

2 Gegenstand und Kontexte der Kulturellen Bildung

2.1 Begriffliche und theoretische Grundlagen

2.1.1 Begriffsklärung

Bildung und Kultur stellen in der deutschen Sprache zwei höchst komplexe Begriffe mit zahlreichen Bedeutungszuschreibungen dar, die in der begrifflichen Zusammensetzung „Kulturelle Bildung“ nicht weniger vielfältig und interpretationsbedürftig bleiben. Kulturelle Bildung fungiert daher vielmehr als ein Sammelbegriff für verschiedene Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Kunstsparten wie den klassischen Kunstgattungen Musik, Theater, Bildende Kunst und Literatur, aber auch Comics, Filme oder Performances als moderne künstlerische Ausdruckformen werden inzwischen dazu gezählt. Dies verweist auf die Offenheit des Begriffes gegenüber aufkommenden neuen Formen und Ausgestaltungen der bisherigen Bereiche (vgl. Fuchs 2007: 10). So kann der Begriff der Kulturellen Bildung sowohl als Oberkategorie für verschiedene pädagogische Praxen oder spezifisch künstlerische Arbeitsformen dienen, als auch als ein Grundbegriff diverser bildungstheoretischer Diskurse verstanden werden, in denen es um Fragen der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, um Transfereffekte und gesellschaftliche Anknüpfungspunkte geht (vgl. Stang 2010: 176).

Um trotz der großen Begriffsvielfalt und deren Ausdeutungen einen Zugang zu dem Begriff Kulturelle Bildung zu erhalten, soll im Folgenden eine anthropologisch begründete Annäherung erfolgen. Dies liegt schon deshalb nahe, weil es bei der Kulturellen Bildung nach Definition von Stang um das Subjekt selbst und seine Identitätsbildung im Kontext der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und den durch diese hervorgebrachten ästhetisch-kulturellen Objekten geht (vgl. Stang 2010: 176f.). So kann der Mensch als „kulturell verfasstes Wesen“ (Fuchs 2007: 10) verstanden werden, das durch die Fähigkeit gekennzeichnet ist, sich selbst zum Gegenstand seiner Reflektionen zu machen. Hier liegt bereits ein wesentliches Element des Bildungsbegriffs zu Grunde: Bildung als eigenaktiver und eigenbestimmter Selbstbildungsprozess meint, um auf das Humboldtsche Bildungsideal zu rekurrieren, die Kräftebildung, Selbstentfaltung, Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung durch Weltaneignung.

Diese Selbstbildung ist jedoch nicht als ein in Isolation ablaufender Prozess zu verstehen, vielmehr zeigt sich die Abhängigkeit des Menschen von sozialer Einbettung und Kollektivität. Menschliche Beziehungen organisieren und steuern die Gesellschaft und ihre Entwicklung, mit der das Subjekt in ständiger Auseinandersetzung steht (vgl. Liebau 2012: 32). Als Mittel der Weltaneignung schuf sich der Mensch schließlich verschiedene Zugänge, z.B. Sprache, Religion, Technik, Wissenschaft oder auch Kunst, die in ihrer Summe mit dem Begriff „Kultur“ zusammengefasst werden können. Die Welt des Menschen ist damit eine durch diesen konstruierte und durch diesen wieder erfassbare Welt (vgl. Fuchs 2007: 10). Mit dem Begriffskonglomerat „Kulturelle Bildung“ werden darüber hinaus auch Prinzipien wie Teilhabe und Partizipation verbunden. Kulturelle Bildung hat somit die kulturelle Anschlussfähigkeit jedes einzelnen Gesellschaftsmitgliedes zum Ziel und dessen Befähigung zur Weiterentwicklung kulturellen Wissens, Fertig- und Fähigkeiten (vgl. Dietrich; Krinninger; Schubert 2012: 122). So wird die Ermöglichung von Kultureller Bildung als konstitutiver Teil der allgemeinen Bildung auch in der *allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* gefordert, Art. 27 (1):

„Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“

Das Konzept Kultureller Bildung weist also auch aktuell noch immer starke Bezüge zu einem traditionell humanistisch ausgelegten Bildungskonzept auf. Fuchs betont in diesem Kontext sogar, dass die neuhumanistischen Lehren Schillers zur ästhetischen Erziehung als „kulturelle Bildung im heutigen Sinne“ (Fuchs 2009: 16) betrachtet werden können. Im Folgenden soll deshalb ein Überblick über wichtige wegweisende historische Konzepte wie dem Schillerschen und der Entwicklungsgeschichte der Kulturellen Bildung gegeben werden, bevor der gegenwärtige Diskurs beleuchtet wird.

2.1.2 Historische Konzepte und Entwicklungsgeschichte

Erste Ideen, die sich in die Entwicklungsgeschichte der Kulturellen Bildung einordnen lassen, finden sich bereits in der Griechischen und Römischen Antike. Mit dem griechischen Begriff *Aisthesis*, was so viel wie sinnliche Wahrnehmung bedeutet, verknüpfen vor allem Platon und Aristoteles Konzepte von Schönheit und Ethik miteinander: Ästhetische Bildung sei Teil einer tugendhaften Vervollkommenheit der Persönlichkeit. Auch der Römer Cicero verstand mit seinem Konzept des *decorum* einen schönen Körper als Ausdruck einer guten,

moralisch vollkommenen Seele. Der Begriff ‚ÄsthEthik‘ beschreibt in seinen Ursprüngen also die Lehre wahrnehmbarer Schönheit im Kontext moralisierender Ansprüche (vgl. Klepacki; Zirfas 2012: 69ff.).

Während dann im Mittelalter ein theologischer Argumentationskontext zu Grunde lag, der den Weg der Erkenntnis über das Erfassen göttlicher Schönheit begründete, fand in der Frühen Neuzeit eine Erneuerung des antiken Gedanken-guts statt, indem mit den humanistischen Leitideen der Mensch als selbstbestimmtes Individuum in den Mittelpunkt gerückt wurde. Obgleich Gott immer noch als Schöpfer der Welt und damit als erster Künstler galt, ist eine zunehmende Loslösung des ästhetischen vom religiösen Diskurs zu verzeichnen. In dem Leitbild des *uomo universale*, des umfassend literarisch, künstlerisch und philosophisch gebildeten Mannes, zeigen sich erste Ausformungen einer Idee von Kultureller Bildung. Mit der Aufklärung und ihren wichtigsten Vertretern wie Immanuel Kant, Gotthold Ephraim Lessing oder auch Johann Joachim Winckelmann wird der Blick auf das „Subjekt als entscheidende Instanz in der Erfahrung von Kunst und Schönheit“ noch verstärkt (ebd.: 72).

Im deutschen Neuhumanismus, ab etwa 1750, entstehen letztlich zahlreiche Abhandlungen zu den Wirkweisen Ästhetisch-Kultureller Bildung, deren Autoren bis heute als „Begründungsfiguren“ (Dietrich; Krinninger; Schubert 2012: 33) Kultureller Bildung verstanden werden. Die Auseinandersetzungen standen im engen Kontext zu der sich anbahnenden Französischen Revolution (1789-1799) und ihren Folgen. Nach Auffassung einiger Neuhumanisten führe diese nicht zu der erhofften gleichberechtigten Freiheit aller Bürger/innen, sondern schaffe lediglich neue Machtkonstellationen. Das Ziel, über ein sich emanzipierendes Subjekt einen freien Staat zu entwickeln, könne aber nur durch Freiheits-erfahrungen erreicht werden – wozu die Ästhetische Bildung einen Beitrag leisten könne. Mit der Idee der Ästhetischen Bildung ging also zugleich ein bildungspolitisches Interesse einher (vgl. Richter-Reichenbach 1998: 46ff.). In diesem Diskurs nehmen die 27 *Briefe über die Ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) von Friedrich Schiller (1759-1805) die wohl bedeutendste Position ein. Hier findet eine Verbindung sozialer, politischer und anthropologischer Annahmen zur Ästhetischen Bildung sowie die Überwindung des Dualismus von Sinnlichkeit und Vernunft statt (vgl. Klepacki; Zirfas 2012: 73). Ästhetische Erziehung wird so zu einem Mittel demokratischer Erziehung und Schiller stellt fest: „Das man, um jenes politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das ästhetische den Weg nehmen muss, weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit gelangt“ (Schiller 1960: 7). Im kreativen Dasein oder Spiel wie es Schiller nennt, träfen der sinnliche Stofftrieb (Erfahrung von Lust und Freude) und der vernünftige Formtrieb (Gestalten, Bestimmen und Freiheit erfahren) aufeinander, sodass sich der Mensch als gestaltendes Wesen frei von

