mit Vorstellung der Dozenten
Finanzierung	über Teilnehmergebühren und Spenden

Beispiel 3: „Spinnen und Weben – alte Techniken neu erleben“ Ein Angebot der vhs Worms

Autorin: Agnes Denschlag

Titel	Spinnen und Weben – Alte Techniken neu erleben
Anbieterin	vhs Worms
Kurzbeschreibung	Wie entsteht aus Rohwolle Faden und Gewebe? Aus Wollfließ und Kardenband werden mit Spindel und Spinnrädern schnell eigene, bunte Fäden gesponnen. Diese können effektiv und individuell gestaltet werden. Anschließend wird aus diesem und anderem Material die Herstellung eines Gewebes mit dem Webrahmen erstellt. Für alle, die ausprobieren möchten, wie man an einem Webstuhl webt, steht in der Textilwerkstatt ein fertig eingerichteter, bespannter Webstuhl zur Verfügung. Das Material für diesen Kurs kann von der Kursleitung erworben werden.
Partizipationsportal	selbsttätig-kreativ
Format	Kurs
Umfang/Dauer/Rhythmus	5 Nachmittage je 4 UE = 20 UE
Adressat/innengruppe	TN aus Nähkursen, die sich weitergehend mit Textilien Techniken beschäftigen wollen, Mittelalter-Interessierte.
Methoden	kurze theoretische Einführung, Demonstration, Vorbereitungsarbeiten, Anleitung, Begleitung bei der Durchführung
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	Handarbeitslehrer/in, Lehrer/in für Arbeitstechnik, bzw. fachlich gut ausgebildete Laien mit pädagogischer/didaktischer Fortbildung
Ressourcen/Infrastruktur	funktionstüchtige Spinnräder, Webrahmen oder Webstühle in vhs Textilwerkstatt oder (Heimat-) Museum/Museumsdorf
Kooperationspartner	evtl. Museum
Gelingensfaktoren	Funktion und Pflege der Spinnräder/Webstühle etc
Herausforderungen	Kursleitende zu finden, die Spinnen und Weben professionell vermitteln können, da die Technik aus den Lehrplänen der päd. Ausbildung gestrichen wurde. vhs hat hier einen Bewahrungsauftrag oder die Chance, alte Handwerkstechnik auch heute noch zugänglich zu machen.
Besonderheiten	Zukünftige Kursleitende werden z. T. als Teilnehmende erstmalig mit den Textil-Techniken vertraut, bilden sich dann umfassend weiter und stehen später selbst als Kursleitende zur Verfügung.
Öffentlichkeitsarbeit	Programmheft/Internet
Finanzierung	TN-Gebühren

Beispiel 4: „#picyourwork Instagram-Aktion“ Ein Angebot der Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz

Autorin: Elisabeth Vanderheiden

Titel	#picyourwork Instagram-Aktion Ein Format der Kulturellen und Politischen Bildung
Anbieterin	Katholische Erwachsenenbildung im Bistum Trier (KEB)
Kurzbeschreibung	<p>Was ist Arbeit? Was bedeutet sie Menschen und welchen künstlerischen Ausdruck finden sie dafür auf Social-Media-Plattformen? Dieses Format lädt Menschen ein, dies in einem Foto auszudrücken. Die Katholische Erwachsenenbildung im Bistum Trier (KEB) rief zur #picyourwork Instagram-Aktion auf, um den LebensWert von Arbeit und den Facettenreichtum der heutigen Arbeitswelt zu zeigen.</p> <p>Ziel ist es, möglichst viele Eindrücke zu sammeln und zu zeigen, welchen Wert Arbeit im Leben von Menschen hat, wie Arbeit das persönliche Leben aufwertet und wie Menschen dies auf Social-Media-Plattformen künstlerisch ausdrücken.</p> <p>Ausgewählte Bilder wurden im Rahmen der Ausstellung „LebensWert Arbeit“ im Museum am Dom (5. Mai–21. Oktober 2018) präsentiert. Mit dieser Ausstellung beteiligte sich das Bistum Trier als Kooperationspartner des Landes Rheinland-Pfalz und der Stadt Trier am „Karl-Marx-Jahr 2018“.</p> <p>Die Teilnehmer*innen erstellen dazu ein Foto, das zeigt, welchen Wert Arbeit in ihrem Leben oder dem Leben von Angehörigen und Freund*innen hat. Oder sie fotografieren, in welcher Form ihnen Wertschätzung bei der Arbeit entgegengebracht wird. Oder sie setzen fotografisch um, wo und wie für sie der Wert von Arbeit deutlich wird, sei es am Arbeitsplatz, im Hobby, im Ehrenamt, in der Vereinsarbeit oder innerhalb der Familie.</p> <p>Danach loggen sie sich bei Instagram ein, laden das Foto hoch und vergeben den Hashtag #picyourwork und machen ihre Fotos öffentlich zugänglich. Zusätzlich können die Fotos kommentiert werden, indem z. B. einer der folgenden (oder beide) Sätze vervollständigt wird: „Arbeit bedeutet für mich ...“ „Mein Job/meine Arbeit passt zu mir, weil ...“</p> <p>Hat eine Person keinen Instagram-Account oder möchte keinen, kann sie das Foto und den Kommentar per Mail an den Veranstalter senden und sich auf diese Weise beteiligen.</p>
Partizipationsportal	selbsttätig-kreativ
Format	einmalig
Umfang/Dauer/Rhythmus	6 Monate
Adressat/innengruppe	alle
Methoden	Fotografie, Social Media
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	Es gibt keine Kursleitung im klassischen Sinne.
Ressourcen/Infrastruktur	Mobiltelefon
Kooperationspartner	
Gelingensfaktoren	möglichst weitgefächerte Beteiligung unterschiedlichster Personen
Herausforderungen	Marketing
Besonderheiten	
Öffentlichkeitsarbeit	http://www.lebenswert-arbeit.de/picyourwork/
Finanzierung	Eigenmittel

Beispiele aus dem systematisch-rezeptiven Portal

Beispiel 1: Lehmbruck-Ausstellung

Ein Angebot der vhs Worms

Autorin: Agnes Denschlag

Titel	Wilhelm Lehmbruck Kurs und Fahrt zur Ausstellung „Wilhelm Lehmbruck. Variation und Vollendung“ der Staatsgalerie Stuttgart
Anbieterin	vhs Worms
Kurzbeschreibung	„Ich möchte meinem Lehrer Wilhelm Lehmbruck danken. Warum konnte ein Mensch, nachdem ich ein ganz kleines Bruchstück seines Werkes und das sogar noch als Photographie, in die Hände bekam, in mir den endgültigen Entschluss erzeugen, mich mit der Plastik, mich mit der Skulptur auseinanderzusetzen? Wieso konnte ein Toter mich so etwas lehren, etwas Entscheidendes für mein Leben festzulegen, denn ich selbst hatte es aus meinem Suchen heraus bereits anders festgelegt, ich befand mich schon inmitten eines naturwissenschaftlichen Studiums.“ Aus der Rede von Josef Beuys zur Verleihung des Wilhelm-Lehmbruck-Preises 1986. Wilhelm Lehmbrucks Skulpturen umfassen nicht alleine das Körperhafte, das visuell Fassbare, das Gegenständliche, sondern zeigen eine bis dahin ganz neue, viel innerlichere Kategorie der Plastik. „Das Hörende, das Sinnende, das Wollende“ wie Beuys es nannte. Im vergleichenden Betrachten mit Werken anderer Bildhauer soll dem Charakteristischen und dem „Neuen“ in den Skulpturen von Wilhelm Lehmbruck nachgesonnen werden. Den drei Abenden folgt eine Fahrt zur Ausstellung „Wilhelm Lehmbruck. Variation und Vollendung“ in die Staatsgalerie Stuttgart am Samstag, 10. Nov. 2018. Wir fahren im klimatisierten Reisebus um 8:45 Uhr am Stadionparkplatz in Worms los und werden am gleichen Tag gegen 19:00 Uhr zurück sein.
Partizipationsportal	systematisch-rezeptiv
Format	Kurs und Exkursion
Umfang/Dauer/Rhythmus	3 Abende plus Fahrt zur Ausstellung (4 x 2 = 8 UE)
Adressat/innengruppe	Kunstinteressierte
Methoden	Intensive Beschäftigung mit einem Künstler (Leben und Werk) auch im Vergleich zu anderen in seiner Zeit, Vorgänger, Nachahmer etc. in Bild-Vorträgen. Anschließend Fahrt zu einer Ausstellung, mit dortiger Führung bzw. von der KL geführt.
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	akademische Ausbildung der Kunstgeschichte, Kunst oder Kunstpädagogik
Ressourcen/Infrastruktur	Vortragsraum, Organisation der Exkursion in Zusammenarbeit mit Busunternehmen oder als Bahnfahrt
Kooperationspartner	Reiseunternehmen (falls Bus gebucht wird), Kunsthaus/Museum (Gruppentarif)
Gelingensfaktoren	gute, nahegelegene Ausstellungen finden; Frühe Planung
Herausforderungen	An einer Bahnfahrt zu näher gelegenen Ausstellungen können nur TN teilnehmen, die gut zu Fuß sind und den öffentlichen Nahverkehr nutzen können. Busfahrten ermöglichen auch bewegungseingeschränkten Personen die Teilnahme (sind aber teurer).
Besonderheiten	Kunst wird im weiteren Raum wahrgenommen. In der Gruppe sind viele „Wiederholungstäter“. Intensive Auseinandersetzung führt zu bewusstem Sehen und intensiverem Dialog mit dem/den Kunstwerken.
Öffentlichkeitsarbeit	normal (Programmheft/Internet)
Finanzierung	TN-Gebühren

Beispiel 2: „Kulturlehrgang“ Ein Angebot der vhs Stuttgart

Autor: Michael Doufrain

Titel	Kulturlehrgang
Anbieterin	vhs Stuttgart
Kurzbeschreibung	Die Kulturlehrgänge beinhalten verschiedene Einzelveranstaltungen zu bestimmten Themen (im Herbstsemester 2018: Erde, Glück, Romantik, Geld, Siedlungen-Befestigungen-Burgen-Metropolen, Leben in der digitalen Welt).
Partizipationsportal	systematisch-rezeptiv Die Lehrgänge bestehen hauptsächlich aus Vorträgen, umfassen aber auch z. T. Besuche von Opern, Museen etc.
Format	Die Kulturlehrgänge bestehen jeweils aus ca. 10–15 Einzelveranstaltungen, die das Oberthema aus verschiedenen Blickrichtungen beleuchten (z. B. aus der Philosophie, (Kunst-)Geschichte, Psychologie, Wissenschaft etc.)
Umfang/Dauer/Rhythmus	unterschiedlich, zwischen 10 und 15 Einzelveranstaltungen
Adressatengruppe	alle, aber hauptsächlich Ältere, Rentnerinnen und Rentner Termine sind teilweise unter der Woche vor- oder nachmittags.
Methoden	Einzelvorträge zum jeweiligen Thema mit Bild, Literatur, Ton- oder Filmdokumenten; in manchen Fällen auch Exkursionen
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	flexibel; gute Kenntnisse und Hintergrundwissen zu einem Thema (meistens M.A. und Professorinnen und Professoren) Spezialisiert Unterricht interessant und anschaulich gestalten.
Ressourcen/Infrastruktur	unterschiedlich, je nach Thema: Musikanlage, Beamer und Leinwand, Kopieren von Unterlagen
Kooperationspartner	keine
Gelingensfaktoren	kompetente Kursleitende; aktuelle Themenauswahl; Werbung/Mundpropaganda: Die vhs informiert alle Teilnehmenden in den Lehrgängen nach jedem Semester über sämtliche neuen Lehrgänge. Auch die Kursleitenden machen Werbung für weitere Vorträge, die sie im Rahmen anderer Lehrgänge an der vhs halten.
Herausforderungen	sehr viel organisatorischer Aufwand, teilweise sehr anspruchsvolle Teilnehmende
Besonderheiten	Ein Thema wird aus völlig unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Dadurch, dass es verschiedene Dozent/innen sind mit jeweils unterschiedlichen Hintergründen und Herangehensweisen, Sichtweisen, entsteht ein vielschichtiges Bild zu einem Thema.
Öffentlichkeitsarbeit	vhs-Programm, Flyer („Menschen mit Zeit“), Mail-Verteiler, Wiederanmeldelisten
Finanzierung	vhs-Förderung, TN-Gebühren

Beispiel 3: „Durch Wissen mehr hören: Einführung in die Mainzer Meisterkonzerte“ Ein Angebot der vhs Mainz

Autorin: Jennifer John

Titel	Durch Wissen mehr hören: Einführung in die Mainzer Meisterkonzerte
Anbieterin	vhs Mainz
Kurzbeschreibung	<p>Klassische Musik live im Konzert mit anderen zusammen erleben und sich vorher bereits mit der Musik beschäftigen, sich einhören, etwas über die Hintergründe erfahren und Hilfen zum besseren Hörverständnis erhalten – dies ist die einfache und seit vielen Jahren bewährte Grundidee dieses Kurses. Denn wer rechtzeitig weiß, „was gespielt wird“, hat im Konzert mehr Durchblick, mehr Genuss oder einfach mehr Spaß.</p> <p>Für die Kurse sind keinerlei Vorkenntnisse erforderlich; in Kurs A wird immer in das vollständige Programm des jeweiligen Konzertes eingeführt, in Kurs B dagegen ein Schwerpunkt auf das jeweilige sinfonische Hauptwerk des Abends gesetzt.</p> <p>Der Besuch der acht Konzerte (Sitzplatz Kategorie 2) ist im Kursentgelt eingeschlossen. Der Kurs kann aber auch separat gebucht werden.</p>
Partizipationsportal	systematisch-rezeptiv
Format	regelmäßiger Kurs
Umfang/Dauer/Rhythmus	monatlich stattfindender Kurs à 2 UE, 8 Termine
Adressatengruppe	Musikaffine
Methoden	Vortrag
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	<p>Hochschulstudium Musikwissenschaften</p> <p>Vermittlung von Fachkenntnissen an Laien, didaktische Kenntnisse</p>
Ressourcen/Infrastruktur	Raum mit Musikanlage, Klavier, Laptop und Beamer
Kooperationspartner	Agentur der Mainzer Meisterkonzerte
Gelingensfaktoren	<p>Qualität des Konzerts, Qualität der Sitzplätze, Qualität der Lehrkraft, Raum mit entsprechender Medienausstattung, Gewinnung von Teilnehmenden</p>
Herausforderungen	<p>Zusammenarbeit mit den Anbietern der Konzertreihe, Abstimmung, Versand, Kommunikation usw.</p> <p>Qualität der Sitzplätze</p> <p>Qualität der Konzertreihe ist nicht beeinflussbar</p> <p>Kurstermine müssen sich an den Konzertterminen orientieren</p> <p>Einhaltung von Fristen</p> <p>Bestellung der Tickets</p> <p>Vergabe der Tickets & Koordination der Sitzplätze (Wünsche von Teilnehmenden)</p> <p>Versand des Konzertprogramms</p> <p>Lehrkraft muss Lerninhalte am Konzertprogramm (an externen Faktoren) orientieren</p>
Besonderheiten	<p>optionale Buchung der Konzerttickets</p> <p>Jahreskurs: Kurs geht von September bis einschließlich Mai</p>
Öffentlichkeitsarbeit	<p>Bewerbung im vhs-Programm</p> <p>Hinweis auf dem Flyer der Konzertreihe</p>
Finanzierung	reguläre Kursgebühr

Beispiel 4: „Literatur an Ort und Stelle“ Ein Angebot des Evangelischen Bildungswerkes Bremen

Autoren: Karola Büchel, Ottmar Hinz

Titel	„Literatur an Ort und Stelle“
Anbieter	Evangelisches Bildungswerk Bremen
Kurzbeschreibung	Deutsche Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart: Programm von jährlich bis zu 20 Bildungsurlaubswochen zur deutschen Literatur. Als Seminarort dient jeweils eine besondere biografische Station, die das Werk eines Autors/einer Autorin in der einen oder anderen Weise geprägt hat. Unabhängig von Konjunkturen oder Jahrestagen sollen Texte erstklassiger Autor(inn)en der Vergangenheit und Gegenwart in einem gemeinsamen aktiven Aneignungsprozess diskursiv erschlossen werden. An den Texten und in Gesprächen über den Reichtum literarischer Perspektiven auf die Welt und den Menschen sollen die Teilnehmenden ihre Ehrfurcht vor vorgefertigten Interpretationen überwinden und hermeneutische Selbstwirksamkeit erfahren.
Partizipationsportal	systematisch-rezeptiv
Format	fortlaufende Reihe aus in der Regel 6-tägigen Seminarwochen zur deutschen Literatur, fokussiert auf 1 Autor/Autorin und 1 Schauplatz
Umfang/Dauer/Rhythmus	Eine Seminarwoche beginnt in der Regel am Sonntagabend und endet am Freitag gegen 14 Uhr. Die An- und Rückreise erfolgt individuell in der Eigenverantwortung der Teilnehmenden. Mit 40 „UStd“ Seminarzeit erfüllen die meisten Wochen auch die Anforderungen des bremischen Bildungszeitgesetzes.
Adressatengruppe	Literaturinteressierte zwischen 40 und 80 Jahren, mit einem Schwerpunkt zwischen 55 und 75 Jahren
Methoden	Egalisierend für das Lehrgespräch wirkt der Rekurs auf die primären Texte und Stellen, die alle vor Augen haben. Close reading, Methoden kreativer Erschließung und der vom Teamer/der Teamerin zu gewährleistende angstfreie Diskurs eröffnen Einsichten in die Vielschichtigkeit scheinbar einfacherer Werke und ermöglichen, es unter kundiger Anleitung auch mit schwierigeren Texten aufzunehmen. Den höchsten Stellenwert hat die Gesprächs-Verständigung über die Texte im Plenum, in Kleingruppen oder Partnerarbeit. Ergänzend kommen Referate, Medien und Exkursionen zum Einsatz.
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	erwachsenenpädagogische Erfahrung und Kompetenz sowie literaturwissenschaftliche Sattelfestigkeit
Ressourcen/Infrastruktur	Die Auswahl der Lernorte erfordert besondere Umsicht. Außer der literatur-topografischen Eignung müssen die professionelle Lernumgebung und die Aufenthaltsqualität stimmen – und im Rahmen gemeinnütziger Kultureller Bildung nicht zuletzt auch der Tagessatz. Deshalb liegen die Tagungshäuser außerhalb oder am Rand der Metropolen. Ein schöner und interessanter Schauplatz entfaltet seine eigene ästhetische Qualität und bereichert als ruhiger Lebensort das Lesen und Lernen.

Kooperationspartner	Die Vielfalt regionaler Lernorte zur Geschichte und Gegenwart der deutschen Literatur kann Jahr um Jahr nur von einem Netzwerk mehrerer Veranstalter erschlossen werden. Vorgegeben ist innerhalb der Reihe nur das monografische Format. Bewährte Seminarwochen wandern (ohne Lizenzgebühr) von einer vhs zu einem kirchlichen Bildungsträger und umgekehrt. Teilnahmeinteressierte melden sich direkt beim jeweiligen Veranstalter an. Das Ev. Bildungswerk Bremen koordiniert im 1. Quartal des Vorjahres die Themen- und Terminverteilung und redigiert den gemeinsamen Reihen-Flyer (Jahresprogramm).
Gelingensfaktoren	Wechselwirkung besonderer Texte und besonderer Orte; breite Auswahl wiederkehrender und neuer Themen: bisher 98 verschiedene Themen; Spaß am Selbst-Erarbeiten in der Gruppe.
Herausforderungen	Bemühungen um weitere Veranstalter mit Nachfragepotenzial sind bisher meist an der tatsächlichen oder vermeintlichen Inkompatibilität von Planungs-routinen und an der prioritär empfundenen eigenen Gestaltungssouveränität der angesprochenen Veranstalter gescheitert.
Besonderheiten	Die zwei Hauptspezifika dieser Seminarreihe sind die inspirierenden Schauplätze und die gemeinsame Auslegung der dazugehörigen (Text-) Stellen. Wir konzipieren kein Reiseprogramm, sondern ortsfeste Lernangebote als Reisegrund.
Öffentlichkeitsarbeit	ein jährlich erscheinender Reihen-Flyer mit den Angeboten aller beteiligten Veranstalter – dessen Einzelversand an ehemalige TN; zusätzlich Website und je eigene Programmmedien der Veranstalter
Finanzierung	Jede Seminarwoche wird von einem Veranstalter in eigener Verantwortung kalkuliert und abgerechnet. Die reinen Veranstaltungskosten werden in der Regel aus den Teilnahmebeiträgen bestritten. Werbung, Planung, Anmeldung, Organisation, Dokumentation und Auswertung trägt der jeweilige Veranstalter im Rahmen seiner öffentlich und/oder kirchlich bezuschussten Regelaufgaben.

Beispiele aus dem verstehend-kommunikativen, interkulturellen Portal

Beispiel 1: Integratives Theater

Ein Angebot des Evangelischen Bildungswerkes Dortmund und des Evangelischen Erwachsenenbildungswerkes Westfalen-Lippe e. V.

Autoren: Karola Büchel, Felix Eichhorn, Katrin Köster

Titel	„Einfach frei“ – ein integratives Theaterstück
Anbieter	Evangelisches Bildungswerk Dortmund und Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen-Lippe e. V.
Kurzbeschreibung	<p>Frauen mit Flucht- und Migrationshintergrund, die ihren deutschen Schulabschluss auf dem Zweiten Bildungsweg nachholen, und interessierte Dortmunder Bürgerinnen, die sich ehrenamtlich in das Projekt einbringen, schreiben und entwickeln unter Anleitung eines professionellen Schauspielers und einer Theaterpädagogin ein Stück zum Thema „Freiheit“.</p> <p>In dem in den täglichen Unterricht integrierten Theaterprojekt soll außerunterrichtlich auf „spielerische“ Art die Sprachkompetenz der Teilnehmenden verbessert werden. Sowohl frei auf einer Bühne vor Publikum zu sprechen als auch Teile der eigenen Biografie und (Flucht-)Geschichte mit in das gemeinsam erarbeitete Stück einzubringen, bedeuten Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstpräsentation. Daher ist das Projekt Teil der interkulturellen Öffnung ebenso wie Vorbereitung auf das Berufsleben und zielt damit auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.</p>
Partizipationsportal	verstehend-kommunikativ bzw. interkulturell
Format	12-wöchiges Projekt mit 14 Proben tagen und 2 Aufführungen.
Umfang/Dauer/Rhythmus	s. o.
Adressat/innengruppe	Frauen mit Flucht- und Migrationshintergrund, die ihren deutschen Schulabschluss nachholen und interessierte (ehrenamtliche) Dortmunder Bürgerinnen
Methoden	Die Grundstruktur bilden Kurse: 25 Frauen aus über 15 Nationen plus sechs „deutsche“ Frauen ab Anfang 60. Die beiden Kurse haben durchgehend in einer großen Gruppe zusammengearbeitet. D. h. die sechs Frauen ohne Migrationsbiografie arbeiten durchgehend mit den Frauen mit Migrationsbiografie zusammen. Die Zusammensetzung dieses Teilnehmerinnenkreises macht auf den ersten Blick deutlich, dass die methodisch-didaktischen Zugänge den vielfältigen kulturellen Hintergründen und den damit verbundenen gruppendynamischen Prozessen gerecht werden mussten. So begann jede Zusammenkunft mit einem Zusammenstellen im Kreis und theaterpädagogischen Lockerungsübungen. Ob und welche dieser Übungen mitgemacht wurden, war jeder Teilnehmerin selbst überlassen. Das Gruppengefühl war das verbindende Element, die Freiheit, nicht nur inhaltliches Grundgerüst des Theaterstückes, sondern auch Ausdruck künstlerischen Feingefühls. Jede Teilnehmerin brachte das ein, was sie mit ihrer Religion, ihrer Kultur und ihrem Gewissen vereinbaren konnte: im Leben und auch auf der Bühne. Die Offenheit wurde auch dadurch ausgedrückt, dass jede Teilnehmerin ihre Ideen und ihre Geschichte einbringen konnte: Ob als Erzählung, als szenische Darstellung, als Requisite oder Bühnenbild. Alles kam von und aus den Frauen heraus. Das verbindende Element, der rote Faden, wird von den beiden Profis drum herum gestrickt. Dadurch wurde in der dreimonatigen Erarbeitungsphase eine Theatercollage von ca. 70 Minuten entwickelt, die am 5. und 6. Mai 2017 im Dortmunder „Theater im Depot“ zur Aufführung kam.
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	hauptberufliche Schauspielerin und Theaterpädagogin mit Vorerfahrungen im Bereich transkultureller Kompetenz

Ressourcen/Infrastruktur	<p>Da die Zeiten der Proben für eine erfolgreiche und dauerhafte Teilnahme der Lebenswirklichkeit und dem Familienalltag der Frauen anzupassen waren, wurden diese mit der Kursleitung der Lehrgänge zum nachträglichen Erwerb eines Schulabschlusses abgestimmt. Geeignet war ein Turnus von wöchentlichen Proben von 8.45 Uhr bis 12.00 Uhr, teilweise verlängert auf 14.00 Uhr. Die wöchentlichen Proben fanden im Tagungsort Reinoldinum im Großen Saal statt. Im Reinoldinum ist an den anderen Tagen auch der Schulunterricht.</p> <p>Die finalen Probenstage inklusive Generalprobe fanden am späteren Aufführungs-ort „Theater im Depot“ statt. Hierfür wurde eine Kinderbetreuung initiiert.</p> <p>Über den Schauspieler Kai Bettermann bestehen Kontakte zu diesem Theater. Das Theater im Depot nahm das Projekt auch in sein Programm als Gastspiel auf und zeigte sich kostentechnisch bei Raummieten (für Generalprobe und Aufführungsabende) sehr entgegenkommend. Zudem liegt das Kulturzentrum Depot in der Dortmunder Nordstadt, in dem Stadtteil, in dem viele der Teilnehmenden wohnen.</p>
Kooperationspartner	Evangelisches Bildungswerk Dortmund und Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e. V.
Gelingensfaktoren	<p>die gute Zusammenarbeit der Frauen, die am Projekt beteiligt waren</p> <p>die gute Zusammenarbeit zwischen den Profis (Schauspieler/Theaterpädagogin), die das Projekt durchführten, und den Initiatoren/HPM-Leitungen</p> <p>die Offenheit und Flexibilität der verantwortlichen Partner am Spielort „Depot“</p>
Herausforderungen	<p>Projekte wie diese fordern einen nicht unerheblichen zusätzlichen Einsatz auch der beiden beteiligten hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter/innen (HPM) (Köster/Eichhorn). Die Intensität der Begleitung und Betreuung des Projektes wurde bei der Planung unterschätzt. Dass die Frauen mit Migrations- und Fluchtgeschichte bisher noch gar keine Zugänge und Erfahrungen mit der Kunstform Theater hatten, musste in das laufende Projekt integriert werden.</p> <p>Die interkulturelle Öffnung, auch Frauen ohne Migrationshintergrund in das Projekt mit hineinzunehmen, erwies sich als gewinnbringend und zielführend.</p> <p>Die positive Resonanz sowohl der am Projekt auf vielfältige Weise Beteiligten als auch im innerkirchlichen und außerkirchlichen Raum ermutigt die Organisator/innen insgesamt in ihrem Wunsch und Bestreben, dem Projekt durch Wiederaufnahme im Rahmen z. B. des Deutschen Evangelischen Kirchentags 2019 in Dortmund einen in diesem Sinne noch nachhaltigeren Charakter zu verleihen.</p>
Besonderheiten	siehe Herausforderungen
Öffentlichkeitsarbeit	<p>Die Medien zeigten ein erfreulich großes Interesse an diesem Projekt. Von Beginn an wurde berichtet und Werbung für finanzielle Unterstützung und den Kartenverkauf der beiden Aufführungen gemacht, die an zwei Abenden in einem je voll ausverkauften „Theater im Depot“ vor insgesamt über 400 Gästen stattfanden.</p> <p>Der Evangelische Kirchenkreis Dortmund lud die Frauen ein, Teile ihres Stückes beim Kreiskirchentag am 1. Juli 2017 noch einmal auf einer Open-Air-Bühne in der Dortmunder Innenstadt zu präsentieren.</p> <p>Benötigten zu Beginn des Projektes Foto- und Pressetermine einer intensiven Vorbereitung und Absprache mit den Teilnehmerinnen, so waren es die Frauen selbst, die am Ende um die filmische Aufnahme der Aufführung und um weitere Fotos baten.</p>
Finanzierung	<p>Das Projekt konnte auf Basis einer Mischkalkulation von kirchlichen/trägerinternen Eigenmitteln und verschiedenen Spendern, Stiftungen und Projektgeldern finanziert werden.</p> <p>Die Kosten beliefen sich insgesamt auf rund 17.000 €. Großzügige Spenden und Zuwendungen wurden in die Öffentlichkeitsarbeit des Projektes integriert. Das Dortmunder Spendenparlament Spendobel hat das Projekt ebenso in seine Liste von zu fördernden Projekten aufgenommen wie die Evangelische Kirche von Westfalen im Rahmen ihrer Sonderfördermittel im Reformationsjahr 2017 und der Sonderfonds des Evangelischen Erwachsenenbildungswerks Westfalen und Lippe e. V.</p>

Beispiel 2: „Kassel, Kunst + Kaffee“ Ein Angebot der vhs Region Kassel

Autorin: Barbara Benedix

Titel	„Kassel, Kunst + Kaffee“
Anbieterin	vhs Region Kassel
Kurzbeschreibung	Als eine Gelegenheit für diejenigen, die sich Kassels Kulturschätzen in kleinen Einheiten nähern wollen, wird dieser Kurs zu Kunstwerken im öffentlichen Raum und zu verschiedenen Kulturstätten angeboten (auch Atelierbesuche sind möglich). Beim anschließenden integrierten Kaffeetrinken in einem jeweils nahen Café oder Restaurant kann das Gesehene diskutiert und mit eigenen Erfahrungen ergänzt werden.
Partizipationsportal	verstehend-kommunikativ Erkennen, Verstehen, Analysieren, Wertschätzen, Beurteilen, Diskutieren über Kunst und Kultur ist die Basis des Kurses. Die Kursleiterin versteht sich als Impulsgeberin und Moderatorin.
Format	regelmäßiger Kurs
Umfang/Dauer/Rhythmus	9 Termine je 3 UE, nachmittags
Adressat/innengruppe	Kunstaffine, Ältere, Singles
Methoden	Diskussion, Impulsreferate von Künstlern und geladenen Experten
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	Hochschulstudium im Kunstbereich, Kommunikationskompetenz, Improvisationskompetenz, Organisationsgeschick
Ressourcen/Infrastruktur	Zusätzlich zu den „mobilen“ Unterrichtsräumen (Ateliers etc.) wird auch eine „Homebase“ (Raum) in der vhs notwendig, um z. B. durch Vorträge, Präsentationen etc. auf Orte vorzubereiten.
Kooperationspartner	Künstler/innen, Museen, Bibliothek, Theater
Gelingensfaktoren	Mobilität der Teilnehmenden und eine interessierte Gruppe insgesamt
Herausforderungen	gutes Netzwerk der Kursleitung; innovatives Herangehen an Kunst und Kultur abseits von bekannten Mustern
Besonderheiten	Beim anschließenden integrierten Kaffeetrinken in einem jeweils nahen Café oder Restaurant kann das Gesehene diskutiert und mit eigenen Erfahrungen ergänzt werden.
Öffentlichkeitsarbeit	Bewerbung im vhs-Programm; Mundpropaganda; Lobbyarbeit aller Beteiligten
Finanzierung	reguläre Kursgebühr

Beispiel 3: Ausstellung mit Vernissage und Workshop Ein Angebot der vhs Mainz

Autorin: Jennifer John

Titel	Ausstellung der Bilder des Kinderbuches „Onkel Flores. Eine ziemlich wahre Geschichte“, von Eymard Toledo, inkl. einer Vernissage mit Künstlerinnengespräch, Workshop: Collage für Kinder
Anbieterin	vhs Mainz
Kurzbeschreibung	<p>Die Entstehung eines Buches thematisiert die Ausstellung der Grafikerin und Illustratorin Eymard Toledo in der vhs-Galerie. Es werden die Bilder ihres Kinderbuches „Onkel Flores“ präsentiert, das sie illustriert und geschrieben hat. Die Bilder sind grafisch fein komponierte Collagen mit Papieren und anderen Materialien auf Karton.</p> <p>Eymard Toledo wurde in Belo Horizonte, der viertgrößten Stadt Brasiliens, geboren. Mit 25 Jahren reiste Eymard Toledo durch Europa und entschloss sich für ein Studium in Produktdesign an der Hochschule der Künste in Berlin. Heute lebt sie mit ihrer Familie in Mainz und arbeitet als freie Grafikerin.</p> <p>„Onkel Flores“ ist in vier verschiedenen Sprachen erschienen. Das Buch erzählt die Geschichte von einem Schneider und seinem Neffen, die in einer kleinen Stadt am Ufer des São Francisco in Brasilien leben. Mit Idee und Witz reagieren die beiden auf Umweltzerstörung, Globalisierung und Veränderung der Lebensbedingungen der Menschen vor Ort.</p> <p>Auf einer Vernissage stellt die Autorin das Buch und die Bilder vor.</p> <p>In einem die Ausstellung begleitenden Workshop, den die Autorin und Illustratorin anbietet, können Kinder eigene Collagen aus recycelten und nachhaltigen Materialien erstellen. Es wird zudem angeregt, sich über die Themen, die die Bilder von Toledo zeigen, auszutauschen.</p>
Partizipationsportal	verstehend-kommunikativ bzw. interkulturell
Format	Ausstellung und Vernissage mit Künstlerinnengespräch, Workshop für Kinder in der Ausstellung
Umfang/Dauer/Rhythmus	6 Wochen, ein Abend (je 2 Ustd.), ein Nachmittag (je 2 Ustd.)
Adressat/innengruppe	Kunstinteressierte, Literaturinteressierte, Eltern mit Kindern
Methoden	Ausstellung und Vortrag mit anschließendem Gespräch
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	<p>Künstlerin</p> <p>Bereitschaft, unentgeltlich Werke auszustellen und die Hängung zu übernehmen</p>
Ressourcen/Infrastruktur	Ausstellungsfläche, Getränkeauschank, Raum für den Workshop
Kooperationspartner	
Gelingensfaktoren	<p>Besucheranzahl</p> <p>Workshop: Beteiligung der Teilnehmenden, Praktische Ergebnisse</p>
Herausforderungen	<p>Hängung der Werke</p> <p>finanzielle und personelle Ressourcen, statt Einnahmen nur Ausgaben für Künstlerin und vhs</p>
Besonderheiten	<p>Werbeplattform für die vhs und die Künstlerin</p> <p>Vermittlung eines ökologischen und interkulturellen Themas</p>
Öffentlichkeitsarbeit	<p>Bewerbung im vhs-Programm</p> <p>Aushänge</p> <p>Social Media</p>
Finanzierung	keine für die Ausstellung und Vernissage, reguläre Kursgebühr für den Workshop

Beispiele aus dem Mischportal

Beispiel 1: „Kostümbilder entwerfen zu Mozarts ‚Die Zauberflöte‘“ Ein Angebot der vhs Region Kassel

Autorin: Barbara Benedix

Titel	Kostümbilder entwerfen zu Mozarts „Die Zauberflöte“ Am Puls der märchenhaften Oper
Anbieterin	vhs Region Kassel
Kurzbeschreibung	Sie haben Spaß am Theater und dessen vielfältige Möglichkeiten? Mehr brauchen Sie hier nicht! Wir nähern uns der Oper über das Kostüm. Gemeinsam betrachten wir anhand der spannendsten Textpassagen die Figuren der „Zauberflöte“. Mit der Beschreibung meiner Tätigkeit als Kostümbildnerin übertrage ich diesen Part an Sie! Genüsslich und unbeschwert kann jeder aus schönen Stoffen ganz individuelle Formen entwickeln. So entstehen plastische Bilder (A3-Format) mit besonderen Entwürfen in Collagetechnik. Die reiche Auswahl an Stoffen, Farben und Glitzerdekor macht es möglich. Ein Einblick in die Kostümgeschichte bereichert die Gestaltungsmöglichkeiten. Wohlklingende Inspiration bietet die wunderschöne Musik von Mozart.
Partizipationsportal	systematisch-rezeptiv, selbsttätig-kreativ und kommunikativ-verstehend bzw. interkulturell Dieses Seminar deckt alle Bereiche ab. Je nach TN, Vorkenntnissen oder Neigungen werden dabei unterschiedliche Gewichtungen gelegt werden können.
Format	Wochenendseminar
Umfang/Dauer/Rhythmus	2 Termine je 6 UE, 10–14 Uhr
Adressat/innengruppe	Kunstaffine, Theaterinteressierte, Allrounder, ältere und junge TN mit Lust auf andere Zugänge zu Musik/Theater
Methoden	Musik, Texte, Bilder, Visionen, Illustrationen – Eintauchen in Phantasiewelten und konkretes handwerkliches Arbeiten
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	Kostümbildnerin am Theater, Kommunikationskompetenz, Improvisationskompetenz
Ressourcen/Infrastruktur	Kursraum/Werkraum
Kooperationspartner	Theater
Gelingensfaktoren	motivierte TN mit Lust zum experimentellen Arbeiten; großzügige Materialsammlung; kompetente Kursleitung
Herausforderungen	innovatives Herangehen an Musik, Theater und Gestaltung abseits von bekannten Mustern
Besonderheiten	Spätere Ausstellung der Arbeiten ist möglich. Verabredung zum Besuch im Theaterfundus nach dem Seminar
Öffentlichkeitsarbeit	Bewerbung im vhs-Programm; Hinweis in der Tageszeitung; Flyer im Theater
Finanzierung	reguläre Kursgebühr

Beispiel 2: Ausbildung zum/zur Kirchenführer/in Ein Angebot der evangelischen Erwachsenenbildung

Autorin: Margit Büttner

Titel	Kirchen erzählen vom Glauben. Ausbildung zum/zur Kirchenführer/in
Anbieter	Ev. Erwachsenenbildungswerk Rheinland-Süd e. V.
Kurzbeschreibung	<p>Die Teilnehmenden lernen, Kirchenführungen für unterschiedliche Besuchergruppen eigenständig zu planen und durchzuführen. Sie erwerben Grundkenntnisse in Theologie, Kunstgeschichte, kirchenpädagogischer Didaktik und Methodik von Kirchenführungen sowie dem Umgang mit Gruppen.</p> <p>Als ausgebildete Kirchenführer sind sie in der Lage, über die Besonderheiten des jeweiligen Kirchenraumes und die damit zusammenhängenden Themen des Glaubens Auskunft zu geben sowie neue Erlebens- und Wahrnehmungszugänge zu eröffnen.</p> <p>Der Kurs folgt den Richtlinien des Bundesverbandes Kirchenpädagogik e. V. und schließt mit einem anerkannten Zertifikat ab.</p>
Partizipationsportal	<p>systematisch-rezeptiv</p> <p>Raumerfahrung ist Resonanzverfahren. Wesentliche Elemente sind darum außer der Vermittlung von Wissen (z. B. Kunstgeschichte, Architektur, Theologie) das Aktivieren der Sinne (Hören, Sehen, Riechen, Fühlen ...), Betrachtung und Reflexion historischer, biografischer und ästhetischer Aspekte des Kirchenraumes. Die Bedeutung des Kirchenraumes als Raum des Glaubens ist theoretisch und in Ansätzen auch persönlich zu erarbeiten.</p> <p>selbsttätig-kreativ</p> <p>Kreative Methoden können die Raumerfahrung sinnvoll ergänzen, stehen aber nicht im Vordergrund. Mögliche Formen sind z. B. Malen, Frottage, kreatives Schreiben, Musik, Gesang, Fotografie.</p> <p>Anmerkung: Die Konzeption beinhaltet einen interkulturellen bzw. historisch-kulturellen Bezug.</p> <p>Kirchenräume als Teil des kulturellen Erbes in Europa sind immer weniger selbsterschließend. Kirchenpädagogisch angelegte Kirchenführungen unterstützen die Begegnung und Auseinandersetzung mit einer Kultur, die weitgehend fremd (geworden) ist.</p>
Format	in sich abgeschlossene Zertifikatsausbildung
Umfang/Dauer/Rhythmus	15 Tagesseminare in ca. 15 Monaten, insg. 120 Unterrichtsstunden
Adressat/innengruppe	Erwachsene, Haupt- und Ehrenamtliche in Kirche und/oder Tourismus, Interessierte
Methoden	Referate (z. T. externe Experten), Übungen (auch kreativ-künstlerisch-musisch), Exkursionen
Anforderungen an den/die Kursleiter/in	pädagogische und/oder theologische Qualifikation, Kommunikationsfähigkeit, Erfahrungen in Gruppenleitung, kirchenpädagogische Erfahrung und Weiterbildung. Die Leitung im Team ist unbedingt erforderlich. Qualifikation der Koführung in mindestens einem der genannten Bereiche
Ressourcen/Infrastruktur	Seminarort wechselt von Monat zu Monat. Erforderlich: geeignete Kirchen (Anschauung), benachbarter Seminarraum mit guter Atmosphäre, Bewirtungsmöglichkeit, WLAN-Anschluss
Kooperationspartner	Bundesverband Kirchenpädagogik e. V., Kirchengemeinden

Gelingensfaktoren	regelmäßige Teilnahme an den Kurstreffen, selbständige Erarbeitung und Durchführung einer Kirchenführung mit anschließender mündlicher Auswertung und positiver Rückmeldung durch Ausbildungsgruppe und Leitung, schriftliche Dokumentation und Reflexion
Herausforderungen	überregionales Angebot in überwiegend ländlichem Raum, daher z. T. sehr weite Anreise für Teilnehmende, Kursleitung und Referenten wechselnde Seminarorte: erhöhter Planungs- und Koordinationsaufwand (z. B. Absprachen zwecks Schlüssel, WLAN-Code, Bewirtung etc.) in der Schlussphase Koordination der Prüfungsorte, die zu Beginn nicht planbar sind
Besonderheiten	
Öffentlichkeitsarbeit	Bewerbung im Programm des Evangelischen Erwachsenenbildungswerkes Rheinland-Süd e. V., kirchliche Presse, regionale Presse, Internet, Flyer, Weiterbildungsportal Rheinland-Pfalz.
Finanzierung	Kursgebühr, Weiterbildungsmittel des Landes Rheinland-Pfalz

TEIL 5

Wissensinseln und Handlungsformen in der Kulturellen Erwachsenenbildung

Marion Fleige

Einleitung

In diesem Kapitel wollen wir die Handlungspraxis in der Kulturellen Erwachsenenbildung auf der Grundlage von forschungsbasierten Handlungsmodellen sichtbar machen und reflektieren. Da in dieser Publikation ein Schwerpunkt auf dem Planungshandeln und der Angebotsentwicklung liegt, wird im Folgenden an entsprechende Forschung zum Programmplanungshandeln angeschlossen. Hauptamtlichen Pädagoginnen und Pädagogen – seien sie erfahren oder auch Neueinsteigerinnen und -einsteiger im Berufsfeld –, die in den Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung Angebote entwickeln und das Programm planen, soll damit Handlungswissen angeboten werden.

Wir gehen davon aus, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung Programme und Angebote immer erst erstellt werden müssen. Die Erwachsenenbildung ist ein offenes und gesetzlich relativ ungesteuertes Feld, das ohne Lehrplan bzw. Curriculum operiert, auch wenn es immer wieder Bestrebungen gab, den Begriff „Curriculum“ einzuführen und den Bereich mit anderen Bildungsbereichen stärker vergleichbar zu machen. Daher ist Wissen um die Handlungs- und Wissensformen in der Praxis und die damit verbundenen Entscheidungen, die getroffen werden müssen, bis ein Angebot oder ein Programm fertig entwickelt ist, wichtig. Es braucht Begründungen, ergänzt um Wissen aus Programmanalysen, um den Inhaltsbereich und seine Auslegungen reflektieren und weiterentwickeln zu können.

Im Zentrum unserer Darstellung zum Programmplanungshandeln steht das Modell der „Wissensinseln“ des Planens, wie es von Wiltrud Gieseke im Jahr 2000 (Gieseke, 2000a, b; Gieseke & Gorecki, 2000; Gieseke, 2008) mit ihrem Forschungsteam entwickelt wurde und derzeit von Mitgliedern der Expertengruppe Programmforschung im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte weiterbewegt wird. Es handelt sich um empirisch gewonnene theoretische Grundlagen des professionellen pädagogischen Handelns in der Planung. Als solche werden sie auch behandelt und ausgeführt.

Die Präsentation der „Wissensinseln“ soll dazu anregen, das eigene Handeln und dessen Reflexion begrifflich und theoretisch zu unterfüttern – immer auch wissend, dass unsere theoretischen Modelle für das Planungshandeln empirisch aus der Beforschung, Einordnung und Verbegrifflichung desselben resultieren. So soll durch die Forschung Praxis sichtbar gemacht werden. Und der Praxis sollen so wissenschaftliche Begriffe an die Hand gegeben werden. Für deren Rezeption ist zu bedenken, dass die erste Modellbildung von Gieseke sich auf das Planungshandeln in der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung allgemein – am Beispiel konfessioneller Träger untersucht – bezieht. Hingegen sind die in dieser Publikation vorgestellten laufenden Untersuchungen direkt auf die Kulturelle Erwachsenenbildung bzw. auf den Bereich

der Weiterbildung für die Felder Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung gerichtet. Erste Ergebnisse aus diesen Untersuchungen liefen auch bei der Abfassung des vorliegenden Teilkapitels mit, ohne dass diese jedoch schon direkt präsentiert werden können. Zu einem entwickelten Begriff des „Programmplanungshandelns“ gehört dabei auch ein entwickelter Begriff des „Programms“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung, der für das professionelle Handeln eine wichtige Grundlage bietet (→ Kap. 1).

Wissensinseln und ihre Bedeutung für die erwachsenenpädagogische Praxis

Die von Gieseke (2000, 2008) modellierten „Wissensinseln der Planung“ bilden Wissens- und Handlungsakte der Programmplanung ab. „Planung“ meint dabei hier die *Entwicklung* eines Programmbereichs, für den eine hauptamtliche Pädagogin, ein hauptamtlicher Pädagoge zuständig ist. „Planung“ meint aber auch die konkrete Planung eines Jahres- oder Halbjahresprogramms in einem Bereich mitsamt seinen einzelnen Angeboten.

Die „Wissensinseln“ wurden erschlossen auf der empirischen Basis von Interviews und vor allem Arbeitsplatzbeobachtungen und einer videografierten Planungskonferenz (Gieseke, 2000) im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts der Evangelischen und der Katholischen Erwachsenenbildung zur Berufseinführung und Professionalisierung des hauptamtlichen pädagogischen Personals (Bergold, Hohmann & Seiverth, 2000).

Dieses Projekt ist im Kontext der seit Ende der 1990er Jahre an verschiedenen Lehrstühlen für Erwachsenen- und Weiterbildung aufgenommenen Bemühungen (siehe untenstehende „Lektüretipps“) um Konzepte, Modelle und Inhalte der Qualifizierung und Professionalisierung für das hauptamtliche pädagogische Personal in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu sehen, wengleich in den letzten Jahren bei vielen Trägern und in einigen Bereichen ein Professionalisierungsbestrebungen unterhöhlender Stellenabbau (einschließlich Stellenteilungen oder niedrigeren Eingruppierungen von Stellen) zu beobachten ist. Solche Qualifizierungen aber waren und sind erforderlich nicht nur in grundsätzlicher Hinsicht, wegen der heterogenen Wege der Einmündung in das Handlungsfeld, sondern auch, weil pädagogische Studiengänge (und sowieso das Lehramt für die allgemeinbildende Schule, als Quereinsteigeoption) relativ wenig Augenmerk auf das Planungshandeln legen. Auch im Rahmen des grundständigen Hochschulabschlusses BA und MA Pädagogik kommen der Programmplanung eher geringere Anteile zu, und sie wird nicht in allen Studiengängen (in der Breite) angeboten. Das Modell der „Wissensinseln“ und andere Arbeiten in diesem Kontext sollen diesem Desiderat auf der mesodidaktischen Handlungsebene Abhilfe schaffen.

Bislang widmen sich auch erst wenige Kolleginnen und Kollegen der Erforschung und Modellierung der Handlungsformen im Bereich der Mesodidaktik. Gleichwohl hat sich rund um die Arbeiten von Gieseke aus den 2000er Jahren – sowie einiger anderer Modelle, die zur Angebotsentwicklung entstanden sind – ein Verbund von Forschenden gebildet, die die Ergebnisse aufgriffen, disseminierten, diskutierten und in Anschlussforschung weiterführten. Zu verweisen ist hier unter anderem auf ein Lehrbuch, welches die Befunde und Diskurse bündelt und in erziehungswissenschaftlichen, erwachsenenpädagogischen Studiengängen und Qualifizierungen genutzt werden kann (Fleige et al., 2018).



Lektüretipps

- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.). (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung)*. Bielefeld: wbv.
- Käpplinger, B., Robak, S., Fleige, M., von Hippel, A. & Gieseke, W. (Hrsg.). (2017). *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gieseke, W. & Gorecki, C. (2000). Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“* (S. 59–114). Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (Hrsg.). (2003). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/gieseke0201.pdf>
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf>
- Website der Expertengruppe Programmforschung: <https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/default.aspx>
- Als weiterführende Hinweise sind auch Handreichungen zur Programmplanung aus Verbänden zu unterschiedlichen Zeiten zu nennen.

Modellierung der Wissens- und Handlungsakte

Die Erforschung des Programmplanungshandelns durch Gieseke und ihr Team Ende der 1990er Jahre ergab folgendes Modell der Handlungspraxis und der damit verbundenen Wissens- und Handlungsakte (→ Abb. 4).

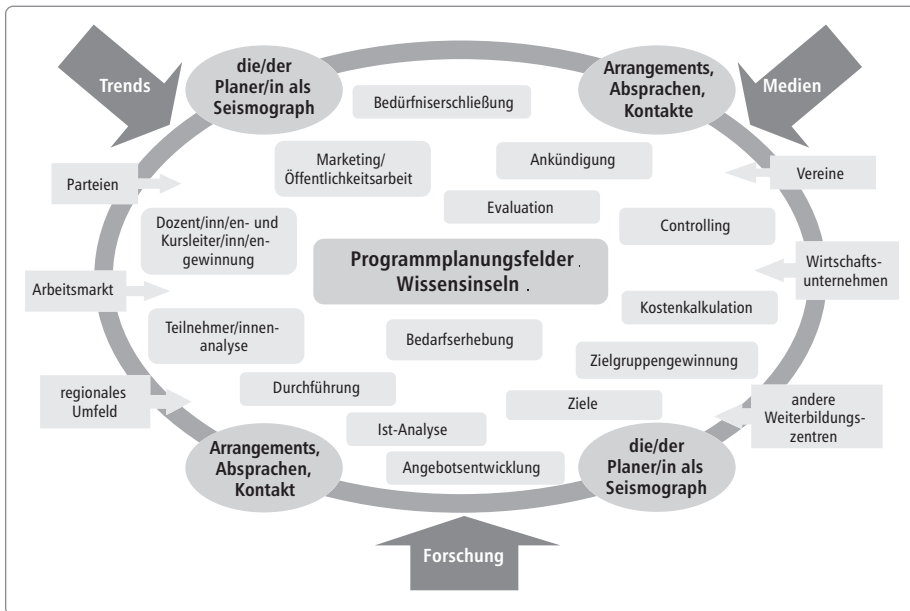


Abbildung 4: Das empirisch gewonnene Modell der „Wissensinseln der Programmplanung“ in der Forschung zur Berufseinführung von Gieseke und ihrem Team, hier entnommen aus Gieseke 2008, S. 57

Das Modell zeigt die einzelnen Wissensinseln der Planung als parallel zueinander existierende einzelne Wissens- und Handlungsakte. Dazu gehören folgende zentrale Dimensionen:

- die Themenfindung bzw. -setzung,
- die Analyse vorgängiger Bedarfe und Bedürfnisse,
- Auslegungen des Bereichs insgesamt,
- Wege der Adressatenansprache und Teilnehmendengewinnung und ihr Sediment in Ankündigungstexten,
- die Kursleitendenauswahl und
- die Qualitätssicherung auf Kursebene durch Evaluation und Gespräche mit und Qualifizierung von Dozentinnen und Dozenten.

Die Wissensinseln werden ausgelegt und ausgeführt durch die Programmplanerin, den Programmplaner, der hier als „Seismograph“ (Gieseke, 2008) fungiert. Dieser ist dargestellt auf dem äußeren Kreis, der andeutet, dass die Wissensinseln von der Planerin bzw. dem Planer zusammengehalten werden, und der gleichzeitig anzeigt, dass eine Umwelt um diese inneren Vorgänge des Planungshandelns herum existiert. Diese Umwelt stellt sich in Nachfragen bzw. Bedarfen und Bedürfnissen dar: (regionale) Umwelt- und Um-

feldfaktoren, die als Lern- und Qualifikationsbedarfe geäußert werden, sowie Entwicklungen und Diskurse in den gesellschaftlichen Feldern und der Kultur, aber auch in den Lebens- und Arbeitswelten, welche hinter einem jeweiligen Programmbereich stehen, und aus denen heraus sich Bedürfnisse nach Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung ergeben.

Die Planenden nehmen als Seismographen solche Trends (aber auch Forschungsergebnisse) aus der Umwelt auf – dargestellt als auf den Kreis einwirkende Pfeile. Sie nehmen diese an sich auf, aber auch in der Form bereits formulierter Bedarfe und individueller Bedürfnisse der Adressatinnen, die sich aus diesen Entwicklungen ergeben (Gieseke, 2015) bzw. die daraus resultierende Nachfrageentwicklungen in einem Wissens- und Lerngebiet. Die Aufnahme erfolgt seismographisch-empfindsam, das heißt, sehr aufmerksam für gesellschaftliche Bewegungen und ihre Verarbeitung durch Einzelpersonen. Die Planenden gießen bzw. transformieren das Aufgenommene vermittels ihres Planungswissens, wie in den einzelnen Wissensinseln dargestellt, in Angebote und verbinden diese zu einem Programm für einen Programmbereich oder eine ganze Einrichtung. Ist die Einrichtung eher klein, plant vielleicht eine Person oder planen wenige Personen das Programm für alle Programmbereiche; ansonsten, in größeren und großen Einrichtungen, nur für einen Programmbereich oder maximal zwei.

WISSENSWERT

Programm, Programplanung und Angebotsentwicklung

Es ist zu unterscheiden zwischen der Entwicklung von *Angeboten* im Sinne von einzelnen Veranstaltungen bzw. Maßnahmen und ihrer Zusammenfassung und Bündelung als *Programm* bzw. dessen Veröffentlichung in Heft- oder Katalogform oder digital (einzelne Angebote werden in der Form von Flyern, Einzelankündigungen in Zeitungen etc. veröffentlicht).

Programme enthalten, anders als einzelne Angebote, bildungskonzeptionelle Auslegungen sowohl des einzelnen Angebots (über den Ankündigungstext) als auch des Programmbereichs (über die Einleitung zum jeweiligen Bereich bzw. das Editorial).

Bei der *Programmplannung* sprechen wir von der „Mesodidaktik“, da die Planenden sich komplex auf die Umwelt beziehen und dabei Trends und Entwicklungen, die sich als Bildungs- und Qualifikationsbedarfe zeigen, wie auch individuelle Lern-, Bildungs- und Kompetenzentwicklungsbedürfnisse einbeziehen.

Bei der *Angebotsentwicklung* handelt es sich äquivalent um einen zugeordneten Arbeitsschritt der „Mesodidaktik“. Hier fließen bereits Grobplanungen zur späteren mikrodidaktischen Umsetzung und Interaktionssteuerung mit ein. Dafür liegen entsprechende Modellvorstellungen vor, die die Schnittstellen von Meso- und Mikrodidaktik abbilden und, ebenso wie das Modell der Wissensinseln, teilweise empirisch fundiert sind.



Lektüretipps

- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. v. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. erw. Aufl., Bd. 1, S. 1403–1423). Wiesbaden: Springer.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Das Modell von Schlutz nutzt auch Elfriede Weber in Kap. 6 als Reflexionsfolie.
- Hippel, A. von & Käßplinger, B. (2017). Models of Program Planning in Germany and in North America – A Comparison. In B. Käßplinger, S. Robak, M. Fleige & A. von Hippel & W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives* (S. 97–112). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Wissensinseln im Einzelnen

Das Modell von Gieseke (→ Abb. 4) kompiliert die einzelnen Wissensinseln der Planung und zeigt, dass sie im Handlungsvollzug in einem Zusammenhang stehen. Wir erläutern im Folgenden den Innenkreis des Modells, der die Wissens- und Handlungsakte des Planens im Konkreten wiedergibt, ausführlicher.

Zu diesen gehören:

- das Finden und Setzen von Themen (hier angezeigt durch die Wissensinsel „Angebotsentwicklung“ – was man wichtig, in den Feldern angezeigt, und ethisch vertretbar findet),
- das Definieren von Zielen,
- die Bedarfserhebung und Bedürfniserschließung und
- die Teilnehmenden- bzw. Adressaten- und Zielgruppenanalyse im Ganzen.

Diese vier Aspekte sind mindestens nötig, um Bedarfe und Bedürfnisse in Angebote und Programme zu übersetzen. In diesem Prozess sollte auch wissenschaftliches Wissen über erwachsene Teilnehmende und ihre Bildungsinteressen, Nutzenerwartungen, Biografien, Lebenssituationen und deren Verbindung zu Bedarfen und Bedürfnissen sowie Bildungsentscheidungsverläufen aus der entsprechenden Teilnehmendenforschung herangezogen werden (→ Kap. 1).

Hilfreich können hierbei eigene Analysen der Adressatinnen und Adressaten im Sozialraum sein. Dazu empfehlen sich für die Teilnehmendenanalyse sowie die Bedarfs- und Bedürfniserschließung folgende Instrumente:

- Frage- und Evaluationsbögen in den Kursen,
- persönliche Gespräche mit potenziellen Adressatinnen und Adressaten, Kolleginnen und Kollegen sowie Akteurinnen und Akteuren in der Region,
- Rezeption von Fachdiskursen und Diskursen in den Medien,
- sogenannte „Produktkliniken“ mit freiwilligen Teilnehmenden. Eine Zielperspektive sollte es dabei sein, *Bildungsketten* zu initiieren (Gieseke, 2008; von Hippel, 2008).

Ohne *Kursleitendengewinnung* kann kein Angebot im offenen Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung stattfinden, ebenso wenig ohne eine *Kostenkalkulation*. Auch eine Qualitätssicherung für die Kurse (z. B. über die *Evaluation*) und die Weiterqualifizierung der Kursleitenden gehören dazu. Hier sind die Planenden oftmals auf die Mitwirkung der Dozentinnen und Dozenten bzw. Kursleitenden angewiesen, allerdings behalten sie jederzeit das Heft in der Hand: Hauptamtliche Planungsstellen sind immer nötig, auch wenn die Kursleitenden selbst noch so kreativ sind.

Für die *Zielgruppen- bzw. Teilnehmendengewinnung* ist es notwendig, die Adressatinnen und Adressaten mittels eines möglichst griffigen, konkreten wie auch hinlänglich offenen *Ankündigungstextes* für die Angebote bzw. Veranstaltungen zu gewinnen. Auch dies geschieht gelegentlich in Zusammenarbeit, jedoch immer unter der pädagogischen Verantwortung und mit der pädagogischen Intention sowie dem konzeptionellen Gesamtblick der/des hauptamtlich Planenden.

Es liegen erste Befunde aus der Forschung darüber vor, wie bei der Programmplanung die Orientierung an antizipierten Nutzen- und Verwertungsinteressen der Teilnehmenden zunimmt und diese sowohl in die Angebotsgestaltung als solche als auch in die Adressatenansprache bzw. Ankündigungstexte einfließt (Fleige & Robak, 2018a, b).

Wichtig ist zudem, dass *Ankündigungen* und andere *Wege der Adressatenansprache*, welche sich unseren Beobachtungen zufolge ebenfalls ausdifferenzieren (→ Kap. 6), auch Teil des *Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit* sind (Robak, 2004, 2016; Timpelt et al., 2008) und damit dem *Bildungsmanagement* zugehören.

Die beiden Bereiche *Bildungsmanagement* und *Programmplanung* sind grundsätzlich voneinander zu trennen. Zugleich aber sind hierbei auch die Schnittflächen eines „kooperativen Bildungsmanagement“ nach Gieseke (2000) (→ Abb. 5) und eines Wechselbezugs zwischen ihnen im Auge zu behalten (Fleige & Robak, 2020).

WISSENSWERT

Das Management, also die Einrichtungleitung, hat die Gesamtverantwortung für Finanzplanung, Personal, Organisationsentwicklung sowie die Formulierung von Profilen und Leitbildern für die Einrichtung.

Das Bildungsmanagement sollte aber den Programmplanenden die konzeptionelle pädagogische Arbeit überlassen und hierfür auch ausreichende pädagogische Handlungsspielräume und (relative) Planungsautonomie zur Verfügung stellen.

Das Programm zeigt an, wie die Einrichtung inhaltlich operiert.

DEFINITION

Bildungsmanagement

Bildungsmanagement [...] schließt an die Programmplanungsprozesse an, schafft passfähige Organisationsstrukturen, Rahmenbedingungen für die Realisierung von Programmentwicklung, sichert eine breite Vernetzung und Positionierung in der Region, beim Träger, bei Geldgebern und balanciert Steuerungsinteressen, die von außen an die Einrichtung herangetragen werden (Robak, 2016, S. 18).

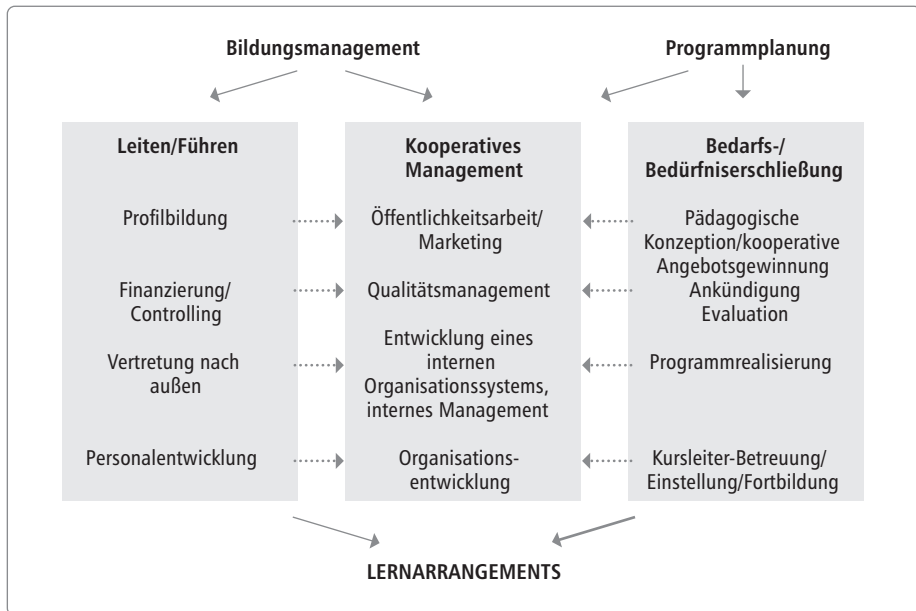


Abbildung 5: „Kooperatives Bildungsmanagement“ zwischen Einrichtungsleitung und Programmplanung nach Gieseke (2000, S. 335).