äußeren Zwängen wahrnehmen und diese reflektieren könne (vgl. ebd.: 65 ff.). Dieses neuhumanistische Bildungsverständnis wird zum Ende des 18. Jahrhunderts durch die Vorstellungen der Romantik erweitert, indem eine kindliche Genieästhetik betont und die Ästhetische Bildung als notwendig für die Entfaltung der natürlichen Kräfte betrachtet wird (vgl. Fink et al. 2012: 13).

Erst im 20. Jahrhundert sollen diese philosophisch-theoretischen Perspektiven im Kontext reformpädagogischer Arbeiten auch durch erziehungswissenschaftliche Perspektiven angereichert werden. Als diskurslenkend erweist sich vor allem der US-amerikanische Pädagoge und Philosoph John Dewey, der Ästhetische Bildung insbesondere als Partizipationserfahrung beschreibt. In seinen Schriften *Demokratie und Erfahrung* (1916) sowie *Kunst als Erfahrung* (1934) verbindet er zwar ähnlich wie Schiller politische mit ästhetischen Aspekten, verortet ästhetische Bildung aber stärker im Alltag (vgl. Klepacki; Zirfas 2012: 75 f.). So problematisiert Dewey die Abspaltung von Kunst durch ihre „Verbannung“ (Dewey 1980: 12) in hochkulturelle Stätten, wie elitären Museums-, Theater- oder Konzertbauten, sodass diese nicht mehr der alltäglichen Erfahrung zugänglich sind. Das dadurch entstehende Fremdeln gegenüber künstlerischen Ausdrucksformen stelle eine Gefährdung der gesamtgesellschaftlichen kulturellen Teilhabe dar. Der Pädagogik komme deshalb die Aufgabe zu, offene Räume künstlerischer Erfahrung anzubieten, in denen das eigene Schöpfung und Innovationspotenzial erkannt und reflektiert werden könne (vgl. Dewey 1964: 164).

Jüngere Auseinandersetzungen mit dem Thema Kulturelle Bildung rekurren immer wieder auf diese historischen Konzepte. Kunst als Erkenntnisgegenstand (Klaus Mollenhauer) oder ästhetische Erfahrung als leibliche Erfahrung (Käte Meyer-Drawe) bilden nur einige gegenwärtige Vertiefungen ab (siehe hierzu auch Kap. 3.2.2). Der Blick auf die Ideengenese zeigt, dass zunehmend das Subjekt und die Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt in den Fokus gerückt wurden, ohne dass die gesellschaftlichen Dimensionen aus dem Blick geraten sind. Dabei wurden die damit verbundenen Lernprozesse als soziale, partizipative und eigenbestimmte Prozesse beschrieben (vgl. Dietrich; Krinninger; Schubert 2012: 33). Pädagogische Settings als geplante und bewusste Bildungsveranstaltungen können in diesem Zusammenhang einen solchen Selbstbildungsprozess durch kulturell-ästhetische Erfahrungen initiieren und begleiten.