Interviews mit Programmplanenden vor Ort zeigen in aktuellen Forschungsprojekten wie den erwähnten Projekten WB-Kultur und FuBi_DiKuBi (Robak et al., 2018; 2020; → Kap. 3), dass die Ausrichtung an Finanzierungserfordernissen (siehe auch Dollhausen, 2008) zwar einen Handlungshorizont darstellt, die eigenen kreativen und konzeptionellen Ideen demgegenüber aber den weitaus größeren Stellenwert einnehmen und einen inneren Kompass darstellen. Eine reine Nachfrageorientierung, wie sie im Diskurs oftmals vermeldet wird, scheint es in der Praxis nicht zu geben. Auch die in einigen Programmbereichen real sich vollziehenden Operationen als Dienstleister (siehe auch Schlutz, 2006) für von außen nachfragende Unternehmen im Bereich geschlossener (und nicht im Programmheft erscheinender) Angebote kommt in der Praxis nicht durchgängig vor. Vielmehr ist von einer Angebotsorientierung als einer fortlaufenden Handlungsstrategie auszugehen. Theoretisch gesehen, haben sich Programmplanungshandlungstheorie und Programmplanungshandlungsstrategie über die Nachfrageorientierung hinaus auch mit der Angebotsorientierung zu beschäftigen, da diese auf das reale kreativ-konzeptionell-professionelle Handeln der Planungshandelnden verweist und das Angebot, wie aus der qualitativen Teilnehmendenforschung ersichtlich ist (→ Kap. 1), auch die Nachfrage evoziert.

In den letzten zwei Jahrzehnten sind die Handlungsstrategien in der Angebotsplanung modernisiert worden. Um heutzutage mehr und interessantere Angebote – Themen und Zugänge – anbieten zu können, sind Kooperationen und flexible Vernetzungen wichtiger geworden (→ Kap. 1). Dies war auch schon in den Befunden von Gieseke (2000) dargestellt, bildete sich in dem Modell der Wissensinseln, wie es vorliegt, jedoch noch nicht so explizit ab, kann aber noch aufgenommen werden (Gieseke, 2008; zu Kooperationen auch Dollhausen & Mickler, 2012). Bildungs- und programmtheoretisch und damit auch bildungskonzeptionell von Bedeutung ist dabei die Fokussierung auf die Themen und Inhalte, die in den Angeboten und Projekten gemeinsam angegangen werden sollen (Stimm, Gieseke, Thöne-Geyer & Fleige, 2020 i. E.).

Handlungsmodi innerhalb der Wissensinseln

Der Begriff „Wissensinseln“ verweist darauf, dass die einzelnen Wissens- und Handlungsakte erst zusammengefasst das gewonnene Planungswissen ergeben, ohne im engen Sinne sukzessive aufeinander folgende Planungsschritte zu beschreiben. Im Rahmen der vorliegenden Veröffentlichungen stellen die „Wissensinseln“ aber ein Scharnier zu jenen Handlungsformen dar, wie sie in Kapitel 6 im Sinne von Planungsschritten aufbereitet sind. Die einzelnen Handlungsakte sind dabei weder als linear noch als im engen Sinne zirkulär zu betrachten. Vielmehr können sie in unterschiedlichen Abfolgen angesteuert und ausgeführt werden.

Die Wissensinseln stellen professionelle Wissens- und Handlungsfelder dar. Sie stehen für einzeln zu treffende Entscheidungen, aber auch für deren Zusammenhang (der sich jedoch nicht für jeden Handlungsvollzug aus allen Feldern herstellen muss, insbesondere nicht bei Wiederholungsangeboten). Die einzelnen Inseln können je Angebot bearbeitet werden, indem man von der Kursleitendengewinnung zur Evaluation ähnlicher vorgängiger Angebote etc. oder aber von der einen zur anderen Insel springt. Dabei erweitert sich von Schritt zu Schritt der Horizont und es lassen sich Vorstellungen formulieren, die letztlich in den Veröffentlichungen zum Programmplanungshandeln ihren Ausdruck finden.

Es ist dabei aber nicht nur über die Wissensinseln als Wissens- und Handlungsakte, damit verbundene Entscheidungswege und dahinterliegende konzeptionelle, didaktische oder markt- und trägerorientierte Begründungen, Strategien und Intentionen zu sprechen, sondern auch über Handlungsmodi und Rahmenbedingungen.

- Als ein grundlegender Modus des Planungshandelns gilt das „Angleichungshandeln“, nämlich als ein fortlaufendes Abstimmen und Aushandeln von Themen mit anderen Programmbereichen, Kursleitenden, Leitung, anderen Weiterbildungseinrichtungen, Vereinen etc. in der Region, unter Abstimmung mit den Trägerinteressen und anderen Erwartungsstrukturen im Feld; nach unseren neueren Befunden

zur Weiterbildung Kunst- und Kulturschaffender (Robak et al., 2020) auch als ein permanentes Beobachten der Kunstfelder sowie der Tätigkeitsfelder, aus denen Bedarfe und Bedürfnisse abgeleitet werden und Themen gewonnen sowie stetig weiterbewegt werden (Gieseke & Gorecki, 2000; Gieseke, 2008, S. 108; Gieseke, 2015, S. 171; Fleige, Helmig & Freide, 2021 i. V.).

- Professionelle „Antinomien und Spannungsfelder“ gelten als professionelle Handlungsbedingung (von Hippel, 2011) im Kontext von Finanzierungsbedingungen, Trägervorgaben und Managementvorgaben. Dabei changiert das Handeln zwischen einer Steuerung von außen und konzeptioneller Entwicklung (Robak et al., 2020).
- Das Changieren zwischen unterschiedlichen Erwartungshaltungen – zum einen Erwartungen unterschiedlicher Akteure, zum anderen Erwartungen innerhalb von Akteursgruppen – lässt sich auch als „Lernkulturgestaltung“ in den Einrichtungen beschreiben (Fleige, 2011; 2016b; Fleige & Robak, 2018a, b). Auf der mikrodidaktischen Ebene gehören zu den Lernkulturen ferner atmosphärische Gegebenheiten.

Reflexionen

Die professionell-pädagogische Handlungspraxis der Kulturellen Erwachsenenbildung wird im folgenden Kapitel mit Blick auf die Wissensinseln *Kursleitendengewinnung*, *Ankündigungstext*, *Kooperation*, *Zielformulierung*, *Durchführung* und *Evaluation* aufgezeigt und ausgeführt. Auf dieser Basis lässt sich die Praxis mithilfe des Konzepts der Wissensinseln als theoretische Unterlegung besser reflektieren. Dabei ist es so, dass auch die Forschung zum Planungshandeln in der Kulturellen Erwachsenenbildung weiter voranschreitet und das Modell der Wissensinseln bzw. die dahinterstehenden Handlungsakte und Handlungskonzepte wahrscheinlich auch eine Weiterentwicklung erfahren. Dieses wird durch die laufenden Forschungsprojekte (→ Kap. 3) in den nächsten Jahren eingefangen und dokumentiert.

Das Ziel dieser Forschung ist es, die Praxis genauer zu beschreiben, mit Begriffen zu hinterlegen, zu modellieren, in ihrer Differenz für unterschiedliche Träger und Bereiche der Erwachsenen- und Weiterbildung zu analysieren und die Befunde wieder in die Praxis zu transferieren. Dabei ist es wichtig, nicht nur die Umfeld- und Steuerungsabhängigkeit von pädagogischem Planungshandeln in Angebotsentwicklung und Programmplanung, sondern vor allem auch die Handlungsspielräume im Rahmen der relativen Planungsautonomie zu zeigen. Dabei ist auch zu erschließen, wie sich der Modus des Angleichungshandelns als permanentes Abstimmen und Suchen weiterentwickelt. Es geht um ein Reflektieren, Auswerten, Modellieren und Einsetzen von Handlungsformen, von Entscheidungswegen und dahinterliegenden Begründungen und Intentionen für einzelne Angebote. Es geht darum, das eigene Handeln und das Han-

deln eines kompletten Programmbereichs zu reflektieren. Es geht um das Entwickeln von pädagogisch-konzeptionellen Ideen zur Themengenerierung, Bereichsauslegungen. Es geht um flexible und strategische Ausrichtungen und Ausweitungen der Handlungsspielräume aus eigener Intention und Informiertheit, bei gleichzeitiger Ausprägung der Fähigkeiten zum vernetzten und abgestimmten Handeln (Gassner, 2017, S. 278).

Durch solche Reflexionen kann pädagogisches Handeln durch Wissenschaft eröffnet und letztlich ein Prozess der Professionalisierung des Feldes angestoßen werden. Dies ist von hoher Bedeutung, damit professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung weiter vorangebracht werden kann, und so ist auch die grundlegende Annahme in den genannten Forschungsprojekten.

EXKURS FORSCHUNG

Ein weiteres Verbundprojekt, in dem derzeit das Programmplanungshandeln in der Verschränkung mit den Partizipationsformen untersucht wird und in dem auch die Programmstrukturen über Programmanalysen erschlossen werden, ist das Projekt „Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen: Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ (WB_vhs_ZuLL). Das Verbundprojekt zusammen mit der Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrstuhl für Erwachsenen- und Weiterbildung wird finanziert von der Hans-Böckler-Stiftung und koordiniert am DIE (<https://www.die-bonn.de/id/35747/about/html/>).

Es kommt nicht nur darauf an, die Teilnahmestrukturen oder gar die Nicht-Teilnahme zu untersuchen, sondern die Handlungsformen, die Entscheidungswege und die dahinterliegenden Begründungen, Bereichsauslegungen, Ausrichtungen und Handlungsspielräume müssen differenzierten Analysen zugeführt werden, bei denen auch die Interaktion mit den Teilnehmenden untersucht wird. Planung und Lehre sind Unterstützungsprozesse für Lebenslanges Lernen, die es differenziert in den Blick zu nehmen und nach einer Analyse für die Praxis aufzubereiten gilt (Gieseke, 2019). Das Modell der Wissensinseln demonstriert Ansatzpunkte dafür, wie instrumentelles Wissen ausformuliert und zugänglich gemacht werden kann. Eine weitergehende wissens- wie auch entscheidungstheoretische Reflexion und Interpretation wäre interessant, um das Modell und die davon abzuleitenden Erkenntnisse für die Handlungspraxis weiterzuentwickeln.

Letztlich geht es darum, Ideen dafür zu generieren, was möglich ist, was nachgefragt, was benötigt wird, was interessant ist – über die Fortführung von bewährten, etablierten und gut nachgefragten Angeboten hinaus. Einige Programmentwicklungen werden aus dem Umfeld und seinen Bedarfen und Bedürfnissen heraus zu erklären sein – und hier müssen auch noch weitergehende Untersuchungsmethoden entwickelt werden –, andere sind aber vor allem aus den Intentionen und konzeptionellen Ideen der Planungshandelnden heraus zu sehen, was sich aus der Forschung heraus eindrücklich zeigen lässt.

TEIL 6

**Handlungsempfehlungen für eine professionelle
Praxis in der Kulturellen Erwachsenenbildung**

Einleitung

Julia Gassner, Mareike Schams, Marion Fleige

In diesem Kapitel werden Handlungsempfehlungen für die Praxis entwickelt. Diese Empfehlungen stammen selbst aus der Praxis. Aus den Beschreibungen heraus wird deutlich, was aus der Sicht der professionell Handelnden im Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung in den Wissensinseln (→ Kap. 5) an Handlungen vollzogen wird und wie dieses Handeln reflektiert werden kann. Dabei werden Handlungsempfehlungen für eine gelingende Praxis des didaktischen Handelns in der Kulturellen Erwachsenenbildung formuliert; einige dieser Empfehlungen werden zudem in Checklisten übersetzt.

Aufgegriffen wird hier die bereits in den vorherigen Kapiteln eingeführte Unterscheidung zwischen

- einer *Mesodidaktik* (Programmplanung und Angebotsentwicklung i. S. von Themen- und Formatsetzungen bis hin zu ersten didaktischen Grobkonzepten, mit Schnittstellen zur Makrodidaktik durch die Einrichtungsleitung) und
- einer *Mikrodidaktik* (Planung von Feinzielen und Lehr-Lern-Arrangements innerhalb eines Kurses und Durchführung desselben, einschließlich seiner erwachsenendidaktischen Prinzipien, des Entwerfens von Anschlusshandlungen und Lenkung und Moderation der Interaktionen und Atmosphären im Kurs sowie Beobachtung von Aneignungsformen bei den Teilnehmenden).

In dieses Tableau der zwei Ebenen sind die verschiedenen Aspekte der Programmplanung und Angebotsentwicklung eingeordnet. Das Kapitel umfasst mit den Reflexionen auf einzelne auch die zentralen Wissensinseln der Programmplanung und Angebotsentwicklung:

- das Gewinnen von Kursleitenden – *Mesodidaktik*
- das Verfassen von Ankündigungstexten – *Mesodidaktik*
- das Einbinden von Kooperationspartnern (unter Einbezug auch der Setzung von Themen) – *Mesodidaktik mit Schnittstelle zur Makrodidaktik*
- die Evaluation des durchgeführten Kurses – *Mikrodidaktik mit Schnittstelle zur Mesodidaktik*
- die Planung und Durchführung des Angebots unter verschiedenen Aspekten – *Mikrodidaktik*

Diese Zuordnungen lassen sich im Rahmen des vorliegenden Bandes nicht ausführlich begründen. Für weiterführende Vertiefungen verweisen wir auf die nachfolgenden Lek-

türetipps, die sich allerdings nicht alle auf die Kulturelle Bildung beziehen. Die Einteilung der Ebenen bezieht sich auf die Systematik von Fleige et al. (2018) und Büchel et al. (2018). Es finden sich in der Literatur jedoch auch andere Definitionen der Makro- und der Mesoebene, die von einigen der Autorinnen und Autoren jeweils selbst aufgegriffen werden.

Die Akquise der Texte und Betreuung der einzelnen Kapitel lag bei den Herausgeberinnen des DVV, wobei die Beiträge im gesamten Herausgeberinnenteam diskutiert und redaktionell bearbeitet wurden. Es handelt sich dabei um Beiträge mit einem hohen Gehalt an Erfahrungen aus der praktischen Arbeit in der Kulturellen Bildung an Volkshochschulen.



Lektüretipps

Die folgenden Publikationen bieten einen Überblick über didaktische Fragen, Theorien und Modelle. Einige der Publikationen beziehen dabei auch die Programmplanung und Angebotsentwicklung als didaktische Handlungsebene mit ein. Die Liste ist nicht als vollständig zu erachten und nimmt noch nicht Bezug auf die Breite der Forschung in dem Bereich.

- Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2018). *Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Stuttgart: UTB.
- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nuissl, N. & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS: ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (2018). *Lernen und Lehren. Lehrbücher in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: UTB.
- Szepansky, W.D. (2017). *Souverän Seminare leiten* (3., überarb. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- Hilfreiche Informationen zu und Anregungen für die mikrodidaktische Planung, Durchführung und Ausgestaltung des Kursgeschehens in der Kulturellen Erwachsenenbildung finden sich auch in dem erwähnten *Perspektive Praxis*-Band von 2003:
- Stang, R., Peez, G., Groppe, H.-H., Kocot, S., Leder, V. & Negenborn, H. (2003). *Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten* (2. überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2003-kulturelle-bildung-01.pdf>.

Bei den nachfolgend dargestellten Aspekten der Planung und Umsetzung Kultureller Erwachsenenbildung wurde eine Auswahl getroffen. Einen weniger großen Stellenwert bilden hier Fragen der Finanzierung, die eine recht komplexe weitere Reflexionsschleife erfordern würden, sich aber gerade für die Kulturelle Bildung aus sehr unterschiedlichen Quellen speisen kann, bezieht man Projektförderung noch mit ein, und die daher auch ein relevantes Planungswissen darstellen; hier verweisen wir auf einschlägige Publikationen.

Programmplanung und Angebotsentwicklung in der Kulturellen Erwachsenenbildung

Wie gewinnt und motiviert man Kursleitende bzw. Lehrende?

Sandra Müller-Buntenbroich

Die Dozentinnen und Dozenten sind das Aushängeschild und das Gesicht einer jeden Einrichtung der Erwachsenen- und Weiterbildung: Teilnehmende identifizieren ihre Kursleitenden mit der Einrichtung vor Ort. Zu den hauptberuflichen, pädagogischen programmplanenden Mitarbeitenden – besonders in größeren Einrichtungen – haben die wenigsten Teilnehmenden persönlichen Kontakt. Für das Gelingen eines Angebots ist daher die Auswahl der Kursleitung oft ausschlaggebend. In einigen Fällen ist die Bindung der Teilnehmenden an eine Dozentin oder einen Dozenten so stark, dass neue und innovative Kursformate (z. B. Lernformate mit digitalem Anteil) mit diesen Kursleitenden am ehesten ausprobiert werden können, da die Teilnehmenden ihnen großes Vertrauen entgegenbringen und das neue Angebot allein schon deshalb annehmen.

Die Auswahl und die Motivation von Kursleitenden sind daher wichtige Aufgaben der Programmplanung. Im Folgenden werden Kriterien für die Auswahl von Kursleitenden skizziert sowie praxiserprobte Möglichkeiten der extrinsischen Motivation von Kursleitenden erläutert. Die intrinsische Motivation, aus eigenem Antrieb gern unterrichten zu wollen, wird bei Dozentinnen und Dozenten einer Einrichtung der Erwachsenen- und Weiterbildung (hier an einer vhs) vorausgesetzt.

TIPP

Hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende (HPM) können regelmäßig eigene Kurse oder Vorträge anbieten, um die Bedürfnisse der Teilnehmenden besser zu erkennen und zu verstehen. Denn die Bedürfnisse und Ansprüche und auch das Verhalten der Teilnehmenden verändern sich im Laufe der Jahre immer wieder. Die HPM sollten diese Veränderungen selbst erfahren, um mit den Kursleitenden auf Augenhöhe Formate entwickeln und Angebote erstellen zu können.

Strategische Auswahl von Kursleitenden

Das *vhs-Praxishandbuch Kultur – Gestalten* des Bundesarbeitskreises Kultur im DVV sowie Leitfäden einzelner Landesverbände geben hilfreiche Hinweise für die Auswahl von Kursleitenden.³⁰ Wir zitieren hier aus dem Praxishandbuch des BAK des DVV:

30 Zum Beispiel die beiden Publikationen aus Baden-Württemberg: „Qualität durch Seriosität“ (2018) und „Die Auswahl von Kursleitenden als Element der Qualitätssicherung an Volkshochschulen“ (2018).

„Die Volkshochschulen sichern die Qualität ihrer Angebote in der Kulturellen Bildung durch eine ihrem Selbstverständnis für Professionalität entsprechende Qualifikation der Kursleiterin, des Kursleiters. Dazu gehören:

- fachliche Qualifikation
- künstlerische Qualifikation
- erwachsenenpädagogische Qualifikation.“

Während die Fachkompetenz in Theorie und Praxis als Grundvoraussetzung für die Eignung eines Kursleitenden in der Regel durch ein Studium oder eine Ausbildung erworben wird, können künstlerische Fähigkeiten auch ohne akademische oder Berufsausbildung vorhanden sein. Diese ergeben sich aus Talent und praktischer Anwendung sowie Erfahrung. Aber auch gesellschaftliche Bedeutung oder aktuelle Trends spielen in den Angeboten der Kulturellen Bildung eine Rolle. Hier können Laien sich durchaus umfassende Fähigkeiten angeeignet haben und damit erfolgreich sein. Der Nachweis der Fähigkeit erfolgt hier über die Vorlage der Vita, über den Nachweis künstlerischer Werke (Werkkataloge, Bücher, CDs, DVDs, Website usw.).

Quereinsteigerinnen, Quereinsteiger und Expertinnen, Experten ohne Erfahrung in Erwachsenenbildung können den Weg in die vhs finden, wenn bestimmte persönliche und fachliche Voraussetzungen vorhanden sind. Vor allem muss die Bereitschaft zur Fortbildung sehr hoch sein. Die Aufgabe der HPM ist es dann, die (angehenden) Kursleitenden auf entsprechende Fortbildungen hinzuweisen und sie zu verpflichten, diese auch zu besuchen. Hilfreich für die Bindung der Kursleitenden ist es, wenn die vhs die Fortbildungskosten übernimmt. Unerlässlich bei unerfahrenen Dozentinnen und Dozenten ist auch das Hospitieren im Unterricht, ebenso der Einsatz von Feedback-Fragebögen und die persönliche Rücksprache mit Teilnehmenden.

Die Anforderungen an Dozentinnen und Dozenten beschränken sich nicht allein auf die fachliche Kompetenz und ein didaktisches Geschick bei der Vermittlung der Inhalte. Die Gruppen der Teilnehmenden sind nicht homogen. Zudem haben sich gesellschaftliche Veränderungen ergeben, die Auswirkungen auf die Anforderungen an die Lehrenden an Volkshochschulen und Weiterbildungseinrichtungen im Allgemeinen haben.

Hierzu zählen folgende Herausforderungen:

- Inklusion,
- Interkulturalität,
- Digitalisierung,
- Dialog der Generationen und Geragogik.

Diese Themen finden sich nur selten direkt im Kursangebot. Aber sie haben einen starken Einfluss auf das Kursgeschehen und müssen deshalb beachtet und gegebenenfalls im Konfliktfall aufgefangen werden. Dies erfordert Empathie und ein hohes Maß an So-

zialkompetenz, aber auch enormes didaktisches Geschick, in einer heterogenen Gruppe, jede und jeden genau dort abzuholen, wo sie oder er sich befindet.

Neben der fachlichen, künstlerischen und pädagogischen Qualität der einzelnen Kursleitung ist ein ausgewogenes Verhältnis der Dozentinnen und Dozenten wichtig. Damit ist gemeint, dass eine Kursleiterin, ein Kursleiter nicht eine ganze Sparte dominieren sollte. Nicht nur, weil in diesem Fall beim Ausfall einer Kursleiterin, eines Kursleiters viele Kurse ausfallen würden. Es ist auch wichtig, Kursleiterinnen und Kursleiter mit unterschiedlichen Persönlichkeiten einzusetzen, um den Teilnehmerinnen neben der Themenwahl auch eine Personenwahl zu ermöglichen. Die HPM müssen bei der Auswahl der Kursleiterinnen und Kursleiter z. B. darauf achten, dass eine breite Altersgruppe vertreten und das Verhältnis von Männern und Frauen einigermaßen ausgewogen ist.

Nicht zuletzt ist eine funktionierende Kommunikation zwischen HPM und Kursleitenden entscheidend für die Weiterentwicklung des Programms: Dozentinnen und Dozenten nehmen die Wünsche und Anregungen der Teilnehmenden auf, besprechen diese mit den HPM oder tragen eigene Ideen an die HPM heran. Diese entscheiden, ob das neue Angebot in das Gesamtkonzept des Fachbereichs passt. Dozentinnen und Dozenten bilden also die Schnittstelle zwischen HPM und Teilnehmenden. Funktioniert die Kommunikation zwischen HPMs und Lehrenden nicht, leidet nicht nur das Kursangebot, sondern die Teilnehmenden fühlen sich von der vhs entkoppelt.

Lehrende in der Erwachsenenbildung: Situation und Anforderungen

Bevor über die Motivation von Dozentinnen und Dozenten gesprochen werden kann, ist es notwendig, sich deren Arbeitssituation vor Augen zu führen. Dabei ist es wichtig, die Anforderungen im Blick zu haben, die die vhs an sie stellt, aber auch die Situation auf dem Arbeitsmarkt und die persönliche Lebenssituation.

Auch aus diesem Grund ist ein regelmäßiger Kontakt und ein reger Austausch zwischen HPM und Dozentinnen und Dozenten wichtig und trägt auch schon in einem gewissen Maße zur Motivation bei.

Die Dozentinnen und Dozenten der Volkshochschulen sind freiberuflich tätig. Die vhs gibt ihnen den Lehrauftrag, ein Seminar, einen Vortrag oder eine sonstige Veranstaltung gemäß den vereinbarten Bedingungen durchzuführen. Für die Erfüllung dieses Lehrauftrages erhalten sie ein Honorar. Die Honorarsätze variieren stark an den einzelnen Volkshochschulen und sind oft abhängig von der Zuschusslage der jeweiligen Volkshochschule, aber auch vom Marktwert des Themas und der Zahl der zu einem Thema zur Verfügung stehenden Kursleitenden.

Trotz unterschiedlicher Honorarhöhen bei den verschiedenen Volkshochschulen können Kursleitende in der Regel, insbesondere im Programmbereich *Kultur – Gestalten*, nicht von der Vergütung aus ihrer Unterrichtstätigkeit an Volkshochschulen leben. Gerade im Kulturbereich finden sich oftmals Künstlerinnen und Künstler, die auch durch

ihre freischaffende Tätigkeit im künstlerischen Feld am Rande des Existenzminimums leben. Dies trifft auch auf die Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler als Dozentinnen und Dozenten zu.

Eine der Aufgaben der HPM im Erstgespräch ist es, mit den Dozentinnen und Dozenten den Aspekt der Vergütung klar anzusprechen, um bei diesem Thema Frustration und hieraus folgende mangelnde Motivation zu vermeiden.

Steht bei den Dozentinnen und Dozenten die finanzielle Komponente im Vordergrund, ist eine Zusammenarbeit schwer möglich, da die Bereitschaft, neue Angebote zu entwickeln und auszuprobieren, in diesem Fall kaum gegeben sein dürfte. Denn die Zeit für die Entwicklung neuer Angebote wird nicht vergütet und die vhs kann keine Garantie für die Durchführung des Angebots geben.

Deshalb eignet sich die Tätigkeit als Dozentin oder Dozent an der vhs in der Regel sehr gut als Ergänzung zur Hauptidealverberbsquelle und für Absolventinnen und Absolventen, aber auch für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler während ihrer Promotionszeit oder Künstlerinnen und Künstler der Meisterklassen.

Außerdem muss den Dozentinnen und Dozenten klar gemacht werden, dass die vhs keine Durchführungsgarantie geben kann, da die Durchführung eines Angebots von der Zahl der angemeldeten Teilnehmenden abhängt. Die Dozentinnen und Dozenten bereiten sich also auf eine Veranstaltung vor, die möglicherweise nicht zustande kommt. Es wurde folglich Zeit investiert, die nicht vergütet wird.

Vor diesem Hintergrund spielt die Motivation der Kursleitenden bzw. ihre Motivierung durch die HPM eine zentrale Rolle.

In erster Linie ist davon auszugehen, dass Dozentinnen und Dozenten, die sich bei einer vhs bewerben, motiviert sind, ihr Wissen, ihre didaktischen Fähigkeiten und ihre Zeit einzubringen. Die intrinsische Motivation kann für Kursleitende etwa bestehen aus einem Bewusstsein für die Bedeutung von Bildung, der Freude an Bildungsvermittlung und der Weiterentwicklung von Menschen und der daraus resultierenden aktiven Teilhabe an der Gesellschaft. Weitere intrinsische Motive wären ein großes Interesse an der jeweiligen Thematik, ein Interesse an Menschen und die Freude an der Arbeit mit Menschen. Des Weiteren sollte davon ausgegangen werden können, dass sie eigene Ideen einbringen möchten und bereit sind, sich in das Gefüge des jeweiligen Fachbereichs zu integrieren.

Für die HPM gilt es herauszufinden, was sich Dozentinnen und Dozenten von ihrer Tätigkeit erhoffen. Sie müssen durch den regelmäßigen Austausch mit den Lehrenden auch immer wieder abklären, ob sich deren Motivation für die Tätigkeit verändert hat.

Trotz vorausgesetzter intrinsischer Motivation kann der Umstand, dass manche Angebote nicht zustande kommen oder schwierige Kurssituationen entstehen, bei Kursleitenden zu Frustration führen. An dieser Stelle sind die HPMs gefragt. Was können sie leisten, um die extrinsische Motivation bei Dozentinnen und Dozenten zu fördern? Wie kann es gelingen, dass eine Bindung an die vhs entsteht und Kursleitenden ihrer vhs auch treu bleiben?

Gespräche über die Entwicklung und weitere Planung, aber auch die Bestätigung eines guten und gelungenen Angebotes sind hier von einiger Bedeutung. Außerdem können HPM Hilfestellungen für den Umgang mit schwierigen Teilnehmenden bzw. mit schwierigen Kursituationen geben. Weitere hilfreiche Maßnahmen, wie etwa die Übernahme von Fortbildungskosten, wurden bereits weiter oben kurz aufgezeigt. Hier wird nun ein umfangreiches Paket an Extras vorgestellt, das zusätzlich zum Honorar dazu beitragen kann, die extrinsische Motivation von Lehrenden zu fördern.

BEISPIEL

Motivation von Kursleitenden an der vhs Karlsruhe

- Dozentenbonus: Dozentinnen und Dozenten erhalten in jedem Semester einen Freibetrag, der beim Besuch von Kursen an der vhs angerechnet werden kann (z. B. 50 € pro Semester).
- Fortbildungen an der vhs: Dozentinnen und Dozenten erhalten kostenlosen Zugang zu einem umfangreichen Fortbildungsprogramm an der eigenen vhs. Bei regelmäßiger Teilnahme ist die Erhöhung des Honorars um z. B. 1 € pro Unterrichtseinheit möglich. Durch diese Maßnahme wird zusätzlich die Qualität gesichert.
- Fortbildungen des vhs-(Landes-)Verbandes: Ein noch umfangreicheres Fortbildungsprogramm mit Angeboten aus allen Sparten steht den Dozentinnen und Dozenten zur Verfügung. Pro Jahr werden Kosten von 80 € übernommen. Die Fahrtkosten werden für alle gebuchten Veranstaltungen übernommen.
- Dozentenfrühstück: Einmal jährlich veranstaltet die vhs für ihre Dozentinnen und Dozenten einen Brunch, immer an einem Samstagmorgen. Die Dozentinnen und Dozenten sind mit einem Namensschild mit Nennung des eigenen Fachbereichs ausgestattet und haben die Gelegenheit, sich auszutauschen und Kontakte mit anderen Dozentinnen und Dozenten zu knüpfen. Dabei entstehen oft auch Ideen für Cross-over-Angebote.
- Außerdem stehen alle vhs-Mitarbeitenden einschließlich der Leitung für Gespräche zur Verfügung.
- Im Rahmen dieser Veranstaltung ehrt die vhs-Direktorin oder der vhs-Direktor langjährige Dozentinnen und Dozenten mit einer Urkunde und einem Büchergutschein. Gerade diese Ehrungen, die relativ wenig kosten, werden von den Dozentinnen und Dozenten sehr geschätzt.
- Neujahrsempfang: Zu Beginn des Jahres werden die Dozentinnen und Dozenten an einem Samstagmorgen zu einem kurzen Neujahrsempfang eingeladen. Die besondere Wertschätzung liegt hierbei darin, dass die Kulturbürgermeisterin bzw. der Kulturbürgermeister ein Grußwort spricht und damit seine Wertschätzung gegenüber den Dozentinnen und Dozenten ausdrückt. Drei Musikbeiträge und eine kurze Ansprache des vhs-Direktors beschließen den offiziellen Teil, der maximal 45 Minuten dauert. Die Kürze des offiziellen Teils macht den großen Erfolg der Veranstaltung aus, die im gemeinsamen Austausch bei Getränken und Neujahrsbrezeln ausklingt.
- vhs-Pass kostenfrei: Neben dem Dozentenbonus erhalten die Dozentinnen und Dozenten mit dem vhs-Pass eine weitere Rabattierung. Der vhs-Pass ermöglicht die kostenfreie Teilnahme an ca. 60 Einzelveranstaltungen.

Dies sind nur einige Möglichkeiten, die Arbeit und das Engagement der Dozentinnen und Dozenten zu würdigen und die maßgeblich zu deren Motivation beitragen. Dennoch reichen diese nicht aus, um Dozentinnen und Dozenten nachhaltig zu motivieren.

Besondere Bedeutung hat die ständige Betreuung der Dozentinnen und Dozenten durch die HPM im Alltag. Ein offenes Ohr und eine offene Tür sind immer hilfreich. In der Realität ist es allerdings nicht so, dass HPMS immer in ihren Büros anzutreffen und

jederzeit ansprechbar sind. Deshalb ist es wichtig eine gewisse Transparenz der Arbeitsabläufe und des Tagesablaufes von HPM zu schaffen und z. B. klar zu kommunizieren, wann man erreichbar ist und für ein Gespräch zur Verfügung steht und wann dies z. B. wegen des Sitzungsplans innerhalb oder außerhalb des Hauses nicht möglich sein kann. Stehen Dozentinnen und Dozenten immer wieder vor verschlossener Tür oder landen häufig auf dem Anrufbeantworter, ohne dass die HPM zurückrufen, stellt sich das Gefühl ein, dass kein Austausch stattfindet und man als Kursleitende bzw. Kursleitender mit seinen Themen allein gelassen wird.