Nachdem diese Diskurse um Ästhetisch-kulturelle Bildung in Deutschland auch aufgrund der zwei großen Weltkriege zunächst an Bedeutung verloren haben, findet seit einigen Jahrzehnten wieder eine gewisse „Expansion der Kulturellen Bildung“ (Fink et al. 2012: 9) statt, die im Kontext der Diskussion um das Lebenslange Lernen auch politische Relevanz erhält.

2.1.3 *Aktueller bildungspolitischer Diskurs*

Spätestens seit der ersten PISA-Studie der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) im Jahr 2000 und die daraus resultierende Sichtbarmachung der Chancenungleichheit und damit Entwicklungsbedürftigkeit des deutschen Bildungssystems, erfährt auch Kulturelle Bildung zunehmend bildungspolitische Aufmerksamkeit (vgl. Reinwand 2012: 108). Insbesondere der Schlussbericht der Enquete-Kommission Kultur in Deutschland aus dem Jahr 2007 bewirkte eine stärkere Positionierung Kultureller Bildung. Der Bericht liefert eine umfangreiche Bestandsaufnahme zur Situation von Kunst und Kultur in Deutschland und entwirft auf dieser Basis Handlungsempfehlungen für Bund und Länder zur Förderung Kultureller Bildung. So wird bereits in der Präambel erklärt: „Die Einbettung kultureller Bildung in die allgemeine Bildung und die Stärkung kultureller Bildung im Allgemeinen sind von grundlegender Bedeutung für die Entwicklungsfähigkeit unserer Gesellschaft. Kultur ist ein Schlüssel zur Gesellschaftsentwicklung“ (Schlussbericht der Enquete-Kommission 2007: 45). In den Handlungsempfehlungen zu dem Schwerpunkt Kulturelle Bildung wird daher auch zur Investition in Kulturelle Bildung und zur Einrichtung einer Bundeszentrale für Kulturelle Bildung geraten. Weitere Handlungsempfehlungen erfolgen für die Bereiche Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche, aber auch für den Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung (vgl. ebd.: 397ff.). Hier wird Bund, Ländern und Kommunen empfohlen, flächendeckend innovative Angebote kultureller Erwachsenenbildung sicherzustellen sowie „Weiterbildung nicht auf einen verengten Begriff der beruflichen Weiterbildung zu reduzieren“ (ebd.: 405).

Ein weiteres wichtiges Element zur bildungspolitischen Stärkung des Themas bildet der 4. Bildungsbericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) aus dem Jahr 2012. Der in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) entstandene Bericht behandelt die Gesamtentwicklung des deutschen Bildungssystems, setzt aber zusätzlich das Schwerpunktthema „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“. Dabei wird ein Überblick über die bildungskulturellen Aktivitäten der Bürger/innen, über Angebote von Bildungseinrichtungen im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich sowie über die Ausbildungseinrichtungen für künstlerische und kunst- und kulturvermittelnde Berufe gegeben (vgl. Bildungsbericht des DIPF 2012: 159). Auch hier wird zu Beginn betont, dass „kulturelle/musisch-ästhetische Bildung zu einer wichtigen Voraussetzung für autonome und kritische Teilhabe an Gesellschaft und Politik (wird)“ (ebd.: 157).

Über diese Berichterstattungen wird außerdem deutlich, dass insbesondere der demographische Wandel, der aus einer steigenden Lebenserwartung, Geburtenrückgang und dem Anstieg kultureller Diversität resultiert, die bildungspolitische Auseinandersetzung mit Kultureller Bildung befördert. Es stellt sich die Aufgabe, die Vorstellungen von Alter und Altern von einer Bedarfs- und Defizit- zu einer Potenzialperspektive umzulenken. Kunst und Kultur könnten dies als gesellschaftliche „Bindekräfte“ (Ermert 2012: 239) maßgeblich unterstützen (ebd.: 237 ff.).

Trotz oder vielleicht gerade auf Grund dieser verstärkten bildungspolitischen Bedeutungszuschreibungen drängt sich auch ein gewisser Legitimationsdiskurs immer wieder auf. Obwohl Kulturelle Bildung als ein intrasubjektiver, innerpsychischer und „tendenziell unverfügbarer“ (Klepacki 2012: 26) Prozess beschrieben wird, wird ebenso oft die Forderung nach objektiven Nachweisen der Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit laut, insbesondere dann, wenn Bund und Länder bei der finanziellen Förderung beteiligt sind (vgl. ebd.: 25 f.). So soll Kulturelle Bildung eben nicht nur Selbstzweck sein, sondern auch gesellschaftlich erwünschte Soft-Skills wie Teamfähigkeit und Leistungsfähigkeit stärken. Diese Ansicht gesellt sich zu ähnlichen Argumentationspunkten in der deutschen Bildungsdebatte, in denen vor allem unmittelbar verwertbares Wissen und entsprechend gesellschaftlich nützliche Kompetenzen hoch gehalten werden. Kunst, Musik, Literatur und Theater als Bildungsanlässe und -orte werden hingegen eher marginalisiert: „Das gilt immer noch als Luxus, wünschenswert, aber nicht unbedingt notwendig zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit des Standortes Deutschland“ (Bolwin 2012: 622). Der dadurch hervorgerufene „Legitimationszwang, konkrete vorhersagbare Lernergebnisse, z.B. in Form von Kompetenzen, nachzuweisen“ (Fink et al. 2012: 14) führe zu einem „disziplinären Dilemma“ (Klepacki 2012: 26), das für die Anbieter, Lehrenden und Teilnehmenden kultureller Bildungsangebote die Herausforderung bereit hält, mit diesen Widersprüchen umzugehen.

Gleichwohl Kulturelle Bildung also auch Marginalisierungen ausgesetzt ist, kann von einer „Expansion“ (Fink et al. 2012: 9) derselben gesprochen werden. Diese bezieht sich neben der Erschließung einer breiten Zielgruppe (von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter) und der Erweiterung der klassischen Kunstsparten vor allem auf die stärkere Etablierung und Ausweitung von Anbietern und Akteuren (vgl. ebd.).

2.2 Strukturelle Rahmung Kultureller Bildung

2.2.1 Förderung der Kulturbereiche durch Bund, Länder und Gemeinden

Das zunehmende bildungspolitische Interesse an der Förderung von Kulturstätten und kultureller Teilhabe zeigt sich auch in den Ergebnissen des Kulturfiananzberichtes der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder. In diesem werden insbesondere die Einrichtungen der klassischen Kunstsparten, also Theater, Musikschulen, Museen und Bibliotheken berücksichtigt.³ Im Jahr 2009 wurden 144 Theater mit 888 Spielstätten, 8400 öffentliche Bibliotheken, 246 wissenschaftliche Bibliotheken, 4790 Museen und 9272 Ausstellungen verzeichnet (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012: 54ff.). Insgesamt wurden im Jahr 2009 durch Bund, Länder und Gemeinden ca. 9,1 Milliarden Euro für Kultur ausgegeben, im Jahr 1995 lag dieser Betrag noch bei ca. 7,5 Milliarden Euro, was einem Anstieg von 22,2% entspricht. Dabei wird ein Großteil der Ausgaben durch Länder (42,2%) und Gemeinden (44,4%) bestritten (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012: 26ff.).