Außerdem ist es sinnvoll, in regelmäßigen Abständen Gesprächsangebote zu machen, ohne dass Dozentinnen und Dozenten dazu verpflichtet werden. In solchen Gesprächen kann man sich auch außerhalb der Planungsphase über die Entwicklung des Angebots und über Ideen austauschen und dadurch eine intensive Zusammenarbeit und eine gemeinsame Veranstaltungsplanung generieren.

Hospitationen seitens der HPMs mit anschließendem Feedback zeigen wirkliches Interesse an der Arbeit der Dozentinnen und Dozenten. Im Vorhinein ist es notwendig, die Bedeutung von Hospitationen im Erstgespräch zu erläutern. Denn die Hospitation stellt in erster Linie keine Kontrolle aufgrund mangelnden Vertrauens da, sondern soll dazu beitragen, die Zusammenarbeit zu stärken. Erfahrene Dozentinnen und Dozenten erkennen diese Chance des Austauschs sofort und sind dankbar für das Feedback.

Da sich, wie erwähnt, die Rahmenbedingungen unter anderem durch eine sehr heterogene Gruppenzusammensetzung in den Kursen verändert haben, sind die Anforderungen an die Dozentinnen und Dozenten gestiegen. Die Dozentinnen und Dozenten müssen zur Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Personengruppen zusätzliche Kompetenzen und Fertigkeiten mitbringen. Deshalb ist es wichtig, zu dieser Problemstellung Gespräche anzubieten, den kollegialen Austausch mit anderen Dozentinnen und Dozenten anzuregen und zu fördern sowie Fortbildungen zu speziellen Themen, wie z. B. interkulturelle Kompetenz, anzubieten und diese auch zu finanzieren.

Fazit

Menschen motivieren zu wollen, die nicht motiviert werden wollen, ist kaum aussichtsreich. Daher ist schon bei der Auswahl der Dozentinnen und Dozenten auf deren Motivation für eine Kursleitertätigkeit zu achten. Trotz aller intrinsischer Motivation bleibt die extrinsische Motivation durch die/den HPM unerlässlich. Der kontinuierliche Kontakt mit den Kursleitenden und ein Austausch über das Angebot bieten die Gelegenheit, Phasen der Frustration oder Unsicherheiten aufzufangen und neue Herausforderungen zusammen zu meistern.



Lektüretipp

Nuissl, E., Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wie verfasst man einen Ankündigungstext für eine vhs-Veranstaltung?

Hans-F. Brüller

Was nützt die beste Idee für eine vhs-Veranstaltung, was nützt eine sorgfältige methodisch-didaktische Planung, wenn der für die Veranstaltung werbende Text, d. h. der Ankündigungstext und andere Werbetexte, unzureichend formuliert und sichtbar gemacht werden?

Der Ankündigungstext, abgedruckt im Programm bzw. Programmheft einer Einrichtung der Erwachsenen- und Weiterbildung (etwa einer vhs) oder im Internet auf der Homepage zu lesen, ist für die Bewerbung einer vhs-Veranstaltung von zentraler Bedeutung. Neben der Mund-zu-Mund-Propaganda als Medium ist der Ankündigungstext das zentrale Informations- und Werbemedium, gleich ob es sich um einen Kurs, einen Workshop, ein Kompaktseminar oder auch eine Einzelveranstaltung handelt.

Jeder Ankündigungstext gibt ein Versprechen über Ziele, Inhalte und Methoden der Veranstaltung und über das, was mit der Teilnahme erreicht werden kann. Auf Seiten der Leserin bzw. des Lesers entstehen so erste Annahmen über die Veranstaltung – und durch das *Was* und das *Wie*, den Stil des Textes, auch ein erster Eindruck von der Person, die die Veranstaltung leiten wird.

Auf verschiedenen Ebenen werden bei den Lesenden auf diese Weise Erwartungen geweckt, die sich später in der Veranstaltung selber natürlich auch positiv erfüllen sollten. Ist dies jedoch nicht der Fall, ist die Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der Veranstaltungsrealität, den sog. „Erfüllungen“, groß, kommt es zur Unzufriedenheit der Teilnehmenden und ggf. zum Kursabbruch.

Es kann festgehalten werden: Den Text für die eigene Veranstaltung zu entwerfen und so die vhs im Bewerben zu unterstützen, bedarf besonderer Beachtung. Dabei sind folgende Fragen in das Erstellen der Veranstaltungsankündigung einzubeziehen:

- Welche Funktionen, Ebenen und inhaltliche Wirkungen hat ein Ausschreibungstext?
- Welche Teilnehmergruppen sollen angesprochen werden und wie sehen diese Zielgruppen aus (Alter, Lernerfahrungen, Interessen, Teilnahmemotive)?
- Ist der Ankündigungstext sprachlich auf die möglichen Zielgruppen abgestimmt?
- Vermitteln die im Text dargestellten Lernziele ein realistisches Bild des geplanten Lernprozesses?
- Auf welchen Eingangsvoraussetzungen baut die Veranstaltung auf?
- Welcher Kurstitel passt am besten zur Veranstaltung und zu den Zielgruppen?
- Unterscheidet sich die gesamte Ausschreibung der Veranstaltung ausreichend von anderen Veranstaltungen?

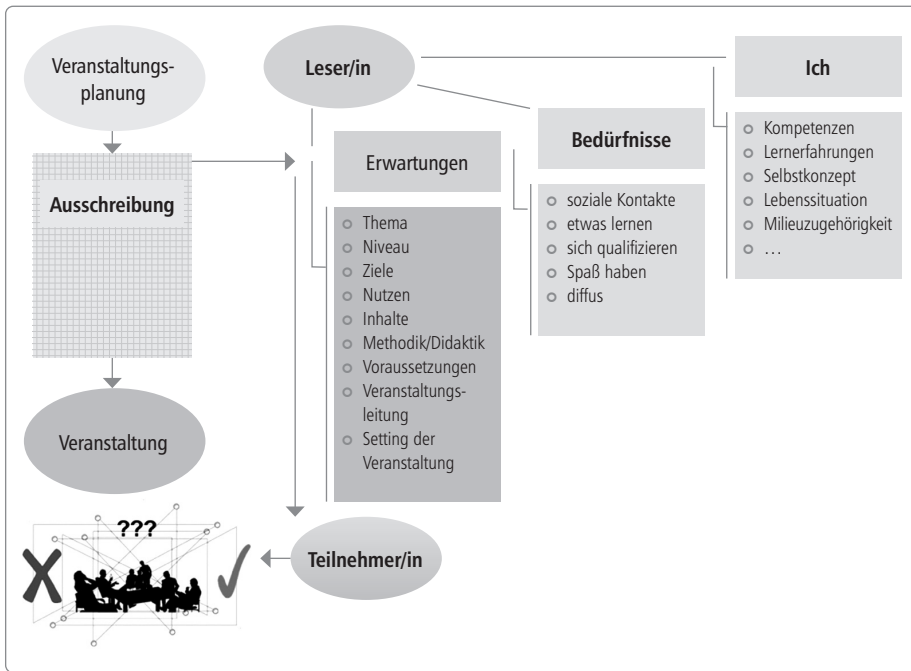


Abbildung 6: Erwartungen und Veranstaltungsrealität

Die Ebenen des Ankündigungstextes und Ableitungen

Ausschreibungstexte für das (vhs-)Programm bzw. das Internet haben drei Zielebenen mit jeweils unterschiedlichen Inhalten. Sie sind beim Konzeptionieren und Schreiben der Texte zu berücksichtigen.

Tabelle 8: Ebenen des Ankündigungstextes

		Inhalte
Zielebene 1	Werbung	ein „Versprechen“ wird gegeben
Zielebene 2	Informationsvermittlung	Wissen wird vermittelt
Zielebene 3	Darstellung	Image von der vhs, von der Veranstaltung, von der Dozentin bzw. dem Dozenten wird in den jeweiligen Zielgruppen geprägt

Alle drei genannten Ebenen wie auch deren Inhalte korrespondieren mit den vier Unterrichtsebenen einer Veranstaltung und den für sie jeweils für die Erreichung dieser Ziele notwendigen Kompetenzen der Veranstaltungsleitung (Dozentin, Dozent, Kursleiterin, Kursleiter):

Tabelle 9: Unterrichtsebenen

Unterrichtsebenen	Kompetenzen
Inhaltliche Ebene	fachliche Kompetenz
Methodische Ebene	didaktische Kompetenz
Beziehungsebene	sozial-kommunikative Kompetenz
Organisationsebene	Leitungskompetenz

Die Ausschreibung sollte möglichst klare Aussagen zu folgenden Aspekten machen:

- *Nutzen für Teilnehmende*
Was kann erreicht werden?
→ Aussagen zu Zielebene 1 und zur didaktischen Kompetenz der Lehrperson
- *Lernatmosphäre*
Wie wird der soziale Umgang miteinander sein?
→ Aussagen zu Zielebene 3 und sozial-kommunikativer Kompetenz der Lehrperson
- *Inhalte und Vorgehen*
Wie werden welche Inhalte erarbeitet/vermittelt?
→ Aussagen zu Zielebene 2 und methodisch-didaktischer Kompetenz der Lehrperson
- *Veranstaltungsorganisation*
Wie wird die Veranstaltung organisiert sein?
→ Aussagen zu Zielebene 1 bzw. 3 und die Leitungskompetenz der Lehrperson

Auf diese Weise kann die Veranstaltungsleitung den potenziellen Teilnehmenden bereits mit dem Ausschreibungstext einen Einblick in ihre Kompetenzen vermitteln und die Erwartungshaltung entsprechend steuern.

Der Aufbau und die Inhalte des Ankündigungstextes

Die Ausschreibung einer Veranstaltung wird aus folgenden Elementen aufgebaut:

- Titel und Untertitel
- beschreibender Text
- Informationsblock

Für diese drei Elemente sind jeweils folgende Aspekte zu bedenken:

Titel und Untertitel

- *Titel*: Der Titel ist der „Aufreißer“. Seine Funktion besteht vor allem darin, bei der entsprechenden Zielgruppe unter den Adressatinnen und Adressaten Interesse zu wecken, so dass der Wunsch entsteht, Näheres über die Veranstaltung zu erfahren. Kurz gesagt: Der Titel hat in erster Linie eine werbende, eine verkaufende Funktion.
- *Untertitel*: Ein Untertitel hat die Aufgabe, den verkaufenden Titel mit einer eher inhaltlich orientierten kurzen Aussage zu ergänzen. Insbesondere für ein zu druckendes Programm kann er immer dann verwendet werden, wenn es der Einrichtung möglich ist, ausreichend Platz im Programmheft bzw. auf der Seite zur Verfügung zu stellen. Ein Untertitel sollte allerdings nur dann verwendet werden, wenn es aus inhaltlichen Gründen notwendig erscheint.

Beschreibender Text

- *Zielgruppe*: Für das Erstellen des Textes ist es vorteilhaft, sich darüber klar zu werden, wer vor allem angesprochen werden soll. Dabei können beispielsweise folgende Faktoren und Voraussetzungen auf der Seite der Adressatinnen und Adressaten eine Rolle spielen:
 - *Vorbildung*: Ist für die Teilnahme an diesem Angebot u. U. eine bestimmte Vorbildung sinnvoll, sollten bereits bestimmte Kompetenzen vorhanden sein?
 - *Erfahrungen*: Ist es wichtig, Vorerfahrungen mitzubringen?
 - *Berufsgruppen*: Kann das Angebot für bestimmte Berufe bzw. Berufsgruppen innerhalb wie auch außerhalb des Kulturbereiches besonders interessant sein (siehe Beispiel Ankündigungstext)?
 - *Verwendungszweck*: Wofür kann das, was Gegenstand der Veranstaltung ist, besonders gut verwendet werden?
 - *soziale Faktoren*: Sollen spezifischen sozialen Indikatoren folgend bestimmte Zielgruppen angesprochen werden? Zu den Indikatoren gehören z. B.:
 - *Alter*: Wird eine bestimmte Altersgruppe in den Fokus genommen?
 - *Milieus*: Welche Sinus-Milieus® sollen mit der Veranstaltung vor allem erreicht werden? („Die Sinus-Milieus® sind eine Gesellschafts- und Zielgruppentypologie, die Menschen nach Lebensauffassungen, Werthaltungen und sozialer Lage in ‚Gruppen Gleichgesinnter‘ zusammenfasst.“ (→ www.sinus-institut.de))

Aus diesen didaktischen Überlegungen, die bereits auf der Ebene der Programmplanung bzw. Angebotsentwicklung vorgenommen und mit der Ankündigung fixiert werden, leitet sich die spätere konkrete, detaillierte Planung der Methodik und Didaktik sowie das Verhältnis von Theorie- und Praxisanteilen ab. Für den Ankündigungstext selbst ergeben sich daraus Entscheidungen für die Wortwahl, und die Formen der Ansprache insgesamt.

- *Ziele:* Die Ziele, die mit dem Besuch der Veranstaltung – im Sinne von persönlichen Lern- und Bildungszielen – verfolgt werden können, sind den Interessierten (Adressat/innen) gegenüber ein „Leistungsversprechen“. Hierbei sind das Grobziel und eventuell auch die Richtziele zu benennen; etwa „Einführung in ...“, „Vermittelt werden die grundlegenden Techniken der ...“
- Wichtig ist, dass die Ziele, die benannt werden, nicht nur richtig, nachvollziehbar und überprüfbar, sondern auch konkret und erreichbar sind.
- *Inhalte:* Den Zielen folgend, werden die inhaltlichen Schwerpunkte der Veranstaltung kurz und aussagekräftig formuliert.
- *Methoden:* Welche Lehr- und Lernmethoden werden eingesetzt? Diese sollten gleichermaßen verständlich und motivierend beschrieben werden.
- *Voraussetzungen für die Teilnahme:* Gibt es Voraussetzungen für eine Teilnahme (z. B. Grundkenntnisse in ...), sind diese zu benennen, ebenso ggf. notwendige Erfahrungen oder auch Abschlüsse und Zertifikate, die Vorwissen und Fertigkeiten dokumentieren.
- *Angaben über Fördermöglichkeiten:* Besteht für Teilnehmende die Möglichkeit, sich die Veranstaltungsteilnahme fördern zu lassen, sollte dies in jedem Fall benannt werden. Fördermöglichkeiten sind länderabhängig. Dies können Bildungsgutscheine oder auch ein Bildungsurlaub sein. Informationen dazu können über die Veranstalter (z. B. die anbietende Einrichtung oder der jeweilige Landesverband) abgefragt werden.
- *Materialien:* In der Ausschreibung sollte nachzulesen sein, ob bestimmte Materialien für die Veranstaltung benötigt werden, und wenn ja, ob diese gestellt werden, oder ob sie von den Teilnehmenden mitzubringen sind. Extrakosten für Materialien sind zu benennen.

Informationsblock

Hier finden die Leserinnen und Leser alle organisatorischen Angaben zur Veranstaltung:

- Veranstaltungsbeginn und -daten
- Unterrichtszeiten
- Ort
- Raum
- Teilnahmegebühren

Der Veranstaltungstext wird von der veranstaltenden Einrichtung um den Informationsblock ergänzt.

Der Stil der Ansprache

Für den Stil, die sogenannte „Schreibe“, empfiehlt es sich, Folgendes zu beachten:

Tabelle 10: Stilistische Empfehlungen für Ankündigungstexte

Satzbau	<ul style="list-style-type: none"> ○ kürzer geht vor länger ○ vermeiden Sie komplexe Nebensatzstrukturen
Wortwahl	<ul style="list-style-type: none"> ○ einfacher, verständlicher geht vor komplizierter ○ variationsreicher geht vor Wortwiederholungen ○ Fachsprache – nur je nach Zielgruppe, ansonsten reduzieren ○ Abkürzungen vermeiden
Formulierung	<ul style="list-style-type: none"> ○ aktiv geht vor Substantivierung ○ positiv geht vor negativ ○ Alliteration vermeiden ○ Adjektive nur verwenden, wenn das, was von ihnen umschrieben wird, überprüfbar ist ○ Zahlen bis zwölf ausschreiben
Aussagen	<ul style="list-style-type: none"> ○ klar und eindeutig ○ Ungenauigkeiten vermeiden

BEISPIEL

Ankündigungstext

Den Augenblick einfangen mit Papier und Stift – Ein Einstieg in das Sketching

Sketching macht Spaß, es ist spannend und es kann sogar beruflich genutzt werden. Beim Sketching geht es um die skizzenhafte einfache Ausdrucksmöglichkeit, die markante Darstellung – nicht um Genauigkeit. So verwende ich als bildende Künstlerin Sketching als eine Vorzeichnung, die nicht detailliert oder ausgearbeitet sein muss, die für mich aber wesentliche Impressionen für ein späteres Werk enthält. Architekten z. B. setzen Sketching als schnelle Gedächtnisstütze für eine Idee ein.

Ziel des Kurses ist es, in verschiedenen aufeinander aufbauenden Übungen – auch außerhalb unseres Raumes – unsere Hände und Augen zu trainieren. So soll das Wesentliche eines Momentes schneller und genauer eingefangen werden können. Dies kann z. B. an der Bushaltestelle, in der Natur, im Alltag passieren, seien es Situationen oder Objekte wie Menschen, Tiere, Gebäude oder Landschaften. Es geht dabei nicht darum, ein Kunstwerk zu erschaffen, sondern unter individueller Anleitung in zahlreichen kleinen Übungen und im gemeinsamen Besprechen unsere Sketching-Fähigkeiten zu entwickeln.

Bitte mitbringen: Skizzenbuch oder Zeichenblock und Stifte jeglicher Art (Bleistift, Graphit, Aquarell, Pinsel und/oder Tuschestifte), die Sie Zuhause haben, sowie dem Wetter angepasste Kleidung.

Kursnummer:

Kursleiter*in:

Erster Termin:

Letzter Termin:

Gebühr:

Materialkosten:

Ort:



Lektüretipps

- o Albus, S., Klenk, W., Lentz, B., Sattelmacher, C. & Trapp, A. (1987). *Kulturelle Eigentätigkeit als Lernprozeß, Einführung für Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen*. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V.
- o Barth, B., Flaig, B., Schäuble, N. & Tautscher, M. (Hrsg.). (2018). *Praxis der Sinus-Milieus®, Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells*. Heidelberg: Springer VS.
- o Brüller, H. (2017). *Werbetexte für den Kurs schreiben*. Verfügbar unter <https://VHS-sh.de/startseite/service/kursleitende/planungshilfen/text-fuer-den-arbeitsplan.html>.
- o Bulla, H.G. (Hrsg.). (2000). *Qualitäten in der Kulturellen Bildung, Materialien zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung* (2. Auflage). Hannover: Bundesarbeitskreis Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband.
- o Herrmanni, H.G. (2019). *Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Nuissl, N. & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS: ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Rieken, H. (1982). Kursvorbereitung. In Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. (Hrsg.), *NQ Nebenberufliche Qualifikation, Lerneinheit 1–8*. Weinheim/Basel: Beltz.
- o Stang, R., Peez, G., Groppe, H.-H., Kocot, S., Leder, V. & Negenborn, H. (2003). *Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten* (2. überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2003-kulturelle-bildung-01.pdf>.
- o Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. v., Barz, H. & Baum, D. (2008): *Milieumarketing implementieren* (Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 3). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wie bindet man Kooperationen in die Planung ein?

Hans-Hermann Groppe

Im Folgenden werden zwei zentrale Dimensionen des Wissens und Handelns in der Programmplanung vorgestellt: das Einbinden von Kooperationspartnern sowie das Entwickeln von Themen für die Angebote.

„Raus aus der vhs“ – Kooperationen etablieren

Zunächst wollen wir erläutern, was unter einer „Kooperation“ zu verstehen ist. In einem zweiten Schritt werden wir immer auch die Potenziale für die Kulturelle Bildung herausstellen. Dabei liegt unser Fokus vornehmlich auf den Volkshochschulen.

„Kooperation dient als Schmierstoff für jene Maschinerie, mit deren Hilfe wir es schaffen, dass Dinge getan werden, und indem wir uns mit anderen Menschen zusammentun, können wir individuelle Mängel ausgleichen. Die Kooperation ist in unseren Genen angelegt, darf sich aber nicht in Routineverhalten erschöpfen, sondern muss entwickelt und vertieft werden“ (Sennett, 2010, S. 9 f.).

Erfolgreiche und innovative Arbeit in der Kulturellen Bildung kann in hohem Maße davon abhängen, andere Institutionen sowie Akteurinnen und Akteure als Partner zu gewinnen und sich im kulturellen Umfeld zu vernetzen. Diese Kooperationen können sich auf Theater, Museen, Bibliotheken, Stadtteilzentren, Kunst- oder Musikschulen, aber auch auf private Anbieter oder Partner außerhalb des kulturellen Feldes beziehen, die ihre Räume öffnen und in die Kooperation einbringen, z. B. Werkstätten und Ateliers oder Räume für Tanz oder Theater. Schon aus diesem Grund sind Kooperationen oft eine Notwendigkeit. Gute Fach- und Veranstaltungsräume, möglichst flexibel in der Ausstattung, die zum Lernen und Agieren animieren und eine kunst- und lernförderliche Atmosphäre ausstrahlen, sind in vielen Volkshochschulen oft nur bedingt vorhanden.

Kooperationen sind nicht nur für die Akquise guter Räume und Lernumgebungen notwendig. Kooperationen bringen in der Regel für alle Partnerinnen und Partner Programmweiterungen und -entwicklungen mit sich, bereichern die Programmviefalt, sichern die Programmqualität und sind ein Imagegewinn für die beteiligten Einrichtungen.

Das Ziel, „Kultur für alle“ anzubieten, ist ohne Kooperationen nicht umzusetzen, besonders in der Ansprache bisher nicht erreichter Milieus. Das gilt für die Ansprache migrantischer Milieus und Zielgruppen ebenso wie im sozialräumlichen Feld. Ohne Kooperationen mit Akteurinnen und Akteuren sowie Expertinnen und Experten vor Ort, ohne *Keyworkerinnen und Keyworker* einzubeziehen, sind sogenannte bildungsferne Zielgruppen nicht zu erreichen.

DEFINITION

Kooperation

Eine Kooperation ist eine arbeitsteilige Zusammenarbeit mindestens zweier selbstständiger und unabhängiger Partner, um gemeinsame Ziele umzusetzen.

Voraussetzung einer gelingenden Kooperation ist eine Balance auf drei Ebenen: auf der inhaltlichen, auf der institutionellen und auf der persönlichen Ebene.

Es gibt verschiedene, oft sich ergänzende Aspekte und Gründe, um eine Kooperation im Bereich der Kulturellen Bildung einzugehen. Diese sollen hier noch einmal gebündelt werden:

- Erweiterung des Programms durch die Entwicklung und Implementierung neuer Angebote
- Verbesserung der Qualität des Programms durch kompetente Partner
- gemeinsame Werbung und Gewinnung von Teilnehmenden, insbesondere Ansprache neuer Zielgruppen und bisher nicht erreichter Milieus
- gemeinsame Gewinnung von Lehrenden, insbesondere die Möglichkeit, neue und fachlich kompetente Dozentinnen und Dozenten zu gewinnen
- gemeinsame Nutzung guter Fach- und Veranstaltungsräume
- ökonomische Aspekte, insbesondere Kostenersparnis bzw. Kostenteilung
- arbeitsökonomische Aspekte, insbesondere Arbeitsteilung, die einerseits zu Arbeitsentlastung und andererseits zur Nutzung der jeweiligen Stärken der beteiligten Partner führt
- Image-Gewinn bzw. gesteigerte Wahrnehmung im kommunalen Umfeld, d. h. auch bessere Sichtbarkeit und Präsenz
- strategische Aspekte, um z. B. die *Marke* „Kulturelle Bildung in der vhs“ besser sichtbar zu machen

Kooperationen können gerade auf Grund der neuen Kontakte und Erfahrungen fachlich bereichernd sein. Kooperationen können aber auch anstrengend und zeitintensiv sein. Sie erfordern großes Engagement, können mit Risiken behaftet sein. Eine Kooperation einzugehen bedeutet nämlich, den bekannten und vermeintlich sicheren Rahmen der eigenen Einrichtung zu verlassen.

So kann eine Vielzahl von Problemen ausgemacht werden, die zu Widerständen gegen Kooperationen führen können:

- unterschiedliche oder nicht ausreichend geklärte und ausbalancierte Interessen
- institutionelle Fremdheit, d. h. unterschiedliche Regelwerke und „Kulturen“ bei den Partnern
- Kommunikationsprobleme, d. h. Partner kommen aus sehr unterschiedlichen Umfeldern und Milieus

- Konkurrenzsituation
- Qualitätsdefizite beim Partner
- ungleich verteilter Nutzen, ungleich verteilte Kosten
- hoher Zeit- und Arbeitsaufwand
- Schere zwischen hohen Kosten (Honorare, Mieten etc.) und geringen Erträgen (Einnahmen, Entgelte) zu groß
- wenig Rückhalt bei den Leitungen der beteiligten Institutionen

Eine zentrale Voraussetzung für gelingende Kooperationen ist es daher, vorab Klarheit über die eigene Identität bzw. die Identität des Kulturbereichs, den der Mitarbeitende vertritt, zu schaffen.

CHECKLISTE

Fragen im Vorfeld einer Kooperation



Klären Sie den eigenen Standpunkt, indem Sie sich folgende Fragen stellen, bevor Sie eine Kooperation eingehen.

Wie ist das Image meiner vhs und ihrer Kulturangebote?

Wie ist die Außenwahrnehmung der Kulturellen Bildung?

Was ist mir für das Profil des Bereichs wichtig und wie kommuniziere ich das (Storytelling)?

Vollzieht sich die Kooperation tatsächlich auf Augenhöhe, also gleichberechtigt?

Wie verhalten sich die Kooperationen mit Kulturinstitutionen und -initiativen zu der (pädagogischen) Gesamtstrategie der Bildungseinrichtung (z. B. vhs) – etwa hinsichtlich der Ansprache neuer Zielgruppen oder der Vernetzung im kommunalen Umfeld?

Ist es eher eine projektbezogene und ggf. einmalige Kooperation oder eine strategische, die auf längere Sicht angelegt ist?

Potenzielle Kooperationspartner für Volkshochschulen und äquivalent andere Einrichtungen, insbesondere der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung, können sein:

- andere bzw. benachbarte Volkshochschulen, vhs-Landesverbände
- öffentliche Einrichtungen, wie Museen, Musik- oder Malschulen, Theater, Stadtteilhäuser und -zentren, öffentliche Bibliotheken, Literaturhäuser, Medienhäuser oder -zentren, Rundfunkanstalten, Schulen, Universitäten, Fachhochschulen
- Einrichtungen, die z. T. öffentlich finanziert oder unterstützt werden, wie Privattheater, die Freie Theaterszene, Atelieregemeinschaften
- private Einrichtungen wie Tanzschulen, Künstlerateliers oder Künstler-Communities Holz-, Keramik-, Bildhauer- oder Metallwerkstätten, „MakerSpaces“ oder „FabLaps“ (offene Werkstätten, bes. in der digitalen Szene beliebt)

BEISPIEL

Kooperation zwischen Hamburger vhs und Thalia Theater

Die Kooperation mit dem *Thalia Treffpunkt Thalia Theater*, der theaterpädagogischen Abteilung des Thalia Theaters, existiert seit etwa 30 Jahren und begann Anfang der 1990er Jahre mit sogenannten Altentheaterprojekten. Diese wurden dann durch altersgemischte Projekte abgelöst, anschließend kamen auch rezeptive Kurse zum Spielplan des Theaters hinzu, ebenso wie Theaterworkshops und Kurse bzw. Workshops in den Werkstätten des Theaters, etwa zum Bühnenbild, zu Fotografie im Theater, zu Siebdruck, zu Illusionsmalerei oder zur Requisitenherstellung. Seit einigen Jahren werden außerdem Theatercamps angeboten, das sind kompakte Wochenangebote tagsüber in den Frühjahrs- und Herbstferien. Alle Projekte und Camps enden mit Werkschauen im Theater (in der Spielstätte Gaußstraße oder in der Theaterbar *Nachtasy!*). Die bildnerisch angewandten Kurse („Ausstattungskurse“) werden beendet mit Ausstellungen, oft im Theater oder in der vhs.

Aktuell gliedert sich das Kooperationsprogramm in drei Veranstaltungstypen:

- rezeptive Kurse, drei pro Jahr
- bildnerische Kurse in den Werkstätten, ca. 8 Kurse/Workshops pro Jahr
- Theaterprojekte und Theatercamps, etwa vier bis fünf pro Jahr

Es wird gemeinsam geplant, die inhaltliche Themensetzung der Projekte orientiert sich am Spielplan des Thalia Theaters, das Kooperationsprogramm wird gemeinsam beworben, die Administration der Angebote (Anmeldung, Abrechnung etc.) läuft über die vhs. Die Nachfrage ist in der Regel gut, die Ergebnisse auf der Bühne oder in den Werkstätten sind meist sehr beeindruckend.

Probleme gibt es hin und wieder auf Grund institutioneller Unterschiede. So fällt im Theater des oben genannten Beispiels keine Vorstellung aus, auch wenn nur wenig Zuschauerinnen und Zuschauer anwesend sind. In der Volkshochschule hingegen muss schon aus betriebswirtschaftlichen oder auch förderpolitischen Gründen mit Mindestteilnehmen-

denzahlen gearbeitet werde. Viele Projekte sind für die Volkshochschule „defizitär“, da sie oft lange Laufzeiten mit hohen Honorarkosten haben, aber vergleichsweise geringe Entgelte für die Teilnehmenden ausweisen, damit die Teilnahme nicht durch zu hohe Entgelte erschwert wird. Insgesamt aber bedeutet die Zusammenarbeit eine Programmerweiterung für beide Partner und einen Imagegewinn, besonders für die vhs.

BEISPIEL

Kooperation vhs Sommeratelier im Hafen

Das Sommeratelier der Hamburger Volkshochschule ist ein Kooperationsprojekt mit dem Hafenmuseum Hamburg/Museum der Arbeit. Es wurde im Sommer 2018 im elften Jahr durchgeführt. Verschiedene Workshops werden an zwei langen Wochenenden angeboten, jeweils von Donnerstag bis Sonntag, 10 bis 18 Uhr: Malen und Zeichnen, Bildhauern, Kreatives Schreiben, Fotografieren und Singen im Hafen. Die Besonderheit und Attraktivität des Sommerateliers ist der faszinierende und anregende Ort, der viel Freiheit zur künstlerischen Arbeit drinnen wie draußen zulässt; und die Leitung der Workshops durch hoch qualifizierte Kursleiterinnen und Kursleiter, sodass eine produktive, gemeinschaftliche Arbeitsatmosphäre entsteht.



Abbildung 7: Szene des Gesangworkshops „Singen im Hafen“, Außengelände Hafenmuseum Hamburg, August 2018 (Foto: Hans-Hermann Groppe)

In vielen kommunalen Bereichen gibt es Netzwerke Kultureller Bildung. „Netzwerke“ sind von Kooperationen zu unterscheiden. Dies soll im Folgenden beispielhaft kurz angesprochen werden.

Kooperationen sind konstitutive Merkmale des bundesweiten Programms „Kultur macht stark“ sowie des vhs-*talentCAMPus*, der durch dieses Programm gefördert wird (→ Teil 3).

Die Zusammenarbeit von mindestens drei Partnern ist eine Grundvoraussetzung des Programms, das in der Regel auch ein erfolgreiches Kooperationsmodell ist. Die Zusammenarbeit mit den Projektpartnern kann für weitere Kooperationen über den Bereich der Jungen Volkshochschule hinaus auch für das „offene“ vhs-Programm genutzt werden.

Neue und sich ständig weiter entwickelnde Felder von Kooperation und Kollaboration öffnen sich durch digitale Zusammenarbeit (E-Collaboration). Dies wurde u. a. im vhs „Strick Mooc“ (<https://VHSstrickmooc.wordpress.com>) erprobt.

Kooperationsprojekte zwischen verschiedenen Volkshochschulen gibt es im Bereich Schreiben im Internet. So bieten die Volkshochschulen Köln und Straubing gemeinsam eine Online-Schreibwerkstatt an: *Handwerkszeug für erste Geschichten – Online-Schreibwerkstatt. Ein Angebot aus dem Bereich der Erweiterten Lernwelten.*

Die vom DVV im Rahmen der Erweiterten Lernwelten (ELW) im Frühjahr 2018 eingerichtete vhs.cloud kann für neue, digitale Formen der Zusammenarbeit genutzt werden (→ Kap. 1).

Im digitalen Experimentierfeld entstehen viele neue, offene Initiativen und Arbeitsformen, die sich oft außerhalb der etablierten Einrichtungen entwickeln und neue Formen von Partizipation und Zusammenarbeit mit sich bringen können.

Perspektiven

Weitet man den Blick auf gesellschaftliche und auch kulturpolitische Zusammenhänge und Perspektiven, spielen Kooperationen im Sinne des Austausches und Teilens einer „Sharing Economy“ oder „Sharing Community“ in offenen Werkstätten, wie „Fab-Labs“ oder „MakerSpaces“, besonders für jüngere Menschen eine immer größere Rolle. Dies entspricht auch dem wachsenden Bedürfnis vieler Menschen, in „lockerer“ Lernumgebung und inspirierenden Räumen gemeinsam produktiv und kreativ zu arbeiten.

Ob analog oder digital: Kooperatives Arbeiten entspricht dem Credo der vhs-Kulturangebote, gemeinsames Lernen zu initiieren und zu fördern. Zusammenarbeit, Gemeinsamkeit, ein Co-Working suchen, produktiv nutzen und Freude daran haben – dafür sollten auch die Kooperationen der Kulturellen Bildung in den Volkshochschulen stehen.



Lektüretipps

- o Nuissl, E. (Hrsg.). (2010). Strategische Kooperationen [Themenheft]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Dollhausen, K., Feld, T. & Seitter, W. (Hrsg.). (2013). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- o Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Sennett, R. (2012). *Zusammenarbeit – Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Hanser.
- o Ziemer, G. (2013). *Komplizenschaft – Neue Perspektiven auf Kollektivität*. Bielefeld: Transcript.

Kurs-Evaluation in der Kulturellen Erwachsenenbildung

Kurs-Evaluation und die Nutzung der Ergebnisse für neue Planungsprozesse

Andreea Baciu

Mit ihren Veranstaltungen im Kulturbereich fördern Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, etwa die Volkshochschulen, die Kommunikation über Kultur, schaffen Freiräume für Kreativität und fordern zur Reflektion auf. Diese gilt es, nicht nur zu konzipieren, sondern auch zu evaluieren.

Aber wie führt man Evaluationen im Kulturbereich durch und nutzt diese für neue Planungsprozesse? Welches praktische, instrumentelle Verständnis von „Evaluation“ – im Sinne von Bewertung oder Auswertung – liegt vor, und wie lässt es sich verbinden mit der wissenschaftlichen Forschung zu Nutzen und Erträgen der Erwachsenen- und Weiterbildung?

Wir sprechen im Folgenden über Funktionen von Evaluationen, Schritte, Stufen und Zielen. Zum Einstieg reflektieren wir über mögliche Schritte von Evaluation.

CHECKLISTE

Evaluation in sieben Schritten

Erarbeiten Sie folgende Schritte, indem Sie zu den folgenden Aspekten Ihre Reflexionen notieren.

Schritt 1: Wählen Sie den Evaluationsbereich aus.

Schritt 2: Formulieren Sie konkrete Ziele und Kriterien.

Schritt 3: Welche Evaluationsinstrumente wollen Sie anwenden?

Schritt 4: Welche Daten und Ergebnisse wollen Sie sammeln, und wie?

Schritt 5: Analysieren und interpretieren Sie die Daten und Ergebnisse.



Schritt 6: Reflektieren Sie die Ergebnisse für neue Planungsprozesse.

Schritt 7: Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie für künftige Planungen?

Um den Evaluationsbereich auswählen zu können, muss man sich zuerst darüber im Klaren sein, auf welche Stufe der Evaluation man kommen will. Hierzu stellen wir im Folgenden die fünf Stufen nach Kirkpatrick (2006) und Phillips und Schirmer (2008) vor.

WISSENSWERT

Evaluationsstufen

Eine Evaluation kann auf fünf Stufen durchgeführt werden:

- *Stufe 1 – Zufriedenheit*
Hier wird gemessen, ob das Angebot von den Teilnehmenden akzeptiert wurde (eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit), und ob der Angebots-Zuschnitt bzw. das Lehr-Lern-Arrangement und die Durchführung aus Sicht der Teilnehmenden passend war.
- *Stufe 2 – Lernen*
Hier wird untersucht, ob das Lernziel von den Teilnehmenden erreicht wurde. Brauchbare Aussagen sind nur dann erzielbar, wenn sowohl vor, als auch nach der Maßnahme gemessen wird.
- *Stufe 3 – Verhalten*
Hier wird festgestellt, ob die Teilnehmenden das Gelernte im Alltag umsetzen können.
- *Stufe 4 – Ergebnisse*
Hier wird gemessen, ob die Bildungsmaßnahme der Volkshochschule eine Steigerung ihrer ausschlaggebenden Werte bewirkt hat.
- *Stufe 5 – ROI = Return on Investment = Ertrag einer Investition*
Hier wird verglichen, welchen Ertrag die Maßnahme der vhs im Vergleich zu ihren Kosten gebracht hat.

Da die Kulturelle Bildung an Volkshochschulen eine aktive und kritische Teilnahme am Kulturleben und die Entwicklung einer eigenen kulturell-künstlerischen Praxis ermöglicht, zur Reflexion herausfordert und Freiräume für Kreativität schafft, ist es meist sinnvoll, nur auf der Stufe 1, die Zufriedenheit der Teilnehmenden, zu evaluieren, sowie eventuell die Stufe 2, den Lernprozess, zu reflektieren. Die Ergebnisse ab der Stufe 3 sind nur schwer zu evaluieren, da die Teilnehmenden der Volkshochschulen nach Abschluss der Maßnahme oft nur noch schwer zu erreichen sind und das Ergebnis nur schwer messbar ist. Hier setzt eigentlich die Forschung zu Nutzen und Wirkungen der Kulturellen Bildung ein (→ Kap. 3).

Warum aber soll ich evaluieren? Was bewirkt und wie hilft mir eine Evaluation? Eine Evaluation kann mehrere Funktionen haben. Diese potenziellen Funktionen haben wir in einer realen Veranstaltung zusammengetragen (→ Abb. 8).

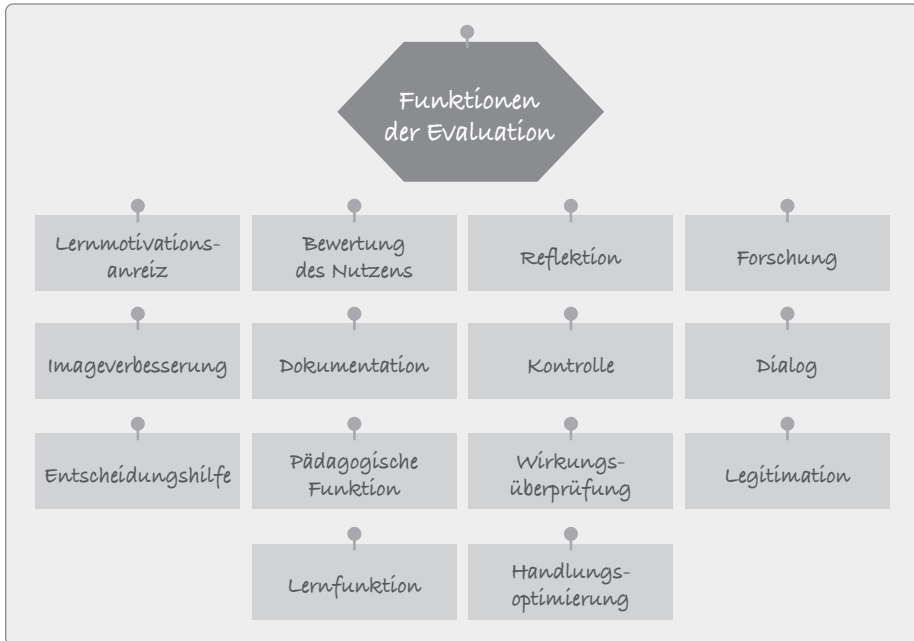


Abbildung 8: Funktionen von Evaluationen

Führt man diese Aspekte zusammen, so ist Evaluation auf sechs Ebenen wichtig:

1. als didaktisches Mittel in der Veranstaltung, d. h. für die Teilnehmenden, zur Anregung von mehr Lernmotivation und Reflektion,
2. als Entscheidungshilfe im nächsten Planungsprozess,
3. als Grundlage für die Optimierung künftigen didaktischen Handelns,
4. zur Legitimation der staatlichen und kommunalen Zuschüsse und Überprüfung der eigenen Wirksamkeit,
5. als Grundlage für Maßnahmen zur Imageverbesserung,
6. zur Beurteilung der Dozierenden (da das Ergebnis der Evaluation über die weitere Zusammenarbeit entscheidet).

Davon ausgehend können wir noch genauer fragen: Was ist das Ziel meiner Evaluation? Welche Kriterien lassen sich für die jeweiligen Ziele definieren?

Grundsätzlich sind drei Ziele denkbar:

- Zwischenbericht zu einem laufenden Kurs (das ist eine *formative* Evaluation)
- abschließende Bewertung am Ende eines Kurses (das ist eine *summative* Evaluation)
- Analyse der eigenen Arbeit (das ist eine *Selbstevaluation*)

Entscheide ich mich für einen *Zwischenbericht*, sollte mir bewusst sein, dass dies erst nach einer abgeschlossenen Lehreinheit sinnvoll ist, dass die Evaluation bei der Planung des Seminars schon einkalkuliert sein muss, und dass die Ergebnisse für die Teilnehmenden transparent sein und am besten mit diesen offen besprochen werden sollten.

Je transparenter die Zwischenevaluation stattfindet, je mehr ich mit den Teilnehmenden gemeinsam Schlüsse aus der Evaluation ziehe, und je zeitnaher ich diese einbinde bzw. die Ergebnisse direkt in den Kurs einfließen lasse, desto stärker steigen die Motivation der Teilnehmenden und die Qualität der Maßnahme.

Ein Zwischenbericht kann übrigens auch dann sinnvoll sein, wenn Differenzen oder Probleme in Lerngruppen entstehen. Diese Evaluationen kann man nicht unbedingt vorher einplanen, sie werden aus dem Gruppenprozess heraus notwendig. Die gemeinsame Analyse und die systematische Herangehensweise mittels Evaluation verhelfen oft zu einer möglichst hohen Zufriedenheit bei allen Parteien. Die in diesem Zusammenhang durchgeführte *summative Evaluation* ist für Kurse im Bildungsbereich am einfachsten, denn hier erhalten die Dozierenden eine umfassende Beurteilung ihres gesamten Kurses.

Entscheidet man sich für eine abschließende Bewertung des Kurses, sollte man Wunschenken, Zweckoptimismus und den Harmonisierungseffekt auf der Seite der Evaluierenden einkalkulieren, insbesondere wenn ausschließlich am Ende evaluiert wird, und nicht schon zwischenevaluert wurde.

Bei der Selbstevaluation durch die Kursleitung geht es um das eigene berufliche Handeln und dessen Konsequenzen. Hier wird die eigene Leistung reflektiert und analysiert, was gut lief bzw. was noch zu verbessern ist. Es werden Lösungen für Probleme und Antworten auf verschiedene Fragen, die man sich selbst stellt, gefunden. Durch eine Selbstevaluation verarbeitet man seine Erfahrung aus der Kurspraxis, stellt fest, wie man sich weiterentwickelt hat, wie sich die eigenen Methoden verändern, wie sie immer mehr der Gruppe und dem Inhalt angepasst werden können, immer mehr zu einem selber passen. So kann man seine eigene Lehrgeschichte schreiben. Die Schritte einer Selbstevaluation sind nicht anders als bei anderen Evaluationen:

1. Evaluationsgegenstand festlegen
2. Evaluationsziel bestimmen
3. Evaluationsinstrument bzw. -methode auswählen
4. Datenerhebung
5. Auswertung der Daten (Vergleich der Ergebnisse mit den Zielen)
6. Entscheidung, was man in Zukunft verändern oder ausprobieren möchte.

Selbstevaluationen erfolgen freiwillig, sind vorwärtsgewandt und werden so angelegt, dass schriftliche Berichte entstehen, die für relevante Andere (z. B. die Fachbereichsleitung der vhs) zugänglich gemacht werden und so auch der Programmplanung dienen können.

CHECKLISTE

Selbstevaluation



Im Kontext einer Selbstevaluation beantworten Sie die folgenden Fragen:

- Habe ich es geschafft, eine gute Lernatmosphäre aufzubauen?
 ja nein
- Habe ich die richtigen inhaltlichen Akzente für diese Gruppe gesetzt?
 ja nein
- War mein roter Faden für die Lehreinheit leicht nachzuvollziehen/zu verfolgen?
 ja nein
- Habe ich die richtige Menge an Fachsprache genutzt?
 ja nein
- Bin ich gut in der Zeit geblieben und habe gleichzeitig alles lehren können, was ich mir vorgenommen habe?
 ja nein
- Passten die ausgewählten Methoden zu den Teilnehmenden?
 ja nein
- War das Material, das ich eingesetzt habe, ...
 - ... ausreichend?
 ja nein
 - ... hilfreich?
 ja nein
 - ... kostengünstig?
 ja nein
- Bin ich zufrieden mit den Lernschritten der Teilnehmenden?
 ja nein

Sollte es sich bei dem Angebot, das man macht, um einen Kurs bzw. eine Veranstaltung mit längerer Dauer bzw. über einen längeren Zeitraum laufend handeln, kann man sich entscheiden, sowohl eine formative Evaluation als auch summative Evaluation sowie eine Selbstevaluation durchzuführen.

Allerdings sollte man dann darauf achten, nicht zu oft zu evaluieren, da dieses den Lernprozess stören kann. Es hat sich bewährt, am Ende jeder Veranstaltung eine formative Evaluation durchzuführen und zusätzlich ab und zu, wenn inhaltlich sinnvoll, eine

Selbstevaluation. Sollte dies nicht möglich sein, dann sollte am Ende eines Kurses die summative Evaluation eingesetzt werden.



CHECKLISTE

Die klassischen Kriterien für die Evaluation der Zufriedenheit

Lassen Sie von den Teilnehmenden Kriterien für die Evaluation der Zufriedenheit bewerten. Wählen Sie die für Ihren Kontext zutreffenden Kriterien aus. Entwickeln Sie hierfür eine für Ihren Kontext geeignete Skala (z. B. „sehr gut“ – „gut“ – „weniger gut“ – „gar nicht gut“).

- Qualität der Unterkunft & Verpflegung (Rahmenbedingungen)
 - sehr gut gut weniger gut gar nicht gut
- Didaktik der Referentinnen und Referenten
 - sehr gut gut weniger gut gar nicht gut
- Fachkompetenz der Referentinnen und Referenten
 - sehr gut gut weniger gut gar nicht gut
- Auswahl der Lehr-Lern-Methoden
 - sehr gut gut weniger gut gar nicht gut
- Qualität der Seminarunterlagen
 - sehr gut gut weniger gut gar nicht gut
- Übereinstimmung der Erwartungen mit den Lernzielen
 - sehr gut gut weniger gut gar nicht gut
- Erfahrungshintergrund der Teilnehmenden
 - sehr gut gut weniger gut gar nicht gut
- Zusammensetzung der Teilnehmenden
 - sehr gut gut weniger gut gar nicht gut
- Organisatorische Rahmenbedingungen
 - sehr gut gut weniger gut gar nicht gut

Im nächsten Schritt müssen die Ziele der Evaluation definiert werden, damit im Nachhinein die Werte verglichen werden können.

Jede Evaluation erfolgt auf der Basis systematisch gewonnener Daten. Diese werden mithilfe der genannten Evaluationsinstrumente (Rädiker, 2012; → Abb. 9) erhoben, dokumentiert und anschließend bewertet. Am Ende wird die Ist-Situation der Evaluation mit der Soll-Situation (Ziel der Veranstaltung) verglichen. Hieraus können Schlussfolgerungen gezogen werden.

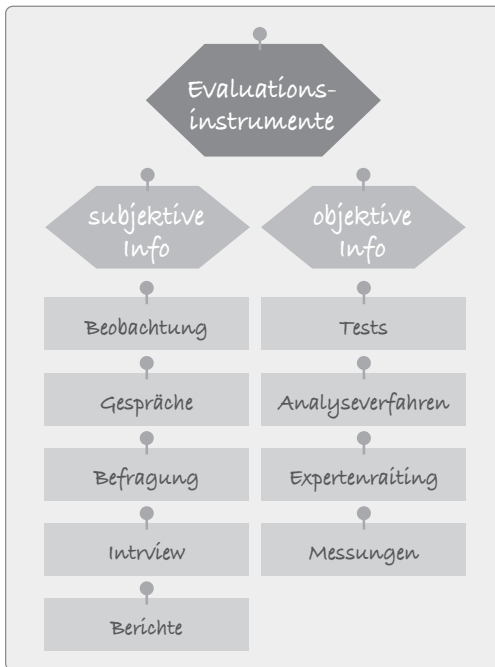


Abbildung 9: Evaluationsinstrumente

Die bekanntesten und meist benutzten Evaluationsinstrumente sind Fragebögen, Feedback, Tests und Hospitationen. Viele Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung haben im Rahmen ihres Qualitätsmanagements zum Teil eigene Evaluationsfragebögen nach den Standards für Evaluation der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) entwickelt (Sanders, 2006). Für diese Instrumente gibt es mittlerweile standardisierte Eigenschaften.

WISSENSWERT

Eigenschaften von Evaluationen

Nach der DeGEval sollen Evaluationen vier grundlegende Eigenschaften aufweisen:

- Nützlichkeit
- Durchführbarkeit
- Fairness
- Genauigkeit

Die *Nützlichkeits*standards nach DeGEval stellen sicher, dass die Evaluation sich an den Evaluationszwecken und am Informationsbedarf der Nutzenden ausrichtet.

N1 Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen

N2 Klärung der Evaluationszwecke

N3 Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluierenden

N4 Auswahl und Umfang der Informationen

N5 Transparenz von Werten

N6 Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung

N7 Rechtzeitigkeit der Evaluation

N8 Nutzung und Nutzen der Evaluation

Die *Durchführbarkeitsstandards* stellen sicher, dass die Evaluation gut durchdacht, kostenbewusst, diplomatisch und realistisch geplant und ausgeführt wird.

D1 Angemessene Verfahren

D2 Diplomatisches Vorgehen

D3 Effizienz der Evaluation

Die *Fairnessstandards* stellen sicher, dass mit den betroffenen Personen und Gruppen fair und respektvoll umgegangen wird.

F1 Formale Vereinbarungen

F2 Schutz individueller Rechte

F3 Vollständige und faire Überprüfung

F4 Unparteiische Durchführung und Berichterstattung

F5 Offenlegung der Ergebnisse

Die *Genauigkeitsstandards* stellen sicher, dass gültige Informationen und Ergebnisse hervorgebracht und vermittelt werden.

G1 Beschreibung des Evaluationsgegenstandes

G2 Kontextanalyse

G3 Beschreibung von Zwecken und Vorgehen

G4 Angabe von Informationsquellen

G5 Valide und reliable Informationen

G6 Systematische Fehlerprüfung

G7 Analyse qualitativer und quantitativer Informationen

G8 Begründete Schlussfolgerungen

G9 Meta-Evaluation

Darüber hinaus können in der Kulturellen Bildung kreative Evaluationsinstrumente genutzt werden:

- Malen, Zeichnen, plastisches Gestalten vor und nach dem Kurs
- Videofilm drehen, Präsentationen oder Collagen erstellen
- Tanz, Theateraufführung vor und nach dem Kurs
- Konzerte
- Verkauf der erstellten Modelle und genähten Textilien
- Ausstellungen im Haus oder anderen städtischen Einrichtungen
- Kochshow

Diese kreativen Evaluationsinstrumente sind zeitaufwendig, manchmal kostspielig und involvieren sicherlich Emotionen, spiegeln aber am besten die Ergebnisse, die Lernprozesse, den Nutzen und die Rahmenbedingungen der angebotenen Kurse und Seminare, auch wenn die Ergebnisse subjektiv und nicht schematisch/systematisch auswertbar sind.

Feedback

Ein häufig benutztes Instrument der Evaluation ist das Feedback. Im Folgenden wollen wir das Feedback erläutern und dabei auf Regeln und Kriterien eingehen.

Feedback soll folgende Kriterien erfüllen:

- situationsbezogen (nie über einzelne Personen)
- persönlich (immer direkt und nur an die Person gerichtet)
- konkret (nicht pauschal, nicht verallgemeinernd)
- erwünscht (nicht aufgedrängt oder „einfach so“)
- unmittelbar (nicht zu spät, außer man muss „drüber schlafen“)
- selektiv (nicht zu viele Punkte auf einmal darbieten, nicht „verzetteln“)
- gleichgewichtig (es soll Gutes und Schlechtes beinhalten, meist im „Sandwich“)
- beschreibend (es gibt Empfindungen wieder, aber keine Lösungen).

Derjenige, der Feedback entgegennimmt, kann dies als ein Geschenk bzw. als eine Chance für seine persönliche Entwicklung erachten. Er bzw. sie hört aktiv zu und lässt ausreden, soll sich nicht rechtfertigen oder verteidigen. Um Missverständnisse zu vermeiden, kann das Gehörte mit eigenen Worten zusammengefasst und korrigiert werden, wenn es nicht so gemeint war.

TIPP

Bedanken Sie sich bei Ihrem Gegenüber, dass er bzw. sie bereit war, Ihnen eine Rückmeldung zu geben. Entscheiden Sie, ob sie die Kritik annehmen und was Sie daraus machen wollen. Bedenken Sie dabei, dass Feedback immer subjektiv ist und auch so verstanden werden muss.

Bekannte Feedbackmethoden sind das „Stimmungsbarometer“, die „Wetterkarte“ oder die „Zielscheibe“. Passen Sie die Feedbackmethode Ihrem Kurs an. Dies empfiehlt sich gerade für die Kulturelle Bildung: Handelt es sich beispielsweise um einen Mal- und Zeichen-Kurs, dann lassen Sie ein gemeinsames Bild entstehen. In einem Theaterkurs können Sie eine Szene spielen lassen.

Wie nutzte ich Evaluationsergebnisse für den Planungsprozess

Mit den Ergebnissen und Erkenntnissen aus der Evaluation können Programmplanende und Kursleitende neue Planungsprozesse einleiten. Die Schlussfolgerungen können vielfältig sein. Es werden dann Schritt für Schritt Veränderungen und Innovationen im Kurs eingebaut. Diese sollten weiter beobachtet werden.

TIPP

Je nachdem, wie die Ergebnisse lauten, ...

- o beschäftige ich mich mit der neuesten Fachliteratur,
- o ändere ich die Lehrmethoden,
- o überprüfe ich meine Seminarunterlagen,
- o analysiere ich den Ankündigungstext und versuche zu verstehen, warum die Erwartungen mit dem Lernziel nicht übereinstimmen,
- o frage ich nach, ob wir an der Qualität der Unterkunft, Verpflegung oder anderen Rahmenbedingungen etwas ändern können.

Hat man sein Veranstaltungskonzept mit Blick auf die Ergebnisse der Evaluation verändert, so ist es doch möglich, dass das neue Konzept nicht ausgereift ist bzw. von den Teilnehmenden noch nicht als überzeugend wahrgenommen wird. Das kann an den (neuen) Teilnehmenden liegen, die andere Erwartungen als die des evaluierten Kurses haben. Oder es liegt am neuen Konzept. So kann es letztlich passieren, dass man sich im Nachhinein doch für eine frühere Variante der Durchführung des Kurses entscheidet.

Kursleitende müssen flexibel sein, immer ein Ohr für die Anliegen der Teilnehmenden haben und ein gutes Bauchgefühl dafür entwickeln, was gerade gut oder schlecht läuft. Sie müssen reflektieren können, wo die Ursache für das eine oder das andere zu suchen ist. Jede Gruppe ist einzigartig und auch Dozierende verändern sich mit jedem Kurs. Sie wachsen daran. Darum sollten sie Selbstvertrauen haben und sich gleichzeitig bewusst sein, dass Selbstbild und Fremdbild oft sehr unterschiedlich sein können. Dabei hilft in jedem Fall eine Evaluation.



Lektüretipps

- o Göllner M. & Rompell, J. (2015). *Seminargestaltung mit Methode!* Berlin: k.o.s. GmbH. Verfügbar unter https://www.kos-qualitaet.de/media/de/KOS_weiter%20gelernt_Heft%206_Seminargestaltung.pdf
- o Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Baltmannsweiler: Schneider.
- o Kirkpatrick, D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- o Nuissl, E. (2013). *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- o Phillips, J. J. & Schirmer, F. C. (2008). *Return on Investment in der Personalentwicklung. Der 5-Stufen-Evaluationsprozess* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- o Rädiker, S. (2012). *Die Evaluation von Weiterbildungsprozessen in der Praxis: Status quo, Herausforderungen, Kompetenzanforderungen. Eine Studie unter Organisationen, die das LQW-Modell anwenden*. Dissertation. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- o Sanders, J.R. (2006). *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"*. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter <https://www.degeval.org/degeval-standards/standards-fuer-evaluation/>
- o Schroeter, K. (2004). *Selbstevaluation: Wie geht das?* Berlin: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2008/251/pdf/g_SE_wiegehtdas.pdf

„Man muss da durch und das dauert.“ Erfahrungen mit qualitativer Evaluation an der vhs Hamburg

Bei den folgenden Textabschnitten handelt es sich um einen Originaltext der Autorin Friederike von Gehren zu der im Titel formulierten Frage aus den frühen 2000er Jahren, welcher hier in nur leicht aufbereiteter und angepasster Form wiedergegen wird.

Der Text enthält plastische und einschlägige Hinweise und Reflexionen zu Evaluationen im Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung aus der Sicht einer Programmplanerin und zugleich spezifische Hinweise auf erwachsenenpädagogische und wissenschaftliche Diskurse aus seiner Entstehungszeit. Zudem bringt er eigene Erkenntnisse aus einer durchgeführten Evaluation im Hinblick auf Teilnehmende, Partizipationsformen und Nutzen Kultureller Erwachsenenbildung ein.

Wir möchten ihn daher gerne zum Abschluss unserer Publikation hier als ein Beispiel für einen Reflexionszugang dokumentieren.

Friederike von Gehren

Die Erweiterung der personalen und sozialen Kompetenzen, der Erwerb von sogenannten Schlüsselqualifikationen, in Kursen der Kulturellen Bildung an der vhs zur Nutzung im beruflichen Alltag wird häufig kritisch hinterfragt und diskutiert.

So vertritt Bernd Wagner vom Institut für Kulturpolitik in Bonn die folgende These:

„Die Entwicklungstendenzen in allen gesellschaftlichen Bereichen, besonders aber in der Arbeitswelt, veranschaulichen die Notwendigkeit von kultureller Kompetenz, Kreativität und Schlüsselqualifikationen für die Bewältigung des Lebens- und Berufsalltags, die Gegenstand und Ziel kultureller (Weiter-)Bildung sind“ (Wagner, 2003).

Grundsätzlich besteht immer noch die Haltung in Politik und öffentlicher Hand, Kulturelle Bildung mit Freizeit gleichzusetzen, also diese Weiterbildung als im privaten Interesse liegend zu beschreiben und somit für nicht förderungswürdig zu erklären. Hinzu kommt noch, dass die Kulturelle Bildung oft für die negative Beschreibung von vhs herhalten muss, der berühmte Töpferkurs, der Makrameekurs, selbst der Aquarellkurs. Aus diesem Grund hat die vhs Hamburg eine Evaluation durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen den umfangreichen Nutzen von Kultureller Erwachsenenbildung, der sich in vielfältigen Formen für die Lebens- und sogar für die Arbeitswelt zeigt.

Dabei geht es weitgehend um die Körperwahrnehmung und Körpersprache, aber auch um die Stimme, das sichere Sprechen und die Artikulation, das Trainieren von

Selbstsicherheit, sich sein Auftreten bewusst zu machen, Präsenz zeigen zu können, aber auch assoziativ und improvisierend reagieren zu können, sich in Gruppen behaupten und Standpunkte vertreten zu können. Besonders mit theaterpädagogischen Methoden wird mit dem Körper gearbeitet, sein Ausdruck erfahren und die eigene Körpersprache ausprobiert, um so ein Bewusstsein für die eigenen Stärken und Schwächen zu bekommen. Man lernt Techniken kennen und trainiert diese, um sie gezielt einsetzen zu können. Mit dieser Art von Angeboten wollen wir Schlüsselqualifikationen auch für den beruflichen Alltag fördern. Attraktiv und präzise ausgeschrieben, sind diese Angebote sehr erfolgreich. In vielen Angeboten der Kulturellen Bildung zeigen sich solche Wirkungen – nur die Transferleistung ist oft schwer nachzuweisen. Zudem kommt die Thematisierung eines solchen Anliegens in vielen dieser Kurse zu kurz, sei es in der Ausschreibung, sei es im Unterricht selbst.

BEISPIEL

Evaluation an der vhs Hamburg

In einer Studie mit qualitativen Interviews in einem Kurs „Steinbildhauerei“ wurde gezielt nach den erworbenen Fähigkeiten und der damit verbundenen möglichen Transferleistung für den beruflichen Alltag gefragt.

Ausschreibungstext

„Steinbildhauerei – Der Dialog von Mensch und Natur führt zur Kunst. Sie lernen Formenentwicklung und Arbeitstechniken am Stein. Sie dürfen viel Erfahrungen mitbringen, aber auch Anfänger sein. Wir arbeiten im Freien, bei Sonne, Wind und ...“

Allgemeine Ergebnisse

Die Koordination von Kopf und Hand und Auge und Hand, Umgang mit Werkzeug und Material ist vielen wichtig. Aber auch das Arbeiten draußen an der frischen Luft hat für viele eine große Bedeutung. Verbunden mit einem gemeinsamen Mittagessen in schöner Umgebung trägt das zu einem großen Teil dazu bei, entspannen zu können und aufzutanken, um dann ausgeglichen und hoch motiviert am Montag wieder zur Arbeit zu gehen.

Darüber hinaus äußerten sich die Teilnehmenden spezifisch – aus einer, wie an der vhs üblich, sehr heterogenen Gruppe – zu folgenden Stichworten (vgl. nachfolgende Checkliste):

CHECKLISTE FÜR EINE QUALITATIVE BEFRAGUNG

**Wichtige Aspekte der qualitativen Befragung waren:**

- Ausdauer, Geduld und Durchhaltevermögen
- Aggressionsabbau
- Abbau von Angst, Steigerung der Frustrationstoleranz
- Entscheidungen treffen, Entscheidungen akzeptieren
- Neue Wege suchen, Perspektiven entwickeln
- Abstraktion, Reduktion, Klarheit
- Selbstfindung, Selbstwahrnehmung
- Selbstverwirklichung, Selbstbewusstsein
- Ideenentwicklung, Kreativität
- Motivation
- Kommunikation
- Teamfähigkeit

In den Interviews der Befragung zu diesen Stichworten kam es innerhalb umfassender Ausführungen zu den jeweiligen Stichworten, welche hier in Zitatform wiedergegeben werden.

Ausdauer, Geduld und Durchhaltevermögen

„Man muss da durch und das dauert“ war die Antwort einer Sozialpädagogin, die in der ambulanten Jugendhilfe arbeitet. Es gibt kein Rauswinden, will man etwas erreichen, muss man weitermachen. Oft ist es ein Schritt vor und zwei zurück.

Die Schulung der Konzentration war für viele eine wichtige Erfahrung. Für einige war das Moment der Langsamkeit ganz wichtig. Mit Gewalt lässt sich nichts erreichen, man braucht die Geduld, um die Übersicht nicht zu verlieren, der Respekt vor dem Stein spielt dabei auch eine Rolle, er lässt sich nicht so einfach zwingen. Dies wurde auch als Widerständigkeit/Hartnäckigkeit beschrieben. Sich damit auseinanderzusetzen, bedeutet auch, Flexibilität zu üben und zu lernen, mit Konflikten umzugehen. Und zu erkennen, dass jedes Problem seine Zeit braucht. Über das Knie brechen hilft nicht weiter.

Aggressionsabbau

Mehrere betonen, dass der Abbau von Aggressionen für sie von Bedeutung ist. Zunächst schlagen sie auf den Stein ein, klopfen Aufgestautes weg, „alles springt weg“. Sie toben sich körperlich aus, bauen überflüssige Energie ab, erst danach werden sie ruhiger und feiner.

„Der erste Tag dient dem Aggressionsabbau, dann findet man den gleichmäßigen Rhythmus“, dann erst stellt sich eine tiefe Ausgeglichenheit ein, man ist erschöpft, aber auch zugleich erholt und erfrischt.

Abbau von Angst

Eine Teilnehmerin beschreibt sehr präzise, dass für sie die Arbeit am Stein gleichzusetzen ist mit Mut fassen, sich trauen. Beim Stein gibt es ja das Problem, dass etwas Abgehauenes unwiederbringlich ab ist. Zu zaghaftes vorsichtiges Arbeiten bringt einen aber nicht vom Fleck, man muss die Vorsicht aufgeben, man muss sich entschließen, Probleme anzugehen und sein Tun zu akzeptieren.

Steigerung der Frustrationstoleranz

„Was mache ich, wenn es nicht so läuft, wie ich denke?“ „Wenn das falsche Stück vom Stein abspringt?“ Eine Teilnehmerin berichtet, wie sie beim Arbeiten eines Kopfes die Nase abgeschlagen hat. Danach hat sie erst einmal auf den Stein wie „irre“ eingeschlagen, sich Luft gemacht und Platz geschaffen für eine neue Nase. Sie lernt, mit „Rückschlägen“ umzugehen, den Stein wieder anzunehmen und weiterzuarbeiten. Sie hat dabei aber auch erfahren, dass ihr der Stein noch enorm viel Platz gelassen hat, um einen sehr viel plastischeren Kopf zu meißeln. Das dreidimensionale Arbeiten hatte sie bis zum Abfallen der Nase noch gar nicht umgesetzt.

Der Umgang mit Schwierigkeiten dieser Art fordert einen auf, neue Möglichkeiten des Handelns zu entdecken.

Entscheidungen treffen, Entscheidungen akzeptieren

„Wenn man sich nicht entscheiden kann, kommt man nicht vom Fleck, Entscheidungen beim Stein sind endgültig. Aber nach jeder Entscheidung verändert sich was, es geht einen Schritt weiter und alles sieht anders aus. Der Stein wird ganz weich, wenn man sich entschieden hat.“ Man muss auch lernen, Kompromisse einzugehen. Und man muss lernen, Entscheidungen zu akzeptieren, Hadern hilft nicht. Man entwickelt eine Entscheidungsfähigkeit.

Dies sind Erkenntnisse, die alle auch aus dem beruflichen Alltag kennen.

Neue Wege suchen, Perspektiven entwickeln

Die Auseinandersetzung mit der dreidimensionalen Darstellung ist für viele eine neue Erfahrung und zugleich eine Herausforderung. Der Stein zwingt dazu, alle Seiten zu betrachten und für die Gestaltung zu berücksichtigen. Man sucht neue Ansätze, neue Perspektiven, wechselt die Perspektive, tritt zurück und gewinnt Abstand, man dreht den Stein, sucht neue Ansichten und neue Lösungsmöglichkeiten.

Übertragen auf Arbeitszusammenhänge bedeutet dies, sich den Aufgaben neu zu stellen. Eine Teilnehmerin formulierte es so: „Betrachten, Entscheiden, Agieren. Den Arbeitsprozess gliedern, um so zu einem effizienteren Ergebnis zu kommen.“

Eine Sozialarbeiterin stellte fest: „Ich muss immer wieder sehen, was im Stein drin steckt.“ Übertragen auf ihre Arbeit mit Jugendlichen muss sie auch immer neu fragen „Was steckt in denen?“ Es bedeutet, dass man sich immer wieder zurücknimmt, um neu zu sehen und wahrzunehmen.

Abstraktion, Reduktion, Klarheit

Neben der Anforderung, dreidimensional zu arbeiten und dabei zu lernen, perspektivisch zu denken, spielen auch Abstraktion und Reduktion eine große Rolle. Nicht nur, dass man den Stein zu Sand macht, ihn also tatsächlich reduziert, so stellt man durch diese Arbeit fest, dass sich die Form langsam aufbaut, herauschält.

Anders drückt es die Kunsttherapeutin aus: „Steinarbeit ist Zweischnittigkeit, eine Gliederung des Tuns. Erst kommt die grobe Form, dann das Detail, im Beruf besteht immer wieder die Gefahr des Verfransens.“ Die Übertragung wird als Hilfe empfunden bei Projekten und Konzeptentwicklungen: erst die Grobgliederung, dann die Ausformulierung.

Selbstfindung, Selbstwahrnehmung

Die meisten Teilnehmenden stellen fest, dass man viel über sich selbst erfährt, man sich besser kennenlernt, z. B. die Art und Weise, wie man mit Entscheidungen umgeht oder wie man sich vermeintlich vorgegebenen Dingen stellt (ein Stein zeigt eine Besonderheit, die eigentlich nicht zum eigenen Gestaltungswunsch passt, aber man lässt sich davon irritieren). Man lernt seine Grenzen kennen, kommt in Konflikt mit seinen eigenen Gestaltungswünschen und den Möglichkeiten, die man dann tatsächlich hat. Man muss sich eingestehen, dass Vorstellung und Möglichkeit auseinanderklaffen. Man lernt auch seine Inkompetenz kennen und den damit nötigen kompetenten Umgang. Man erfährt etwas über die eigene Herangehensweise bei Störungen und Problemen, man schult dabei seine Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, man entdeckt Fähigkeiten im Bereich des eigenen Ausdrucks, im Umgang mit dem Werkzeug und dem Material.

Selbstverwirklichung, Selbstbewusstsein

Einige sind stolz auf ihre Ergebnisse, anderen ist der Prozess wichtiger als das Produkt, allen gemeinsam ist die Erfahrung, etwas Neues versucht und dabei viel über sich erfahren zu haben. Für viele war es schon lange ein Wunsch, mit Stein zu arbeiten, sie hatten aber bisher keine Gelegenheit dazu. Für viele ist es auch ein Gesprächsanlass mit anderen, z. B. im Alltag und Berufsleben, sie genießen das Erstaunen über ihre „Leidenschaft“.

Ideenentwicklung, Kreativität

Viele gehen von dem Stein aus, suchen und sehen darin etwas. Die Zugänge sind dabei sehr unterschiedlich, der eine lässt sich von der Oberfläche beeinflussen, der andere sieht etwas darin hocken. Aber für alle ist es ein prozesshaftes Arbeiten, ein Sich-Einlassen auf der Suche nach eigenen Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten und das Entdecken der kreativen Potenziale.

Motivation

„Bildhauerei macht glücklich“, ist wohl eine treffende Feststellung eines Teilnehmers zu diesem Thema.

Kommunikation

Es gab zwei Beschreibungen von Kommunikation, die mit dem Stein und die mit den anderen Teilnehmenden. Die mit dem Stein hat eher einen meditativen Charakter: Was ist im Stein, was lässt er zu, wo will er hin, wo will ich hin, was will ich gestalten? Man tritt in sich gekehrt in den Dialog mit sich selbst.

Bei der Kommunikation mit den anderen nimmt man Anregungen auf, stellt seine Arbeit zur Diskussion und beurteilt die der anderen. Dies erfordert oft sehr viel Respekt und Rücksichtnahme. Aber es bietet auch viel Anregung und die Fremdbeurteilung ermöglicht ein Überdenken der eigenen Arbeit. Man muss sich trauen, andere urteilen zu lassen. Man muss Kritik annehmen können.

Für einige bot dieser Kurs auch Gelegenheiten, „branchenfremde“ Menschen kennenzulernen, sich über andere berufliche Wege und Möglichkeiten auszutauschen, andere Lebensentwürfe kennenzulernen, mit Leuten unterschiedlichen Alters zusammenzutreffen.

Teamfähigkeit

Ein Steinbildhauerseminar wirkt auf den ersten Blick nicht gerade teamfördernd. Jeder steht an seinem Block, haut allein auf seinen Stein. Hilfe braucht man, wenn der Stein zu schwer ist, um ihn alleine zu wenden. Aber man kann beobachten, wie die Teilnehmer aufeinander Bezug nehmen, wie sie sich gegenseitig bei ihren Arbeiten besuchen, nachfragen, Meinungen austauschen, einander Eindrücke über die jeweilige Arbeit mitteilen. Und ein Team werden sie, wenn sie alle zusammen, jeder an seinem Stein, den gleichmäßigen meditativen Klang des Pickens und Pochens erzeugen und für das gemeinsame Mittagsmahl sorgen.

Übergreifende Erkenntnis

Eine Teilnehmerin äußerte: Die Teilnahme an dieser Art von Kursen würde sie durchaus bei Bewerbungen angeben, da sie davon ausgeht, dass sie damit neben fachlichen oder

stellenbezogenen Kompetenznachweisen mehr über sich vermitteln kann, z. B. Flexibilität und Offenheit. Ein anderer Teilnehmer stellte heraus: „Die im Kurs gemachten Erfahrungen schlagen Wellen, es entwickeln sich Fähigkeiten auf breiter Ebene.“ Und zu guter Letzt, man lernt auf jeden Fall „Schlagfertigkeit“, im Rhetorik-Bereich in Hamburg ein sehr nachgefragtes Angebot.

Fazit

Die Ergebnisse und ausführlichen Antworten zeigen, dass sich diese doch sehr arbeitsintensive Evaluation gelohnt hat. Einerseits konnten so weitreichende Argumente für die Kulturelle Bildung in der politischen Diskussion gezogen werden. Andererseits hatte sie eine ganz konkrete Konsequenz. Nach der so breit angelegten positiven Kompetenzentwicklung aus dem Steinbildhauereikurs wurde dieser Kurs fester Bestandteil des inzwischen etablierten vhs-Sommerateliers der vhs Hamburg. Und würde man in anderen Bereichen ebenfalls eine qualitative Evaluation durchführen, so würde man zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Im Bereich Zeichnen und Malen nehmen viele die Angebote wahr, die selber im kreativen Bereich arbeiten, die Freihandzeichnung für Architekten, das Aktzeichnen für Designer, der Gitarrenunterricht für diejenigen, die im betreuenden Bereich arbeiten.

Kursplanung und -durchführung in der Kulturellen Erwachsenenbildung

Welche Rolle spielen Lernziele, didaktische Prinzipien und Lehr-Arrangements für die Umsetzung der Angebotsidee und hilft das Modell der Angebotsplanung bei der Reflexion hierüber?

Elfriede Weber

In der Begrifflichkeit der in der Erwachsenen- und Weiterbildung gebräuchlichen didaktischen Theorie beschreibt die „Makrodidaktik“ das institutionelle Konzept und die Programmplanung als umfassendes kontinuierliches Vorgehen der Angebots- und Programmerstellung von Volkshochschulen, in welche die konkrete Angebotsplanung innerhalb der Fachbereiche eingebunden ist, die sogenannte „Mesodidaktik“. Als „Mikrodidaktik“ bezeichnet man die detaillierte Kurs- bzw. Seminarplanung und die Durchführung der einzelnen Angebote (Nuissl & Siebert 2013, S. 86 f.; → Kap. 5).

Diese Vorstellungen über die konkreten didaktischen Ebenen sind die zentrale Voraussetzung der Reflexion über das didaktische Handeln in der (Kulturellen) Erwachsenenbildung. Im Folgenden soll es um die mikrodidaktische Handlungsebene gehen, und zwar unter dem Aspekt der Umsetzung von Angebotsideen in Lernziele (Feinziele) und didaktische Prinzipien sowie Lehr-Lern-Arrangements. Dabei werden auch Reflexionen zur Angebotsplanung einbezogen, die noch stärker auf die Mesoebene verweisen.

Lernziele, Feinziele und didaktische Prinzipien

Bei der mikrodidaktischen Umsetzung des Angebots ist es zentral, Lernziele zu formulieren, die Stofffülle zu reduzieren, die Lernmaterialien zu erstellen bzw. auszuwählen und den Kursablauf zu konzipieren. Dabei steht das Formulieren von Lernzielen im Weiteren im Mittelpunkt unserer Betrachtung. Sich über die Lernziele klarzuwerden, ist ein notwendiger Schritt, der im Prinzip schon vor der Angebotsplanung steht und sich im Angebotstext manifestiert. Denn die Ziele entscheiden über die Auswahl des Stoffes und der Methoden sowie über (die Vorstrukturierungen für) den Lernprozess. Formuliere „Lernziele“ bezeichnen nach Nuissl und Siebert (2013) etwas, das auch erlernbar ist, in den Domänen Wissen, Einstellungen und Kompetenzen.

Der Begriff der „Lernziele“ verweist darauf, dass es bei der Feinzielplanung nicht um Ziele der Lehrenden, sondern diejenigen der Lernenden gehen sollte. Die Kursleitung unterstützt die Lernenden lediglich beim Erreichen dieser Ziele. Eine wichtige Rolle spielen dabei auch die Erwartungen der Lernenden an die Kursleitenden und deren Kompetenz.

Generell stehen die Teilnehmenden im Mittelpunkt der Ausrichtung der Ankündigung bzw. der Antizipation der Veranstaltung und der Partizipationsformen, die sie

ermöglicht. Das erwachsenendidaktische Leitprinzip der Teilnehmenden-Orientierung gibt daher die Richtung für eine Festlegung des Zielaspekts, Inhaltsaspekts, Methodenaspekts, Interaktionsaspekts sowie des subjektiven und objektiven Bedingungsaspekts (vgl. die Bedeutung und das Modell der Teilnehmerorientierung bei Nuissl und Siebert, 2013, S. 73 ff.).

Die genannten Aspekte zielen auf die Qualität des Kurses und dessen Gelingen vom Übergang des Ankündigungstextes zur Durchführung des Kurses und den daraus entstandenen Erwartungen seitens der Teilnehmenden bei der Ausdifferenzierung von Feinzielen bis hin zum Lehr-Lern-Setting.

Lernziele dürfen nicht zu allgemein und nicht zu konkret sein, sondern müssen dem Charakter der Veranstaltung entsprechen im Hinblick auf Dauer, Intensität, Stoff und potenzielle Teilnehmende – das heißt, Zielgruppen des Angebots mit ihren spezifischen Bedarfen, Bedürfnissen, Kompetenzen und ihrem Vorwissen (Nuissl & Siebert, 2013, S. 87 f.).

Die Formulierung von Lernzielen erleichtert Lernkontrollen und ist Voraussetzung für diese. Für den Lehrenden liefern sie das Handlungsgerüst und letztlich auch die Legitimation ihres Handelns. Ohne von den Lernenden akzeptierte Lernziele gibt es keine Begründung dafür, warum eine Lehrkraft in der Erwachsenenbildung als Erwachsener unter anderen eine herausgehobene Stellung haben sollte.

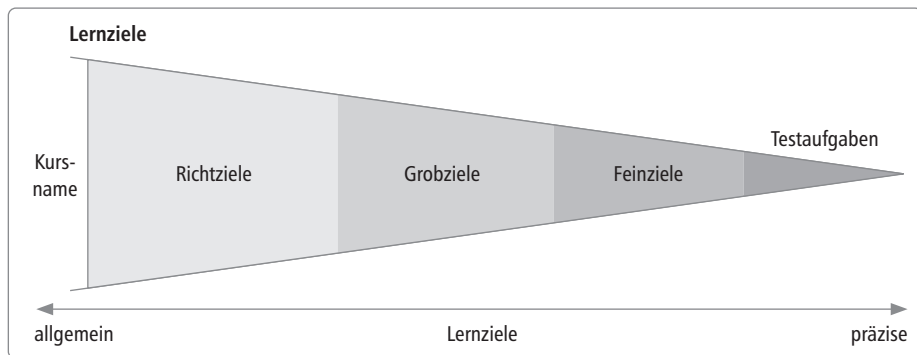


Abbildung 10: Der Didaktische Keil nach Ballewski (1979, S. 28, zitiert nach Nuissl & Siebert 2013, S. 94)

Einige Beispiele für Feinziele könnten sein: Zusammenhänge erklären, Beispiele für eine These finden oder kreative Ideen entwickeln.

Lernziele können gestuft und geordnet werden; darstellen kann man das in der Form des sogenannten „didaktischen Keils“ (Ballewski, 1979, S. 28, zitiert nach Nuissl & Siebert, 2013, S. 94).

CHECKLISTE

Lernziele

Leitfragen hierbei sind:

- Welche Ziele sollen „grob“, welche sollen en detail als „Feinziele“ erreicht werden?
- In welcher zeitlichen Reihenfolge sollen sie erreicht werden?
- Welche Prioritäten sind bei den Lernzielen zu setzen?
- Gibt es Alternativen zu den genannten Lernzielen?
- Welche Lernziele sind sachlogisch, welche teilnehmerorientiert?



Mesodidaktische Vergewisserung: W-Fragen-Gerüst für die Angebotsplanung und das Planungsziel, eine „Passung“ von Angebot und Nachfrage bzw. Bedürfnissen der Teilnehmenden zu erreichen

Dieses Verhältnis lässt sich auch gut über die klassischen, sogenannten W-Fragen erschließen „Was ist für wen wie wozu womit wo gut?“, die im Zentrum des Modells der Angebotsplanung von Schlutz (2006) stehen. Dabei bezieht sich jede W-Frage auf die wichtigen und bezüglich der Ankündigung schon angesprochenen Kategorien von Inhalt, Adresse, Ziel, Methodik, Medien und Raum bzw. Infrastruktur und Ort.

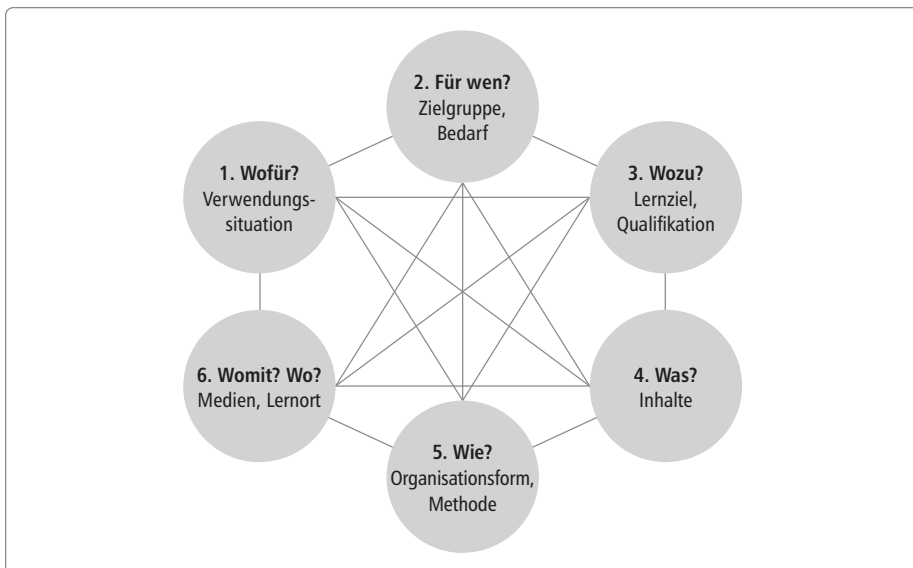


Abbildung 11: W-Fragen der Angebotsentwicklung nach Schlutz (2006, S. 78, zitiert nach Nuissl & Siebert, 2013, S. 90)

Ein wichtiges Kriterium für die Gestaltung einer erfolgreichen Lehr-Lern-Situation innerhalb einer Veranstaltung ist die Umsetzung in ein Angebot, das zum Stoff und den Teilnehmenden als Lernende „passt“. Der Begriff der „Passung“ bezieht sich dabei auf das „didaktische Dreieck“ von Lehrenden, Lernenden und Stoff. Das heißt, im Hinblick auf die Transparenz des Angebotstextes bzw. der Kongruenz mit dem Angebot schließt sich hier der Kreis der Programmplanung. Die „Kongruenz“ des Programmangebots bezieht sich auf bzw. zeigt sich an der Form der konkreten Ankündigung bzw. Ausschreibung des Seminars im Programmheft mit Zielgruppe, Kursleitung und Inhalt.

DEFINITION

Passung

Passung ist ein systemischer Begriff, der auf die Wechselwirkungen unterschiedlicher Faktoren in der Angebotsplanung verweist. Er meint die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und Interessen der Teilnehmenden, der Eigenarten des Stoffes, der Person des Lehrenden, aber auch der zeitlichen und räumlichen Bedingungen (Nuissl & Siebert, 2013, S. 92).

Siehe zum Begriff „Passung“ auch Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

CHECKLISTE



Kursplanung

Prüfen Sie, ob Sie die folgenden Aspekte definiert haben.

- Thema/Titel
- Lebens-/Verwendungssituation (avisierter Kompetenzerwerb)
- Zielgruppe (Merkmale, Motivation, Lernvoraussetzungen, zu erreichende Qualifikationen)
- Lernziele
- Inhalte/Themen
- Ablaufgliederung
- Methoden (adressatengerechte Methoden, Passung, Inhalt und Methode)
- Organisationsform (Veranstaltungsform, Zeitorganisation)
- Lernort und Medien (Anforderung an Räumlichkeit, Medienbedarf)

(Nuissl & Siebert, 2013, S. 91)

Lehr-Lern-Arrangements

Die inhaltliche und strukturelle Vorbereitung des Kursangebotes selbst sowie dessen Ablauf, unter Berücksichtigung von Methodik, Medien und Infrastruktur – als Gesamtheit von Ort und Raum und dessen Ausstattung – sind Gegenstand des Lehr-Lern-Arrangements. Die Überlegungen, welcher Raum zu Inhalt und Zielgruppe atmosphärisch oder aufgrund der Medienausstattung am besten passt,³¹ sind nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden. Die „Passung“ bildet somit den Übergang zur Durchführung, wobei hier die medialen und infrastrukturellen Bedingungen besonders wichtig sind. Fragen des Lehr-Lern-Arrangements bewegen sich immer schon an der Schnittstelle von Angebotsplanung und -durchführung.

Reflexion anhand eines Beispiels aus der Kulturellen Bildung

Beispielhaft lässt sich das entwickelte Vorgehen an der Reihe „Kultur & Kulinarik“, die die Autorin dieses Beitrags an der Volkshochschule Wiesbaden entwickelt und etabliert hat, nachvollziehen. Inhaltlich bewegt sich das Seminar „Kultur und Kulinarik“ dabei an der Schnittstelle von Kulturgeschichte, Landeskunde, Literatur und Musik sowie Kochen und Fremdsprache (in diesem Falle Italienisch) und stellt daher sicherlich auch unter dem makro- und mesodidaktischen Aspekt eine interessante Reflexionsfolie dar. Diese Verbindung wird auch dadurch hergestellt, dass die Schilderung des Beispiels mit dem Ankündigungstext für die Reihe im Programm und somit mit den Setzungen und Angaben auf der mesodidaktischen Ebene beginnt:

BEISPIEL

Kurs: Kultur und Kulinarik

Ausschreibungstext im Programm: Kultur Italiens – Kultur der Küche! Nehmen Sie sich Zeit, um in einem Intensivworkshop die landeskundlichen Hintergründe der regionalen Küche Italiens zu erleben. Sie erfahren Eindrückliches über eine italienische Region, deren Kulturgeschichte, Lebensart, Küche und Wein und lernen dabei die Grundzüge der Kochtechnik praktisch kennen. Und erfahren ganz nebenbei etwas über die Sprache. Mit gemeinsamem Abschlussessen.

Kursdauer: 2 x 4 Unterrichtseinheiten (Tagesseminar, 2 Halbtagsseminare)

Teilnehmerzahl: maximal 12

31 Vgl. hierzu auch Wiltrud Gieseke zur Programmentwicklung unter entgrenzten Bedingungen im Zusammenhang von Programmplanung und Angebotsplanung und der Bedeutung von kulturellem Erlebnis, kultureller Praxis und Kultureller Bildung (Gieseke, 2008, S. 76 ff.). Hierzu liegen in der Literatur von Gieseke und ihrem Forschungsverbund – auch zur Kulturellen Bildung – Befunde sowohl aus der Programmforschung als auch aus der Forschung zum Programmplanungshandeln vor.

Kursinhalte:

- o Landeskunde, Kulturgeschichte, Literatur, Musik einer italienischen Region
- o Regionale Küche
- o Kochen
- o Sprachbausteine
- o Gemeinsames Abschlussessen

Raumanforderungen: Seminarraum und Raum mit Küche (Schulküche/Kochstudio)

Medien: Laptop, Beamer (Smartboard), Handout, CD-Player

Zielgruppe: Erwachsene, die sich für die kulturellen Hintergründe einer Region interessieren, und etwas über deren Sprache und Küche erfahren wollen und gerne niveaullandestypisch kochen und genießen.

Kursziele: Der Kurs „Kultur und Kulinarik“ zielt darauf ab, Menschen, die gerne niveaullandestypisch kochen, essen und trinken, die kulturellen Hintergründe mit Kunstgeschichte, Landeskunde, Literatur und Musik näher zu bringen. Dabei werden erste Grundkenntnisse in der Landessprache vermittelt bzw. erweitert. Die Textgrundlage ermöglicht eine individuelle Vor- und Nachbereitung des praktischen Teils. Die Kultur einer Region wird durch den gemeinsamen Unterricht und die Kochpraxis sowie durch ein gemeinsames Abschlussessen authentisch erlebbar gemacht. Es handelt sich um ein niedrighwelliges Kursangebot, das gleichzeitig Anfängern als auch fortgeschrittenen Kennern der Materie offensteht und die Möglichkeit bietet, Spezifisches kennenzulernen und bisherige Erfahrungen und Kenntnisse dabei einzubringen. Die Kultur wird sinnlich durch den Praxisprozess und das verbindende Abschlussessen als besonderes Erlebnis des gemeinsam erzielten Ergebnisses erfahren.

Didaktisch-methodische Hinweise: Eine erfolgreiche Kursdurchführung setzt voraus, dass die Kursleitung auf die Lebenssituation der Teilnehmenden eingehen kann, sie als Erwachsene mit ihrem bisherigen Erfahrungskontext wahrnimmt und dementsprechend die thematischen, sprachlichen und praktischen Inhalte ihrem Niveau nach vermittelt und auf ihre persönlichen Erfahrungen mit der Kultur des Landes und der Region eingeht. Dazu gehört auch ein fundiertes Fachwissen, kombiniert mit praktischen küchentechnischen Erfahrungen und Kommunikationsfähigkeit. Es gehört also Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz dazu. Thematischer Kompetenzerwerb und Erlebnisorientierung stehen bei den Teilnehmenden gleichermaßen im Vordergrund. Der kulturelle Schwerpunkt kann durch eine unterschiedliche Gewichtung an Kulturgeschichte, mehr Literaturlauswahl oder längere Textpassagen verstärkt werden. Der Einsatz von Musik kann gezielt zum Kurseinstieg oder während der kochpraktischen Phase verwendet werden. Bei einem Halbtagsmodell können auch die Teilnehmenden am zweiten Tag ihre Musikstücke zum Thema mitbringen. Zum Abschlussessen am Ende des Seminars sollte vorher ein Konsens in der Gruppe zur Musikauswahl erzielt werden.

Innerhalb der Gesamtreihe „Kultur und Kulinarik“ sind Einzelveranstaltungen als Seminar- oder Vortragsabende angesiedelt, die sich als Veranstaltungen innerhalb der Kulturellen Bildung in den Bereichen Literatur, Landeskunde und Kunstgeschichte befinden und deren Kursinhalt über die Kulinarik oder Musik aufgegriffen wird mit dem Ziel, das Thema sinnlich erfahrbar zu machen. Dadurch erhält das Kursangebot einen Eventcharakter. Ein Beispiel aus der *Literatur* wäre „High Tea – Jane Austen und die Schwestern Brontë“, wobei im stilvollen Ambiente der Bibliothek die Veranstaltungsform als „English High Tea“ zelebriert wird mit hauchdünnen Sandwiches, Scones u. a. Aus dem Bereich der *Kulturgeschichte* wird das Thema *Schottland* in der Abendveranstaltung „Ritter, Räuber, Hexenmeister – Geschichten aus Schottland mit Büffet“ über ein thematisch passendes Büffet und Getränken

aus der Region veranschaulicht. Aus dem Bereich der Länderkunde wird ein Vortrag zu „Edinburgh – Geschichte und Geschichten Schottlands stolzer Hauptstadt“ mit Bildern und Texten sowie einem Dudelsackspieler und einem Glas Whisky zur Verkostung synästhetisch und ganzheitlich begleitet. Dabei spielen die infrastrukturellen Voraussetzungen mit den passenden Räumen eine große Rolle im Hinblick auf die Qualität und Durchführbarkeit.

Diese Beispiele aus „Kultur und Kulinarik“ gehören innerhalb der Kulturellen Bildung thematisch in die Bereiche Literatur, Kunstgeschichte, Musik, Kulturgeschichte und Landeskunde und befinden sich, auch wenn sie um andere Sparten wie Fotografie, Tanz oder Theater erweitert werden können, innerhalb dieses Spektrums der Kulturellen Bildung im systematisch-rezeptiven Portal, obwohl die synästhetische Vermischung als Gesamtkonzept dieses Veranstaltungsformats die Zuordnung des Seminars in die Portale systematisch-rezeptiv und selbsttätig-kreativ übersteigt.³² Durch die Verbindung mit einem sinnlichen Element, das das Thema inhaltlich aufgreift, wie hier aus der Kulinarik oder durch Musik oder Tanz, erhalten die Veranstaltungen den Charakter eines Events im Sinne eines besonderen Erlebnisses, das sich in der Erfahrung des Subjekts in Form einer „kulturellen Erlebniswelt“³³ vom gewöhnlichen Alltag abhebt. Diese Ereignishaftigkeit transzendiert den rezeptiven Rahmen durch die Komponente der „Sensation“. Das bedeutet, dass die Ansprache der Sinne durch eine mehrkanalige Sinneserfahrung das Seminar zu einem performativ-interaktiven Ereignis transformiert.³⁴



Lektüretipps

- o Bockhorst, H., Reinwand, V.I. & Zacharias, W. (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed.
- o Stang, R., Peez, G., Groppe, H.-H., Kocot, S., Leder, V. & Negenborn, H. (2003). *Kulturelle Bildung. Ein Leit-faden für Kursleiter und Dozenten* (2. überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2003-kulturelle-bildung-01.pdf>
- o Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Bd. 1 und 2., 6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- o Zu den im Teilkapitel verhandelten mikrodidaktischen Reflexionen siehe vor allem:
- o Nuissl, N. & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS: ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

32 Vgl. hierzu Marion Fleige (2017). Zentrale Zugangsportale Kultureller Bildung im Wandel: Systematisch-rezeptiver und selbsttätig-kreativer Zugang, in: *Hessische Blätter für Volksbildung* 4/2017, S. 324 ff.

33 Vgl. Michaela Pfadenhauer (2012). Ereignis – Erlebnis – Event. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias, W. (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 220 f.). München: Kopaed.

34 Dabei geht es hier um einen besonderen kontextualisierten Erlebniswert, nicht um eine willkürliche „Eventisierung“ der Bildung, auf die zurecht kritisch hingewiesen wird, vgl. Eva-Maria Gauß/Kati Hannken-Illjes (2012). Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in künstlerischer Form. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias, W. (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 963). München: Kopaed.

Welche Rolle spielt die Lerngruppe für die Kursdurchführung und wie kann ich die Durchführung strukturieren?

Silke Banzhaf

Im Folgenden soll die konkrete Umsetzung der meist am Schreibtisch erdachten Inhalte unter den Aspekten der Zusammensetzung und Bedürfnisse der Lerngruppe, der Lehr-Lernphasen und der Lehr-Lern-Methoden skizziert werden.³⁵

Orientierung an der Zusammensetzung und den Bedürfnissen der Lerngruppe

Nachdem die Inhalte bis in ihre Feinziele hinein definiert wurden, stand höchstwahrscheinlich eine „Entrümpelung“ des doch meist zu hohen Anspruchs an. Vor allem Lehrende mit noch wenig Unterrichtserfahrung wollen oftmals zu viel in zu wenig Zeit vermitteln. Da allerdings die Lernenden im Mittelpunkt stehen sollen, wollen vor allem deren Bedürfnisse bedacht werden. Kennt man die Lerngruppe noch nicht, ist das schwer einzuschätzen und es empfiehlt sich, den Stoff zu reduzieren, aber mehr Stoff oder Übungsphasen bei Bedarf und Raum einzuplanen, damit kein „Leerlauf“ entsteht. Diesen „Überschuss“ kann man bei Bedarf nutzen oder auch „im Papierstapel liegen lassen“.

Die didaktische Reduktion, also das Vereinfachen von komplexen Sachverhalten oder Techniken in klar verständliche Aussagen oder Ansagen ist für die Unterrichtsplanung genauso wichtig wie die Frage, wie die Inhalte an die Lernenden vermittelt werden. Leitfadenelement dabei könnte sein: Erarbeiten sich die Lernenden die Inhalte selbst oder ist es manchmal nicht einfacher, Zusammenhänge mit anschaulichem Material zu erklären oder vorzumachen („Lernen nach Modell“³⁶)?

Eine große Gruppe muss anders behandelt werden als eine kleine, wo der/die Lehrende viel mehr Zeit und Aufmerksamkeit für Korrekturen hat, eine Gruppe mit Vorwissen anders als eine mit heterogenem Wissensstand.

Strukturierung des Unterrichtsgeschehens über Lehr-Lern-Phasen

Grundsätzlich sollte man sich als Lehrende, Lehrender Folgendes klarmachen: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wollen etwas lernen – trotzdem lässt die Lernbegierde nach, wenn etwas zu langsam oder schnell vermittelt wird oder der Unterricht sehr „einförmig“ ist.

35 Bei der Darstellung wird begrifflich allgemein von dem und der „Lehrenden“ und der und dem „Lernenden“, sowie, trotz sehr unterschiedlicher Möglichkeiten in der Angebots- und Kursgestaltung in der Kulturellen Erwachsenenbildung im Unterschied zur Schule allgemein von „Unterricht“ gesprochen.

36 Eine Vertiefung zu den klassischen Lerntheorien bietet das gleichnamige Kapitel aus Bovet und Huwendiek (2008), S.178–189.

Daraus lässt sich schließen, dass der Unterricht in verschiedene Phasen aufgebaut sein sollte, die schnellen oder langsamen Lernerinnen und Lernern die Möglichkeit bieten, etwas zu vertiefen oder nochmals in Ruhe zu rekapitulieren. Dies wird in der Regel durch sogenannte *Erarbeitungsphasen* erreicht, in denen die Lernenden selbstständig arbeiten. Insbesondere bei der Kulturellen Bildung bestehen, je nachdem, ob ein Kurs eher theoretisch oder praktisch angelegt ist, verschiedene Strukturierungsmodelle. In allen Modellen ist allerdings wichtig, sich die Frage zu stellen: Wie steige ich in die Stunde ein, und wie schließe ich sie ab?

Eine grundsätzliche Strukturierung in Unterrichtsphasen und eine Abwechslung von Methoden (Meyer, 1987; Siebert, 2010) bieten der/dem Lehrenden die Sicherheit, sich nicht zu „verzetteln“ – und der/dem Lernenden, gefordert zu sein. Die Aktivierung der Teilnehmenden sollte also bei der Planung immer im Blick sein, denn eine motivierte Schülerin, ein motivierter Schüler lernt am besten! Ich werde im Folgenden auf einige der genannten Aspekte näher eingehen.

Der Einstieg in die Veranstaltung

Wie in eine Veranstaltung eingestiegen wird, bestimmt maßgeblich die Lernhaltung der Teilnehmenden. Bereits zu diesem Zeitpunkt kann eine zentrale Fragestellung im Mittelpunkt stehen, die im Laufe der Stunde erarbeitet wird, oder es kann auf einen Themenkomplex neugierig gemacht werden. Eine provokante These zu Anfang kann auch sehr gewinnbringend für die Aktivierung der Teilnehmenden sein. Beispielsweise könnte ein ablehnendes Zitat eines Zeitgenossen, einer Zeitgenossin zur Abstrakten Malerei oder zum Bauhaus in ein Kunstgeschichtsseminar einleiten.

Als unterstützendes Material hierfür sind Bilder sehr gut geeignet, da sie prinzipiell erst einmal offen interpretierbar sind, bei genauerer Betrachtung oder gezielter Fragestellung jedoch auch sehr zielgerichtet genutzt werden können. Durch die Offenheit hat zunächst jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer die Möglichkeit, sich zu äußern. Eine inhaltliche Bewertung im Sinne eines „Richtig“ oder „Falsch“ sollte es in der ersten Annäherung aus Gründen der Aufrechterhaltung der Motivation der Teilnehmenden nicht geben.

Hörbeispiele, Filmausschnitte oder ein Zitat sind weitere klassische Einstiegsmöglichkeiten. Barockmusik könnte als Einstieg für Barockkunst dienen, ein Vorbereitungsseminar eines Theaterbesuchs durch einen Ausschnitt einer Verfilmung des Stoffes eingeleitet werden.

Bei praktischen Kursen kann das Zeigen von Zwischenprodukten (z. B. beim Druck) als Einstieg irritieren und gleichzeitig neugierig machen. Auch fehlerhafte Arbeiten zu Beginn einer Stunde eignen sich gut, um Aufmerksamkeit zu gewinnen. Genauso wie das Besprechen von (ausgewählten) Produkten der letzten Stunde unter einem bestimmten Aspekt die Lernenden fokussiert.

Kennt man eine Gruppe, besteht auch die Möglichkeit, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer einmal mit der Stunde beginnt und sich etwas dafür ausdenkt.

Der Abschluss der Veranstaltung

Mit den letzten Minuten eines Kurses bewusst umzugehen, lohnt sich ungemein. Denn hier zeigt sich allen Beteiligten, was „gelernt“ wurde. Der Kursleiter, die Kursleiterin kann wichtige Schlüsse für die nächste Stunde ziehen, und die Lernenden können sich weitere Vertiefungen vornehmen.

Gut geeignet für eine solche Abrundung der Unterrichtseinheit ist der Einbezug des vollzogenen Einstiegs in die Reflexion: Ist beispielsweise die zum Einstieg präsentierte provokante These belegt oder widerlegt worden? Ist im Verlauf der Unterrichtseinheit der gleiche handwerkliche Fehler wie beim gezeigten Beispiel gemacht worden?

Phasenmodelle für die Veranstaltungsgestaltung

Für theoretische (systematisch-rezeptive) oder praktische (selbsttätig-kreative) Kurse gibt es verschiedene Phasenmodelle, die wir weiter unten in der Infobox vorstellen. Je nach Gruppe oder auch Persönlichkeit der Lehrkraft sollten hier individuelle Entscheidungen bzw. Lösungen gefunden werden.

Vergessen Sie nicht, die einzelnen Phasen deutlich miteinander zu verknüpfen. Das kann durch Fragen entstehen oder durch präzise Arbeitsaufträge. Diese Scharniere sollte man sich gut überlegen und ruhig aufschreiben, sie bringen Klarheit und Nachvollziehbarkeit in den Ablauf und machen den Unterricht harmonisch.

WISSENSWERT

Verschiedene Phasenmodelle

Der „Klassiker“ des Phasenverlaufs

- *Einstiegsphase*: Motivation und Problembewusstsein
- *Erarbeitungsphase*: Kompetenzentwicklung und -festigung
- *Schlussphase*: Ergebnissicherung

Ein Modell für einen offenen bzw. handlungsorientierten Unterricht

- *Einstiegsphase*: Motivation und Problembewusstsein
- *Forschende Phase*: Kompetenzentwicklung und -festigung
- *Reflektierende Phase*: Vorstellung der Ergebnisse im Plenum und Diskussion
- *Anwendungsphase/Integration*: Anwendung der neuen Erkenntnisse in der (Einzel)Arbeit
- *Schlussphase*: oft exemplarische Vorstellung von Ergebnissen (kann auch gut als Einstieg in die nächste Stunde verwendet werden)

Variationsmöglichkeiten für den Phasenverlauf

Diese ergeben sich auf der Mikrostrukturebene – hier nur einige Beispiele:

Variationen können Sie herstellen,

- indem Sie Varianten beim Einstieg machen
- die Sozialformen unterschiedlich wählen
- die Erarbeitungs- oder forschende Phase in mehreren Schritten mit Zwischenreflexionen aufbauen
- die gemeinsame Reflektion methodisch variieren

In der Praxis lassen sich die verschiedenen Phasen häufig nicht so klar voneinander unterscheiden, im Unterrichtsprozess vermischen sie sich häufig:

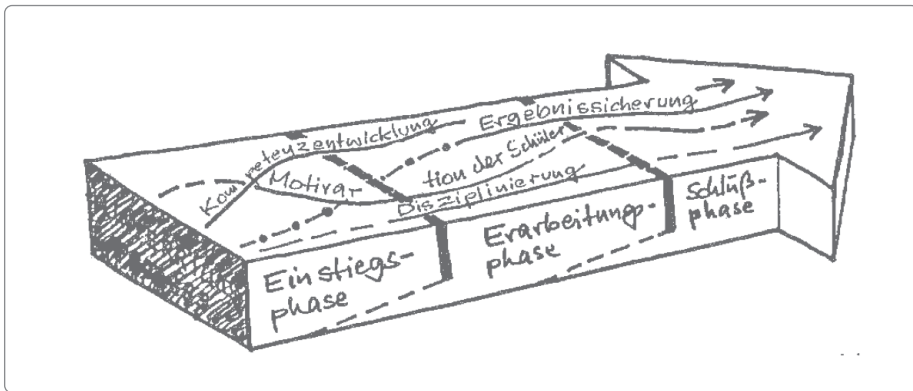


Abbildung 12: Phasen der Veranstaltungsgestaltung (Meyer, 1987, S. 191)

TIPP

Auch das praktische Einplanen von Umbau- oder Aufräumphasen sollte nicht vergessen werden – auch dieses gilt es gut zu planen, denn eine gute Planung entspannt alle Beteiligten. Dasselbe gilt natürlich für eventuell eingesetztes Material. Es sollte in der richtigen Reihenfolge bereitliegen.



Lektüretipp

Szepansky, W.D. (2017). *Souverän Seminare leiten* (3., überarb. Aufl.). Bielefeld: wbv.

Lernmethoden

Ein weiterer wichtiger Aspekt der mikrodidaktischen Gestaltung ist die Auswahl der Methoden zur Unterstützung des Erreichens der jeweiligen Unterrichtsziele. Welche Lernmethoden die richtigen sind, hängt von mehreren Faktoren ab: dem Lerninhalt, der Lerngruppe und der Persönlichkeit der oder des Lehrenden. Letztere ist spätestens seit der sogenannten Hattie-Studie (Hattie, 2009) nicht mehr zu unterschätzen.³⁷

Ist der Lerninhalt eher theoretisch, werden eine eigene Auseinandersetzung und eine gemeinsame Besprechung unumgänglich sein, um Verständnisprobleme zu klären. So wäre bei einem Lektürekurs das eigene Lesen Grundlage einer Diskussion, die man beispielsweise mit Hilfe von vorbereiteten Rezensionsschnipseln zur Lektüre verteilt im Raum bei einem Zitatspaziergang vertiefen könnte.

Bei einem praktischen Lerninhalt steht ebenfalls das eigene Erarbeiten im Vordergrund, jedoch kann beispielsweise die Erarbeitung nicht immer in verschiedenen Abschnitten oder nach Aspekten gegliedert besprochen werden, da das künstlerische Produkt oft, nehmen wir ein getöpftes Gefäß, als Ganzes entsteht. Die Besprechung von Schwierigkeiten nach der Produktion kann aber hilfreich für alle sein, die sich noch an die Töpferscheibe wagen. Methodisch steuern muss man diesen Erfahrungsaustausch aber nicht.

Auf die Bandbreite der Methoden oder einzelne Methoden kann hier nicht näher eingegangen werden. Eine gute Übersicht dazu bieten beispielsweise Heinz Klipperts „Methodentraining“ (1997), Horst Sieberts „Methoden für die Bildungsarbeit“ des DIE (2010) oder die Methoden-Kiste der Bundeszentrale für politische Bildung (Scholz, 2016). Auch bei praktischen, d. h. selbsttätig-kreativen Kursen sollte die Bedeutung von Methoden für den Lernprozess nicht unterschätzt werden: So können gerade auch Techniken methodisch vermittelt werden und so den Lehrenden entlasten. Die Lernenden können zum Beispiel in einer Gruppe eine Technik genauer erarbeiten und mit den entstandenen Ergebnissen den anderen Gruppen ihre Erfahrungen mitteilen. Der/die Lehrende begleitet den Prozess, führt ihn aber als Person nicht an. Im Folgenden beziehen wir die Frage der Lernmethoden auf die Kulturelle Erwachsenenbildung.

37 Bei Lotz und Lipkowsky (2015) kann man die Bedeutung der Interaktion von Lehrer und Schüler gut nachvollziehen. Obwohl es hier um die Auswertung einer Studie im Schulbereich geht, sind wertvolle Erkenntnisse zu den Aspekten Lehrerfrage und Feedback im Allgemeinen zu finden.

BEISPIEL**Einsatz einer Methode**

Bei einem Linol-Druckkurs sollen verschiedene Möglichkeiten der technischen Umsetzung vermittelt werden. An drei vorbereiteten Tischen liegen Materialien und eine genaue Beschreibung der Vorgehensweise auf einem Blatt Papier aus. Formuliert ist hierauf auch die Aufgabe, den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern anschließend zu beschreiben, wie vorgegangen wurde und zu schildern, wo es Probleme gab. Eine Gruppe soll hier zur Veranschaulichung genauer betrachtet werden: Voraussetzung ist immer, dass das Schneiden in das Linolium schon erlernt ist und dass den Teilnehmerinnen und Teilnehmern klar ist, dass das Druckergebnis spiegelverkehrt zur Zeichnung auf der Linolplatte ist. Nun geht es also um verschiedene grafische Techniken. Die Gruppe soll technisch erarbeiten, wie eine Winterlandschaft mit Schneeflächen dargestellt werden kann. Ziel der Aufgabenstellung ist es, zu erkennen, dass Flächen, die ausgeschnitten werden, nicht gedruckt werden und die Farbe des Papiers bei der Gestaltung eine große Rolle spielt. Ausgeschnittene Flächen bleiben bei weißem Papier weiß. Das nächste Problem ist nun, dass die Flächen begrenzt werden müssen und es müssen Strukturen erdacht werden, die die Flächen als Schneeflächen erkennbar machen. Dies können Hügelketten, Bäume oder Häuserreihen sein.

Eine weitere Gruppe würde sich mit der Schwierigkeit des Konturziehens beschäftigen und damit den Unterschied und die Umsetzung der Binnen- zur Außenlinie erarbeiten.

Dies wäre nun ein Beispiel für die arbeitsteilige Gruppenarbeit und für eine Gruppe, die forschend lernt. Mit demselben Material ist auch ein Stationenlauf denkbar, an dem alle Lernenden alle Stationen mit ihrer Gruppe durchlaufen. In einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch werden anschließend die Aufgaben und Ergebnisse besprochen, wenn das überhaupt noch nötig ist.

Auch wenn die Vorbereitungszeit zunächst langwierig erscheint, ist der Ertrag für die Selbstständigkeit der Lernenden und weitere Kurse unersetzbar, da das Aufgabenmaterial immer wieder genutzt werden kann.

Ein Wechsel der Sozialform bietet den unterschiedlichen Lerntypen zusätzlich die Möglichkeit, sich zu erproben: Vortrag, fragend-gelenktes Unterrichtsgespräch, Diskussion oder Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit bilden grob die Eckpfeiler der Sozialformen (Meyer, 1987, S.182 ff.).³⁸

Und wie so oft: Die Mischung macht's! Achten Sie also darauf, Ihren Unterricht nicht immer von den Formen und Methoden her gleich ablaufen zu lassen. Ob Workshop, regelmäßiger Kurs oder Exkursion: Achten Sie auf einen klaren und nachvollziehbaren Aufbau, geben Sie eindeutige Hinweise, Aufgaben und Anweisungen. Denken Sie an mögliche Sicherheitswarnungen, Treffpunkte und Kontaktmöglichkeiten. Erkunden Sie den Raum und die Medien und bereiten Sie das Material sorgfältig vor. Gerade in der (selbsttätig-kreativen) Kulturellen Bildung ist der Materialeinsatz sehr bedeutsam.

Und nun viel Spaß bei dem „großen Abenteuer Unterrichten!“

38 Eine Checkliste für den Gruppenunterricht findet man ebenso bei Meyer (1987), S. 254 ff.

CHECKLISTE


Der Einstieg: Reflexion über eine Phase und die für ihre Gestaltung geeigneten Methoden

Die Funktion des Einstiegs: Der Einstieg soll

- für den Lernenden das Thema eröffnen
- einen Orientierungsrahmen vermitteln
- zentrale Aspekte des neuen Themas einführen
- an das Vorverständnis anknüpfen

Nötig ist: Funktion des Einstiegs klären und danach die Form aussuchen.

Möglichkeiten und Formen, Methoden – gerade für die Kulturelle Erwachsenenbildung

- Übende Wiederholung
- Informierend
- Interview
- Reportage
- Comics, Cartoons, Karikaturen
- Filmausschnitt
- Einen Widerspruch konstruieren
- Verrätseln
- Verfremden
- Provozieren
- Bluffen und Täuschen
- Vorkenntnisse erfragen
- Themenzentrierte Selbstdarstellung
- Vergleichen und Kontrastieren
- Sortieren/Auswählen/Entscheiden
- Programmvorschau
- Vorwegnahme
- Themenbörse
- Schnupperstunde

Material aussuchen und vorbereiten (Raum, Medien und Möglichkeiten auskundschaften).
(Meyer, 1987, S. 121 ff.)



Lektüretipps

- o Klippert, H. (1997). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- o Meyer, H. (1987). *Unterrichts-Methoden* (Bd. 1 & 2). Berlin: Cornelsen Scriptor
- o Scholz, L. (2016). *Methoden-Kiste*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- o Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Literatur

- Aengenvoort, U. (2018). Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. In Deutscher Kulturrat. (Hrsg.). *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/kulturelle-bildung-an-der-volkshochschule/>.
- Albus, S., Klenk, W., Lentz, B., Sattelmacher, C. & Trapp, A. (1987). *Kulturelle Eigentätigkeit als Lernprozeß, Einführung für Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen*. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V.
- Arnold, R. (2009). *Das Santiago-Prinzip. Systemische Führung im lernenden Unternehmen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ballewski, G., Hensel, W. & Laaser, W. (1979). *Kursgestaltung in der Weiterbildung: Planung u. Durchführung; exemplarische Einführung anhand von Beispielen aus der praktischen Lehrtätigkeit*. München: Oldenbourg.
- Barth, B., Bodo Flaig, B., Schäuble, N. & Tautscher, M. (Hrsg.). (2018). *Praxis der Sinus-Milieus®, Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells*. Heidelberg: Springer VS.
- Batzel, M. & Specht, I. (2017). Kulturelle Bildung virtuell – Beispiele aus der VHS-Praxis. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 24(2), 46–48.
- Bayerischer Volkshochschulverband (BVV). (2005). *VHS – Qualitätsmanagement Kultur*.
- Bergold, R. (2018). Kunst und Kultur in der katholischen Erwachsenenbildung. In Deutscher Kulturrat. (Hrsg.). *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/kunst-und-kultur-in-der-katholischen-erwachsenenbildung/>.
- Bergold, R., Hohmann, R. & Seiverth, A. (Hrsg.). (2000). *Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Dokumentation einer Fachtagung zum Projekt „Berufseinführung ...“ vom 1. bis 3. Dezember 1999 in Eisenach*. Recklinghausen: Bitter.
- Bertram, G. W. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bockhorst, H., Reinwand, V.I. & Zacharias, W. (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed.
- Börjesson, I., & Zimmermann, U. (2005). „Und dann gibt es noch Bildungsangebote...“ Regionalanalysen zu beigeordneten kulturellen Bildungsangeboten im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg und in der brandenburgischen Uckermark. In W. Gieseke & J. Kargul (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 131–202). Münster: Waxmann.
- Bovet, G. & Huwendiek, V. (Hrsg.). (2008). *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brüller, H. (2017). *Werbetexte für den Kurs schreiben*. Verfügbar unter <https://VHS-sh.de/startseite/service/kursleitende/planungshilfen/text-fuer-den-arbeitsplan.html>.

- Büchel, K., Eichhorn, F., Fleige, M., Gieseke, W., Graeser, N., Hinz, O., Petri, J. & Ritschel, T. (Hrsg.). (2018). *Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
- Bulla, H.G. (Hrsg.). (2000). *Qualitäten in der Kulturellen Bildung, Materialien zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung* (2. Aufl.). Hannover: Bundesarbeitskreis Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband.
- Bundesarbeitskreis Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband. (2020). *vhs-Praxishandbuch Kultur – Gestalten. Grundlagen und Arbeitsmaterialien für Programmplanende*.
- Bundesarbeitskreis Politik – Gesellschaft – Umwelt im Deutschen Volkshochschul-Verband. (2017). *Handbuch Politik – Gesellschaft – Umwelt für pädagogisch Planende und Verantwortliche an der Volkshochschule*.
- Burdukova, G. (2019). *Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2019-nachhaltigkeit-01.pdf>
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (Hrsg.). (2019). Politisierte Kultur – kulturalisierte Politik [Themenheft]. *Forum Erwachsenenbildung*, (3). Münster: Waxmann.
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (Hrsg.). (2020). Nun lasst mal die Bildung im Dorf [Themenheft]. *Forum Erwachsenenbildung*, (1), Münster: Waxmann.
- Deutsche UNESCO-Kommission. (2008). *Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010*. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/Kulturelle_Bildung_fuer_Alle.pdf
- Deutscher Bundestag. (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Drucksache 16/7000. 11.12.2007. Verfügbar unter <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>
- Deutscher Kulturrat. (2018): *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/thema/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/>
- Deutscher Kulturrat. (2019): *Offensive für kulturelle Erwachsenenbildung. Positionspapier des Deutschen Kulturrates zur kulturellen Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/positionen/offensive-fuer-kulturelle-erwachsenenbildung>
- Deutscher Volkshochschul-Verband. (2019). *Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband. Verfügbar unter <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/dvv/selbstverstaendnis.php>
- Dietel, S. (2012). *Gefühletes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dinkelaker J. & A. von Hippel (Hrsg.). (2014). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungseinrichtung-01.pdf>.

- Dollhausen, K., Feld, T. & Seitter, W. (Hrsg.). (2013). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Egloff, B. (2017). Tanz und Leiblichkeit – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 5–10.
- Egloff, B. (Hrsg.). (2017) Tanz und Leiblichkeit [Themenheft]. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1).
- Enoch, C. & Gieseke, W. (2011). *Wissensstrukturen und Programmforschung*. Verfügbar unter http://www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/enoch/enoch_gieseke14_Juli2011.pdf
- Ermert, K. (2012): Weiterbildung für Handlungsfelder Kultureller Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 858–861). München: Kopäd.
- Fachgruppe Kulturelle Bildung der Evangelischen Erwachsenenbildung. (2018). Die Fachgruppe Kulturelle Bildung der Evangelischen Erwachsenenbildung im Berufszeitraum 2013–2018. In K. Büchel et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung* (S. 11–22). Münster: Waxmann.
- Faulstich, P. (Hrsg.). (2014a). Bildung und Bilder [Themenheft]. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4).
- Faulstich, P. (2014b). Bilder als Gestalten der Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 306–318.
- Faulstich, P. (2014c). Kultur – Kunst – Bildung: Bildende Kunst. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 303–306.
- Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.
- Fleige, M. (2013a). Erwachsenenbildungswelten in den USA und in Deutschland. Vergleichende Beobachtungen zur sozialräumlichen Bildungspartizipation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 63(3), 258–268.
- Fleige, M. (2015). Theorie und Praxis der kulturellen Erwachsenenbildung und ihre Thematisierung im Forschungs- und Entwicklungszentrum am DIE. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 76–83.
- Fleige, M. (2016a). Transformative learning, Bildung, and art education for adults. Two different theoretical angles on arts education and how they may help to identify research questions in the field. In A. Laros, T. Fuhr, & E. Taylor, (Hrsg.), *Transformative learning meets Bildung* (S. 317–330). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fleige, M. (2016b). Zum Zusammenhang von Lernkulturen, Programmen und Organisationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Begriffsbestimmungen und Befunde. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* S. 293–304. Opladen: B. Budrich.
- Fleige, M. (2017). Zentrale Zugangsportale kultureller Bildung im Wandel: Systematisch-rezeptiver und selbsttätig-kreativer Zugang. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(4), 324–33.
- Fleige, M. (2019). Forschungsperspektiven zu Lernkulturen und Emotionen in der EEB mit dem Fokus Programme und Angebote. *Forum Erwachsenenbildung*, 52(2), 30–34.

- Fleige, M. & Gieseke, W. (2020). Kulturelle Erwachsenenbildung als Ressource für Aneignung und Gestaltung ländlicher Räume. *Forum Erwachsenenbildung*, 53(1), 14–19. Verfügbar unter https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART103920&uid=frei
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.). (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung)*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2020). *Wir brauchen ein breites Bündnis für die Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.jmwiarda.de/2020/07/08/ein-breites-b%C3%BCndnis-f%C3%BCr-die-kulturelle-erwachsenenbildung/>
- Fleige, M., Helmig, M. & Freide, S. (2021, i.V.). Ergebnisse der Analyse zum Programmplanungshandeln. In S. Robak, W. Gieseke, M. Fleige, L. Heidemann & C. Kühn (Hrsg.), *Berufliche wissenschaftliche Weiterbildung als Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle, handwerkliche Selbst: Platzieren, Entfalten, Gestalten*. Bielefeld: wbv Media.
- Fleige, M., Hippel, A. von, Stimm, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2018). Befunde der Programmforschung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung)* (S. 76–88). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fleige, M. & Reichart, E. (2014). Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung. Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2013*. (S. 68–87). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fleige, M. & Robak, S. (2017). *Programm- und Dokumentenanalyse zu fünf bundesweit operierenden Organisationen der Kulturellen Bildung (Kulturelle Erwachsenenbildung, Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Berufliche Bildung für Kunst- und Kulturschaffende sowie in der Kulturellen Bildung Tätige)*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/docs/Programm-%20und%20Dokumentenanalyse_Robak_Fleige_et%20al._2015.pdf
- Fleige, M. & Robak, S. (2018a). Lernkulturen. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung)* (S. 90–102). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fleige, M. & Robak, S. (2018b). Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. Aufl., Bd. 1, S. 623–641). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_35
- Fleige, M. & Robak, S. (2020). Dynamik der (Evangelischen) Erwachsenenbildung durch Handlungsspielräume der Programmplanung und offenem Gestaltungsrahmen des Bildungsmanagements. *Forum Erwachsenenbildung* (3), 36–39.
- Fleige, M. & Specht, I. (2017). Programs and organisational structures of adult learning in Museums. In B. Käßlinger, S. Robak, M. Fleige, A. von Hippel & W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives* S. 177–194. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Fleige, M. & Sprick, J. P. (2014). Zugänge und Angebote musikalischer Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, (4), 25–28.
- Fleige, M., Zimmer, V. & Lücker, L. (2015). Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten ‚vor Ort‘. Regionale/lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns. In R. Stang, K. Krauss, S. Schreiber-Barsch & C. Bernhard (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einführung* (S. 117–128). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Freide, S. (2020, i. E.). Programmplanung als pädagogische Praktik. Überlegungen zu einer praxeologischen Deutung planenden Handelns. *Der Pädagogische Blick*, 4/2020.
- Fuchs, M. (2014). *Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts?* Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-neoliberale-formung-des-subjekts-nachfrage>
- Ganglbauer, S. & Stifter, C. (2017). The Austrian Archives of Education. In B. Käpplinger, S. Robak, M. Fleige, A. von Hippel, & W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology* S. 263–268. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Garelova, S. (2020): Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen in Deutschland. Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen. Masterarbeit. Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 67. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22256>
- Gassner, J. (2017). Die Volkshochschule als zentraler Anbieter Kultureller Bildung. Entwicklung von Angebotsstrukturen und Antizipation von Teilnehmenden-Interessen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 376–382.
- Gassner, J. (2018). Veranstaltungsformate. In Volkshochschulverband Baden-Württemberg (Hrsg.), *VHS von A bis Z* (S. 44). Leinfelden-Echterdingen.
- Gerdiken, U. (2017a). *Emanzipation versus Optimierung? Über das spannungsreiche Verhältnis von Kultureller Bildung und Personalentwicklung*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/emanzipation-versus-optimierung-ueber-spannungsreiche-verhaeltnis-kultureller-bildung>
- Gerdiken, U. (2017b). *Zwischen Emanzipation und Optimierung. Kulturelle Bildung in der Personalentwicklung*. München: Kopaed.
- Gerdiken, U. (2018). *Management mit Taktgefühl – Qualifizierung von Führungskräften durch ästhetische Bildung, dargestellt am Beispiel Rhythmik*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/management-taktgefuehl-qualifizierung-fuehrungskraeften-durch-aesthetische-bildung>
- Gieseke, W. (Hrsg.). (2000a). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2000b). Zusammenfassung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (EB-Buch 20, S. 327–333). Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (Hrsg.). (2003). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/gieseke0201.pdf>

- Gieseke, W. (2003a). Kulturelle Bildung zwischen Bildungswirklichkeit und Veränderungen. In R. Brödel & H. Siebert (Hrsg.), *Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich*. Unter Mitarbeit von Josef Olbrich (S. 200–210). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gieseke, W. (2003b). Portale zur Kultur. Analysen zur kulturellen Bildung in Europa am Beispiel einer deutschen und einer polnischen Region. In M. Höffer-Mehlmer (Hrsg.), *Bildung. Wege zum Subjekt*. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 36, S. 18–33). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf>
- Gieseke, W. (2010). Portale zur Kultur. Zur Theorie und Empirie der kulturellen Erwachsenenbildung. *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3), 31–34. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32010/kulturelle-bildung-01.pdf>
- Gieseke, W. (2011). Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen? *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 314–322.
- Gieseke, W. (2012a). Kulturelle Erwachsenenbildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 746–751). München: Kopaed.
- Gieseke, W. (2012b). Profession. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 435–447). Opladen: B. Budrich.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165–173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gieseke, W. (2016a). *Elemente einer Theorie kultureller Erwachsenenbildung. Anthropologische, kulturwissenschaftliche und bildungstheoretische Orientierung*. Verfügbar unter http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_htm_files/Gieseke_BildungstheoretischeUeberlegungen_30.01.17_finalste%20Fassung.pdf
- Gieseke, W. (2016b). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3., bearb. und aktual. Auflage). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2018a). Elemente einer Theorie der Kulturellen Bildung. Anthropologische, kulturwissenschaftliche und bildungstheoretische Orientierungen. In Büchel et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Ergebnisse der Fachgruppe Kulturelle Erwachsenenbildung* (S. 34–60). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2018b). Gelebte Praxis kriterienbezogen vorstellen und reflektieren. In Büchel et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Ergebnisse der Fachgruppe Kulturelle Erwachsenenbildung* (S. 74–77). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2018c.). Nachwort. In Büchel et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Ergebnisse der Fachgruppe Kulturelle Erwachsenenbildung* (S. 149–150). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2018d). Programm und Angebot. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung)* (S. 18–27). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Gieseke, W. (2019). Wie kommen wir zu einer ausdifferenzierten erwachsenenpädagogischen Begrifflichkeit? In M. Rohs, I. Schüßler, H.-J. Müller & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken* (S. 237–252). Bielefeld: wbv Media.
- Gieseke, W. & Börjesson, I. (2006). Kulturelle Bildung in differenten institutionellen/organisatorischen Kontexten. Programmschwerpunkte und Lernkulturen – Befunde aus der Studie „Kulturelle Bildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg“. In G. Wiesner, C. Zeuner & H. F. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 21. bis 23. September 2006 an der J.-L.-Univ. in Gießen* (S. 207–220). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gieseke, W. & Gorecki, C. (2000). Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“* (S. 59–114). Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W., Hippel, A. von (2018). Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung)* (S. 38–51). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W., Hippel, A. von, Stimm, M., Georgieva, I. & Freide, S. (2017). The Archive of Programs of Adult Education and Further Education Berlin/Brandenburg: A Collection in progress. In B. Käpplinger, S. Robak, M. Fleige, A. von Hippel, & W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy* S. 277–281. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gieseke, W., Hippel, A. von, Stimm, M., Georgieva, I. & Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. und aktualisierte Aufl., Bd. 1, S. 451–474). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_23.
- Gieseke, W. & Kargul, J. (Hrsg.). (2005). *Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event*. Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. & Krueger, A. (2017). Selbstsuche und Platzierung der Kulturellen Bildung. Einführung in aktuelle und historische Fragen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 312–323.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005a). Bildungsintentionen kultureller Weiterbildungsangebote. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event; Bd. 1, S. 322–325). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005b). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event., Bd. 1, S. 43–108). Münster: Waxmann.

- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005c). Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung – Aspekt Programm. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event., Bd. 1, S. 317–332). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann.
- Glogner-Pilz, P. (2013). *Kulturstatistiken und Kulturberichte in der Kulturellen Bildung*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturstatistiken-kulturberichte-kulturellen-bildung>
- Göllner M. & Romppel, J. (2015). *Seminargestaltung mit Methode!* Berlin: k.o.s. GmbH. Verfügbar unter https://www.kos-qualitaet.de/media/de/KOS_weiter%20gelernt_Heft%206_Seminargestaltung.pdf
- Grill, M. (2018). Theatergemeinden. In Deutscher Kulturrat. (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/theatergemeinden/>
- Groote, K. de (2017). Mit kultureller Bildung Alter gestalten. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 342–359.
- Groppe, H.-H. (2012). Kulturelle Bildung an Volkshochschulen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 747–751). München: Kopaed.
- Haberzeth, E. (2014). Die Kunst der Aneignung – Bildlernen zwischen Sinnlichkeit und Begriff. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 319–330.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinemann, A. M.-B., & Robak, S. (2012). Interkulturelle Erwachsenenbildung. In *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz. Verfügbar unter [https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia\[article\]=11928&tx_beltz_educationencyclopedia\[articleSet\]=1&tx_beltz_educationencyclopedia\[publisherArticleSubject\]=3&tx_beltz_educationencyclopedia\[action\]=article&tx_beltz_educationencyclopedia\[controller\]=EducationEncyclopedia&cHash=98628d3ced4449c22e65af588a98f47f](https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia[article]=11928&tx_beltz_educationencyclopedia[articleSet]=1&tx_beltz_educationencyclopedia[publisherArticleSubject]=3&tx_beltz_educationencyclopedia[action]=article&tx_beltz_educationencyclopedia[controller]=EducationEncyclopedia&cHash=98628d3ced4449c22e65af588a98f47f)
- Heinemann, A. M.-B., Stoffels, M. & Wachter, S. (Hrsg.). (2018). *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft: institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Herre, P. (2015). *Recherche-Projekt Programmforschung Sammlungs- und Archivierungspraxis von Programmen in europäischen Ländern*. Projektbericht. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/docs/Herre_2015_DIE-Projektbericht-Europaeische%20Recherche.pdf
- Heuer, K. (2017). The Program-Archive of the DIE – Background, Development and Challenges. In B. Käpplinger, S. Robak, M. Fleige, A. von Hippel, & W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy* (S. 269–275). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Hippel, A. von (2008). Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31(1), 42–52.
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report*, 34(1), 45–57. Verfügbar unter <http://www.diebonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf>
- Hippel, A. von (2018). Forschungen zum Programmplanungshandeln. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung (Erwachsenen- und Weiterbildung)* (S. 52–63). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hippel, A. von (2018). Zielgruppenorientierung in der Programmplanung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung (DIE-Lehrbuchreihe: Erwachsenen- und Weiterbildung: Befunde – Diskurse – Transfer)*, S. 121–133). Stuttgart: UTB.
- Hippel, A. von & Käßlinger, B. (2017). Models of Program Planning in Germany and in North America – A Comparison. In B. Käßlinger, S. Robak, M. Fleige & A. von Hippel & W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives* (S. 97–112). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2018). *Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Stuttgart: UTB.
- Hippel, A. von, Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (Bd. 2., 6. Aufl., S. 1131–1148). Wiesbaden: Springer VS.
- Herrmanni, H.G. (2019). *Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Horn, H., Lux, T. & Ambos, I. (2018). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2016 – Kompakt*. Bielefeld: wbv Media.
- Jörissen, B., Kröner, S. & Unterberg, L. (Hrsg.). (2020), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (Kulturelle Bildung und Digitalität, Bd. 1). München: Kopaed. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184866>
- Jung, T. (2019). Was bleibt? Auf der Spurensuche für ein Bildgedächtnis der Erwachsenenbildung. *weiter bilden. DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3), 17–21.
- Kahl, I. (1997). *Der Bildungswert von Mal- und Zeichenkursen. Empirisch ermittelte Selbsteinschätzungen der Beteiligten und historische Beispiele*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.
- Käßlinger, B. (2018). Finanzierung von Programmen und Angeboten. In: Fleige et al., *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 134–144). Bielefeld: wbv
- Käßlinger, B., Denninger, A. & Denker, T. (2019). Heimat, Globalisierung und Erwachsenenbildung. Befunde einer Regionalstudie. In O. Dörner, C. Iller, I. Schübler, H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 284–297). Opladen: B. Budrich.
- Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 64–75). Bielefeld: wbv.

- Käpplinger, B., Robak, S., Fleige, M., von Hippel, A. & Gieseke, W. (Hrsg.). (2017). *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Katholische Erwachsenenbildung Deutschland. (Hrsg.). (2012). Kulturelle Nachhaltigkeit/Lebensstile [Themenheft]. *EB Erwachsenenbildung*, (4). Bielefeld: Wbv. Verfügbar unter https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/eb-erwachsenenbildung/specialsearch/-/shop/detail/6/_/0/12/EBZ1204W/facet/EBZ1204W.html?cHash=b912ec7c1444afb12a5bdb125205f85#single-d5f277fb0c7971b8
- Katholische Erwachsenenbildung Deutschland. (Hrsg.). (2012). Andere Lernorte/Kulturelle Bildung [Themenheft]. *EB Erwachsenenbildung*, (3). Verfügbar unter <https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/eb-erwachsenenbildung/specialsearch/-/shop/detail/6/Detail/0/22/EBZ1003W/facet/EBZ1003W.html?cHash=73e6150e97281d0419c94903f91f5e04#single-45927ac2e9ab773a>
- Keuchel, S. & Werker, B. (Hrsg.). (2018). *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse* (Band 1: Praxis). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiesel, D. (2018). Jüdische Erwachsenenbildung. In Deutscher Kulturrat. (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/juedische-bildung/>
- Kirkpatrick, D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco/Ca: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2012). Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 68–77). München: Kopaed.
- Klingovsky, U. & Pfründer, G. (2017). Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education. Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 367–375.
- Klippert, H. (1997). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Krueger, A., Fleige, M. & Robak, S. (2018). Berufliche Weiterbildung im Kunst- und Kulturbetrieb. Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung von Weiterbildung und ihrer tatsächlichen Vielfalt und Ausdehnung. In *Kulturmanagement-Magazin*. Verfügbar unter <https://www.kulturmanagement.net/Magazin/Ausgabe-137-Aus-und-Weiterbildung,148>
- Lawrence, R. L. (2012). Transformative learning through artistic expression: Getting out of our heads. In E. Taylor, P. Cranton & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: theory, research and practice* (pp. 471–485). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lotz, M., & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. (S. 97–136). München: Kopaed. Verfügbar unter frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky-2.pdf
- Ludwig, J. (2016). Relationaler Raum – Bildung – Kritik. In J. Ludwig, M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Sozialräumliche Forschungsperspektiven: disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder* (S. 21–28). Opladen: B. Budrich.
- Ludwig, J., Iltner, H. (Hrsg.). (2019). *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende* (Band 2: Forschung). Wiesbaden: Springer VS.

- Mandel, B. (Hrsg.). (2005). *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*. Bielefeld: Transcript.
- Mandel, B. (2018). *Kulturvermittlung in klassischen Kultureinrichtungen: Ambivalenzen, Widersprüche und Impulse für Veränderungen*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturvermittlung-klassischen-kultureinrichtungen-ambivalenzen-widersprueche-impulse>
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/14/1139w>
- Mania, E., Bernhard, C. & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung: Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum* (S. 29–39). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Možina, E. et al. (2014). *Benefits of lifelong learning in Europe: main results of the BeLL-project, research report*. Bonn. Verfügbar unter <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf>
- Martin, A. & Schrader, J. (2016). *Deutscher Weiterbildungsatlas – Kreise und kreisfreie Städte. Ergebnisbericht*. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsangebot-01.pdf>
- Menke, B. (2018). Kulturelle und politische Bildung: Kein Gegensatz, sondern Möglichkeit zu sinnvoller Ergänzung. In Deutscher Kulturrat. (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/kulturelle-und-politische-bildung-kein-gegensatz-sondern-moeglichkeit-zu-sinnvoller-ergaenzung/>
- Menke, C. (2013). *Die Kraft der Kunst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mergen, S. (2018). Erwachsene im Museum. In Deutscher Kulturrat. (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/erwachsene-im-museum/>
- Meyer, H. (1987). *Unterrichts-Methoden* (Bd. 1 & 2). Berlin: Cornelsen Scriptor
- Nuissl, E. (Hrsg.). (2010). Strategische Kooperationen [Themenheft]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nuissl, E. (Hrsg.). (2010). Kulturelle Herausforderungen [Themenheft]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nuissl, E. (2013). *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nuissl, N. & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS: ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Petri, J. (2018). Angebote in Kooperation mit Museen und anderen Orten der Bildbetrachtung (Kirchen u. a.) und Grundzüge der Werk-/Bildbetrachtung. In Büchel et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Ergebnisse der Fachgruppe Kulturelle Erwachsenenbildung* (S. 123–129). Münster: Waxmann.
- Phillips, J. J. & Schirmer, F. C. (2008). *Return on Investment in der Personalentwicklung. Der 5-Stufen-Evaluationsprozess* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.

- Rädiker, S. (2012). *Die Evaluation von Weiterbildungsprozessen in der Praxis: Status quo, Herausforderungen, Kompetenzanforderungen. Eine Studie unter Organisationen, die das LQW-Modell anwenden*. Dissertation. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt*. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2013). Die Erfindung der Kreativität: Kreativitätspositiv und Kulturpolitik. In: *Kulturpolitische Mitteilungen*, (2), 23–34.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2018). Volkshochschulstatistik. Berichtsjahr 2018. (2., überarbeitete Auflage). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2019-volkshochschule-02.pdf>
- Reinwand-Weiß, V.-I. (2013). *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/emanzipation-versus-optimierung-ueber-spannungsreiche-verhaeltnis-kultureller-bildung>
- Reinwand-Weiß, V.-I. (2017). Zum Stand der Fort- und Weiterbildungskonzepte Kultureller Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 360–366.
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. v. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. erw. Aufl., Bd. 1, S. 1403–1423). Wiesbaden: Springer.
- Rieken, H. (1982). Kursvorbereitung. In Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. (Hrsg.), *NQ Nebenberufliche Qualifikation, Lerneinheit 1–8*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rittelmeyer, C. (2019): Ästhetik und Bildung. In: *weiter bilden*, 3/2019, S. 10 f.
- Robak, S. (2000). Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen* (S. 260–303). Recklinghausen: Bitter.
- Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungsverhalten in unterschiedlichen Konstellationen*. Hamburg: Kovac.
- Robak, S. (2012). *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforshung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf
- Robak, S. (2013). Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 14–28.
- Robak, S. (2016). Aktuelle Herausforderungen in Weiterbildungsinstitutionen. *Weiterbildung*, (6), 18–21.
- Robak, S. (2017). Entwicklungen und Akzente in der Inter- und Transkulturellen Bildung. Der verstehend-kommunikative Zugang kultureller Bildungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 333–351.
- Robak, S. (Hrsg.). (2017). Kulturelle Erwachsenenbildung [Themenheft]. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Robak, S. (2018a). Integrationsorientierte Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographien/ Geflüchtete. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(2-3), 205–225. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40955-018-0111-y.pdf>
- Robak, S. (2018b). Weiterbildungsmanagement. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 104–118). Bielefeld: utb.
- Robak, S. (2019). Politische Brisanz in der Kulturellen Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, (3), 32–35.
- Robak, S. & Fleige, M. (2013). Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. *Der pädagogische Blick*, 19(4), 233–248.
- Robak, S. & Fleige, M. (2017). *Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung-bildungs-interessenstrukturen-partizipationsformen-ihre>
- Robak, S., Fleige, M., Freide, S., Kühn, C. & Preuß, J. (2019). FuBi_DiKuBi: zur Forschung und theoretischen Grundlegung der Digitalisierung in der Kulturellen Erwachsenenbildung. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (Kulturelle Bildung und Digitalität, Bd. 1, S. 79–92). München: Kopaed. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184866>
- Robak, S., Fleige, M., Kühn, C., Freide, S. & Preuß, J. (2020). Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 273–284). Opladen: B. Budrich. Verfügbar unter <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2019/11/9783847415183.pdf#page=274>
- Robak, S., Fleige, M. & Petter, I. (2016). Zugänge Interkultureller Bildung: Befunde, Interpretationen, Theoriebildung. In M. Hummrich & N. Pfaff (Hrsg.), *Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 171–189). Heidelberg: Springer VS.
- Robak, S., Fleige, M., Sterzik, L., Seifert, J., Teichmann, A.-K. & Krueger, A. (2015). *Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-) Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Verfügbar unter http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf.
- Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., Heidemann, L., Helmig, M., Krueger, A. & Kühn, C. (2018). *Professionsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Tätigkeitsprofile, Organisationsformen und Inhaltsbereiche*. Vortrag gehalten beim DGFE-Kongress 2018 an der Universität Duisburg-Essen.
- Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., Kühn, C., Freide, S., Heidemann, L. et al. (2019). Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69, 122–132. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/HBV1902W122>

- Robak, S. & Grawan, F. (2016). Inter- und Transkulturelle Bildung mit Fokus auf Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 353–363.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Robak, S., Rippien, H., Pohlmann, C. & Heidemann, L. (2015). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft: Organisationale Voraussetzungen. Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sanders, J.R. (2006). *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"*. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter <https://www.degeval.org/degeval-standards/standards-fuer-evaluation/>
- Schäffter, O. (2007). Erwachsenenpädagogische Institutionenanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke*, S. 354–370. Münster: Waxmann.
- Schiller, F. (1991/1975). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. (zitiert nach Briefen und Abschnitt). Stuttgart: Reclam.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schlutz, E. (2018): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R., v. Hippel, A. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Aufl., Wiesbaden: Springer V.S., S. 895–911
- Schmidt-Lauff, S./Hösel, F. (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen. In: *erwachsenenbildung.at*, 25/2015, S. 07-2–07-9. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (Hrsg.). (2014). DIY – Do It Yourself. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4).
- Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen*. (Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 1). Bielefeld: UTB.
- Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2019). Ästhetik (in) der Erwachsenenbildung [Themenheft]. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3).
- Schrader, J. & Loreit, F. (2018). Was ist Erwachsenenbildung? Geschichte, Hintergrund, Ziele. In Deutscher Kulturrat. (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/was-ist-erwachsenenbildung/>
- Schreiner, P. & Glatz, M. (2018). *Vorwort*. In Büchel et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung* (S. 9 f.). Münster: Waxmann.
- Schroeter, K. (2004). *Selbstevaluation: Wie geht das?* Berlin: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2008/251/pdf/g_SE_wiegehtdas.pdf
- Scholz, L. (2016). *Methoden-Kiste*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schulz, G. (2013). *Arbeitsmarkt kulturelle Bildung*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/arbeitsmarkt-kulturelle-bildung>

- Sennett, R. (2009). *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sennett, R. (2010). *Zusammenarbeit – Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. München: Hanser.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Specht, I. & Fleige, M. (2016). Programmanalytisch ermittelte ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen – Eine Programmanalyse am Beispiel des Museumsdienst Kölns. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 187–201. Verfügbar unter <http://link.springer.com/article/10.1007/s35834-016-0145-4>
- Specht, I. & Stodolka, F. (2019). An analysis of educational programmes for adults accompanying museum exhibitions: the typology of portals [pre-published]. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 93-109. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs216>
- Sprung, A. (2013). Erwachsenenbildung „mit Migrationshintergrund“. Institutionelle Strategien zwischen Diversity und Antidiskriminierung. *Die Österreichische Volkshochschule* (12), 13–15.
- Stang, R., Peez, G., Gropp, H.-H., Kocot, S., Leder, V. & Negenborn, H. (2003). *Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten* (2. überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2003-kulturelle-bildung-01.pdf>
- Stimm, M., Gieseke, W., Thöne-Geyer, B. & Fleige, M. (2020, eingereicht). Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*
- Szepansky, W.D. (2017). *Souverän Seminare leiten* (3., überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Taube, G., Fuchs, M. & Braun, T. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Das Starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis* (Kulturelle Bildung, 50), München: Kopaed.
- Thöne-Geyer, B., Fleige, M., Kil, M., Sgier, I. & Manninen, J. (2017). Die Studie „Benefits of Lifelong Learning“ (BeLL). Europäische Schlaglichter auf die bisher teilnehmenden Länder, forschungsbezogene und bildungspolitische Folgerungen. *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, (26), 176–188.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmanns, G. (2014). *Regionale Chancen und Herausforderungen der kulturellen Erwachsenenbildung am Beispiel Bonn*. Vortrag beim DIE-Forum Weiterbildung 2014. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/institut/die-forum/2014/ag1_tillmanns_kulturelle_bildung.pdf
- Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Bd. 1 und 2., 6. Aufl.,). Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. v., Barz, H. & Baum, D. (2008): *Milieumarketing implementieren* (Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 3). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Verband Österreichischer Volkshochschulen. (Hrsg.) (2013). Kunst, Kultur, Erwachsenenbildung [Themenheft]. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 64(249). Verfügbar unter http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/OVH_Magazin_03_2013_fur_Homepage_u_Mail_02.10.13.pdf

- Volkshochschulverband Baden-Württemberg (2018): *Qualität durch Seriosität*. Verfügbar unter <https://www.VHS-bw.de/qualitaet-durch-seriositaet.pdf>
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg (2018): *Die Auswahl von Kursleitenden als Element der Qualitätssicherung an Volkshochschulen*. <https://www.VHS-bw.de/leitfaden-kursleiterauswahl-2018---finale-variante.pdf>
- Wagner, B. (2003) *Kultur. Kunst. Arbeit in Perspektiven eines neuen Transfers*. Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft e. V., Klartext Verlag.
- Welsch, W. (1998). *Ästhetisches Denken* (5. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W. (2012). *Homo mundanus. Jenseits der anthropologischen Denkform der Moderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wiesner, G., Zeuner, C. & Forneck, H. F. (Hrsg.). (2006). *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 21. bis 23. September 2006 an der J.-L.-Univ. in Gießen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wingert, C. (2018). *Förderung für kulturelle Aktivitäten und Infrastrukturen in ländlichen Räumen: Programme, Akteure und mögliche Synergien*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/foerderung-kulturelle-aktivitaeten-infrastrukturen-laendlichen-raeumen-programme-akteure>
- Wiseman, F. (2014). *National Gallery* [Dokumentarfilm]. Frankreich/USA/Großbritannien.
- Wiseman, F. (2017). *Ex Libris – Die Public Library von New York* [Dokumentarfilm]. USA.
- Voss, A. (2017). Kunstaktionen zur Ermöglichung einer kulturellen Inklusion. Die Erste Flüchtlingsakademie der Freien Künste. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 376-382.
- Ziemer, G. (2013). *Komplizenschaft – Neue Perspektiven auf Kollektivität*. Bielefeld: Transcript.
- Zirfas, J., Klepacki, L., Bilstein, J. & Liebau, E. (2009). *Antike und Mittelalter* (Geschichte der Ästhetischen Bildung Bd. 1). Paderborn: F. Schöningh.

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Untersuchungskriterien für Kulturelle Bildung im Rahmen einer Programmanalyse (Quelle: Robak, Fleige et al., 2015, S. 6f.)	85
Tabelle 2: Design, Stichprobe und Untersuchungsplan der Studie zur Kulturellen Erwachsenenbildung in Berlin und Brandenburg (Gieseke et al., 2005) (vgl. Gieseke und Opelt, 2005a, S. 40)	88
Tabelle 3: Programm- und fallanalytisch erschlossene Institutionentypen/ Institutionalformen Kultureller Erwachsenenbildung in Deutschland, wie von Gieseke und Opelt (2005b, S. 331) beschrieben	89
Tabelle 4: Programm- und fallanalytisch erschlossene Differenzen von kulturellem Erlebnis, kultureller Praxis und Kultureller Bildung, wie von Gieseke und Opelt (2005b, S. 330) beschrieben	90
Tabelle 5: Interkulturelle Bildung in Einrichtungen der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen 2012, differenziert in Subportale (Quelle: Robak & Petter, 2014, S. 35)	93
Tabelle 6: Interkulturelle Bildung in Einrichtungen der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen 2012, verteilt nach Programmbereichen (Robak & Petter, 2014, S. 24)	94
Tabelle 7: Darstellungsraster für Angebote in der kulturellen Bildung	103
Tabelle 8: Ebenen des Ankündigungstextes	147
Tabelle 9: Unterrichtsebenen	148
Tabelle 10: Stilistische Empfehlungen für Ankündigungstexte	151

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Veranstaltungsprofil 2016 nach Trägerbereichen und Themenbereichen (in Anteilen Veranstaltungszahlen) (Auszug aus der Weiterbildungsstatistik im Verbund für das Jahr 2016, Horn, Lux & Ambos, 2018, S. 24)	24
Abbildung 2: Portale Kultureller Bildung (Quelle: Robak, Fleige et al., 2015, S. 5)	84
Abbildung 3: Themenstruktur Kultureller Erwachsenenbildung an Volkshochschulen in Berlin 1996 und 2001 (Gieseke & Opelt, 2005b, S. 75)	91
Abbildung 4: Das empirisch gewonnene Modell der „Wissensinseln der Programmplanung“ in der Forschung zur Berufseinführung von Gieseke und ihrem Team, hier entnommen aus Gieseke 2008, S. 57	127
Abbildung 5: „Kooperatives Bildungsmanagement“ zwischen Einrichtungsleitung und Programmplanung nach Gieseke (2000, S. 335)	132
Abbildung 6: Erwartungen und Veranstaltungsrealität	147
Abbildung 7: Szene des Gesangworkshops „Singen im Hafen“, Außengelände Hafenmuseum Hamburg, August 2018 (Foto: Hans-Hermann Groppe)	157
Abbildung 8: Funktionen von Evaluationen	161
Abbildung 9: Evaluationsinstrumente	165
Abbildung 10: Der „Didaktische Keil“ nach Ballewski (1979, S. 28, zitiert nach Nuissl & Siebert, 2013, S. 94)	178
Abbildung 11: W-Fragen der Angebotsentwicklung nach Schlutz (2006, S. 78, zitiert nach Nuissl & Siebert, 2013, S. 90)	179
Abbildung 12: Phasen der Veranstaltungsgestaltung (Meyer, 1987, S. 191)	187

Herausgeberinnen

Marion Fleige

studierte Erziehungswissenschaften und Evangelische Theologie in Münster und Berlin sowie international-vergleichende Erziehungswissenschaft in Oxford. Promotion in Erziehungswissenschaften an der HU Berlin 2009. Seit Juni 2013 leitet sie am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, den Arbeitsbereich zur Programmforschung und Programmplanung. 2015/16 vertrat sie den Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Analysen zu Programmen/Planungshandeln, Lernkulturen und Institutionalformen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, auch international-vergleichend. Sie bearbeitet diese Schwerpunkte für die Programmbereiche (inter-)kulturelle Bildung und berufliche Bildung sowie für vhs, konfessionelle und berufliche Träger. Mitglied der Expertengruppe Programmforschung und des Forschungsnetzwerks Kulturelle Bildung. Sie ist Mitautorin des Theorie-und-Praxis-Bandes „Kulturelle Erwachsenenbildung“ (Fleige, Gieseke und Robak, 2015), des Lehrbuchs „Programm- und Angebotsentwicklung“ (Fleige, Gieseke, von Hippel, Käßlinger und Robak, 2018) sowie der Publikation der Fachgruppe Kulturelle Bildung der DEAE (2018). Lehr- und Fortbildungstätigkeiten im universitären und verbandlich-professionsorientierten Kontext.

Kontakt: fleige@die-bonn.de

Julia Gassner

studierte Allgemeine Rhetorik, Neuere deutsche Literaturwissenschaft und Philosophie in Tübingen und wurde dort 2006 mit einer Arbeit zur „Internet-Rhetorik“ promoviert. Von 2005 bis 2010 war sie im Projekt „Virtuelle Rhetorik“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Tübingen tätig. Seit 2010 ist sie Bildungsmanagerin beim Volkshochschulverband Baden-Württemberg. Dort verantwortet sie den Programmbereich Kultur – Gestalten, die Querschnittsaufgabe Lehren und Lernen mit digitalen Medien („Erweiterte Lernwelten“) sowie die Qualitätsentwicklung. Von 2013 bis 2019 war sie Sprecherin des Bundesarbeitskreises Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband, der regelmäßig bundesweite Fachkonferenzen zur kulturellen Bildung organisiert.

Kontakt: gassner@vhs-bw.de

Mareike Schams

studierte Neuere und Neueste Geschichte, Neuere deutsche Literaturwissenschaft und Romanische Philologie (Französisch) sowie Interdisziplinäre Frankreichstudien mit Schwerpunkt Recht und Wirtschaft in Osnabrück, Angers (Frankreich) und Freiburg. Berufliche Stationen: Musée d'histoire contemporaine (Paris), Volkshochschule Ravensburg und seit 2004 Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V., dort verantwortet sie als Fachreferentin die Bereiche Kultur, Gesellschaft, Erwachsenenpädagogische Qualifizierung, Mitarbeiterfortbildung und Marketing/Öffentlichkeitsarbeit. Sie vertritt den Landesverband in verschiedenen Bundesarbeitskreisen des Deutschen Volkshochschulverbandes und war mehrere Jahre Sprecherin des Bundesarbeitskreises Kultur.

Kontakt: schams@vhs-rlp.de

Weitere Autorinnen und Autoren

Andreea Baciu

Kommunikationstrainerin und Juristin. Heute im Bereich der Kursleitendenfortbildung für den Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz tätig.

Silke Banzhaf

Bis 2019 leitete sie die Fachbereiche „Politik, Geschichte Kultur, Umwelt“ und „Kultur und Gestaltung“ an der Volkshochschule Leinfelden-Echterdingen.

Ralph Bergold

Bis 2005 Bundesgeschäftsführer der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB-D). Seit 2005 Direktor des Katholisch-Sozialen Instituts, Akademie der Erzdiözese Köln in Siegburg. Beiratsvorsitzender der Zeitschrift *EB-Erwachsenenbildung*.

Hans Brüller

Seit 1984 tätig beim Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e. V. Seit November 2019 im Ruhestand und mit dem Projektbereich Bürgerschaftliches Engagement weiterhin betraut.

Karola Büchel

Von 2004 bis 2019 Geschäftsführerin der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in RLP e. V.; seit 2019 Mitglied der Fachgruppe Professionalisierung der DEAE.

Stephanie Freide

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich „Organisation und Programmplanung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Mitglied des Forschungsnetzwerks Kulturelle Bildung.

Friederike von Gehren

Seit 1991 pädagogische Mitarbeiterin an der Hamburger vhs, verantwortlich für Angebote im Bereich der „Kulturellen Bildung“ und „Neuen Medien/Fotografie“, seit Juli 2019 im Ruhestand.

Michael Glatz

Seit 2016 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut – Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V. sowie Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAE).

Hans-Hermann Groppe

Von 1990 bis 2020 pädagogischer Mitarbeiter der Hamburger vhs, stellvertretender Abteilungsleiter der Programmabteilung, bis 2020 Mitglied des Bundesarbeitskreises Kultur im DVV und vhs-Vertreter im Deutschen Kulturrat, Sektion Soziokultur und kulturelle Bildung.

Michael Kempmann

Aktiv in der (inter-)kulturellen Jugendarbeit. Seit 2017 beim Deutschen Volkshochschul-Verband. Projektleiter Kulturelle Kinder- und Jugendbildung beim talentCAMPus.

Barbara Menke

Seit 2011 Bundesgeschäftsführerin der Bildungsorganisation ARBEIT UND LEBEN. Seit 2016 Vorsitzende des Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e. V. In dieser ehrenamtlichen Funktion ist sie Mitherausgeberin des *Journals Politische Bildung*.

Sandra Müller-Buntenbroich

Seit 2012 bei der vhs Karlsruhe e. V. als HPM für den Fachbereich Kultur zuständig. Seit 2000 im Bereich der Erwachsenenbildung als Museumspädagogin und Dozentin tätig.

Elisabeth Vanderheiden

Geschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz und Bundesvorsitzende der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland.

Elfriede Weber

Leitet seit 2002 den Fachbereich Kultur und Kreativität an der vhs Wiesbaden.

Zusammenfassung

Das vorliegende Buch bietet theoretische Grundlagen und durch Praxis und Empirie fundiertes Wissen für professionelles Handeln in der Kulturellen Erwachsenenbildung. Es versteht sich als eine theoretisch fundierte Arbeitshilfe für hauptamtliche Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen: Ideen für die Planung und Umsetzung von Angeboten in der Kultureller Erwachsenenbildung sind ebenso enthalten wie Grundlagen und Argumente zur bildungspolitischen Legitimation Kultureller Erwachsenenbildung.

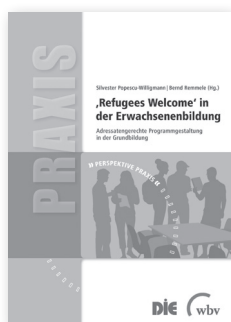
Das Buch möchte das Zusammenwirken von Akteuren im Praxisfeld und Forschenden der Kulturellen Erwachsenenbildung unterstützen, eine gemeinsame Begrifflichkeit vorschlagen, die Beschreibungen des professionellen Handelns theoretisch untermauern und dazu beitragen, die stark ausdifferenzierte Praxis weiterzuentwickeln.

Gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen

Voraussetzungen für Integration und weiterführende Bildung schaffen

➔ wbv.de/die

Mitarbeitende in Institutionen finden in diesem Band theoretisch fundiertes Erfahrungswissen sowie didaktische und methodische Empfehlungen für die Konzeption, Planung und Durchführung von Bildungsangeboten für Menschen mit Fluchthintergrund.



Silvester Popescu-Willigmann, Bernd Remmele (Hg.)

„Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung

Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung

Perspektive Praxis
2019, 191 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5978-5
Als E-Book bei wbv.de

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bedeutung, Planung und Umsetzung

Kulturelle Bildung ist einer der größten Bereiche der Erwachsenenbildung. Der Band stellt ein innovatives Darstellungsraster der Zugänge zu kultureller Erwachsenenbildung vor, aus dem Empfehlungen für die Programmgestaltung und die Praxisarbeit abgeleitet werden. Zunächst werden die konzeptionellen Grundlagen kultureller Erwachsenenbildung, danach die Portale vorgestellt. Diese fließen in ein Darstellungsraster ein, das mit Beispielen aus verschiedenen Zugangsbereichen gefüllt wird. Daraus leiten die Autorinnen und Autoren praktische Hinweise für professionelles Handeln ab. Diese reichen von der Auswahl und Qualifizierung Kursleitender über Ankündigungstexte, Kooperationen, Kursplanung und -durchführung bis zur Evaluation und Nutzung der Ergebnisse für neue Planungsprozesse.



Zusätzliche Checklisten stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung: → www.die-bonn.de/pp und
→ wbv.de/artikel/43---0059