Insbesondere die Gemeinden nehmen eine wichtige Rolle bei der räumlichen und finanziellen Ermöglichung Kultureller Bildung ein: „Die Gemeinden prägen das kulturelle Angebot vor Ort. Neben der institutionellen Förderung von Museen, Stadttheatern und Bibliotheken unterstützen sie eine Vielzahl von Kulturgruppen, soziokulturellen Initiativen und Festivals“ (vgl. ebd.: 40). Neben der Unterstützung kommerzieller Kultureinrichtungen und Angebote der Zivilgesellschaft unterbreiten viele Städte auch eigene Angebote oder etablieren städtisch organisierte und finanzierte Kultureinrichtungen wie Musikschulen und Jugendkunstschulen. Vielen städtischen Leitbildern ist deshalb auch zu entnehmen, dass Kultur zur Daseinsvorsorge in der Stadt gezählt wird. Dabei gerät auch der Ausbau kultureller Bildungsdienstleistungen in den Blick: „Viele Kunstwerke der Literatur, der darstellenden Kunst oder auch der bildenden Kunst erschließen sich nicht unmittelbar. Kulturelle Bildung ist daher der Schlüssel für die Nutzung kultureller Angebote“ (vgl. Fuchs; Schulz; Zimmermann 2005: 85). Das Spektrum kultureller Bildungsarbeit in den Kommunen reicht daher von spezifischen Angeboten aus der Jugendhilfe, Kindertagesstätten und Schulen, Volkshochschulen und anderen Weiterbildungsträgern bis hin zu pädagogischen Angeboten der kommunalen Theater, Konzerthäuser, Museen, aber auch Bibliotheken und Kinos (vgl. ebd.: 83ff.). Dabei zeigt sich für die

3 Daneben werden bei dem Überblick über die öffentlichen Kulturausgaben und die Verteilung der Mittel auch die Bereiche Denkmalschutz und -pflege, auswärtige Kulturpolitik, Kunsthochschulen sowie Verwaltungen für Kulturelle Angelegenheiten einkalkuliert.

einzelnen Kulturbereiche, dass 35,4% der Kulturausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden dem Bereich Theater und Musik, 18% den Museen und 15,1% den Bibliotheken zukamen⁴ (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012: 26ff.). Dies lässt darauf schließen, dass die klassischen Bereiche der Bildenden und Darstellenden Künste trotz einer Erweiterung der Kunstgattungen um die Neuen Medien und neuer situations- und handlungsbetonter Kunstformen wie der Performancekunst, Concept Art oder Happening, immer noch zu den am stärksten geförderten Bereichen gehören. Kulturelle Bildung, die die Teilhabe zu diesen Bereichen fördern soll, findet deshalb auch noch oft in den klassischen Kulturstätten wie den oben beschriebenen statt. Dennoch zeigt sich inzwischen eine pluralistische Anbieterstruktur in der Kulturellen Bildung.

2.2.2 Anbieter- und Teilnahmestruktur in der Kulturellen Bildung

Wie beschrieben prägen insbesondere spezifisch künstlerisch-ästhetische Kulturstätten wie Theater, Musikschulen und Konzerthäuser, Museen und Ausstellungen oder auch Bibliotheken die Anbieterstruktur der Kulturellen Bildung. Darüber hinaus wird das Feld der Kulturellen Bildung aber auch durch verschiedene öffentliche und betriebliche Bildungseinrichtungen, gemeinnützige oder kommerzielle Verbände, Stiftungen und Vereine oder auch private Unternehmen institutionell gerahmt.

In dem Bildungsbericht des DIPF (2012) wird für die Kulturelle Weiterbildung eine Anbieterstruktur beschrieben, die insbesondere von den Volkshochschulen als Bestandteil der institutionalisierten Weiterbildung dominiert wird. Knapp 41% aller Weiterbildungsanbieter im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich werden dazu gezählt. 25% gehören einer Kirche, Partei oder Gewerkschaft sowie einer Stiftung, Verband oder Verein an. Kommerziell und gemeinnützig tätige Privateinrichtungen machen je 11% aus und 9% der Weiterbildungsanbieter sind dem Bereich Hochschulen, Berufsschulen und Akademien zuzuordnen. Nur 4% sind betriebliche Bildungseinrichtungen und wirtschaftsnahe Einrichtungen. Zwar weisen die Programme der Volkshochschulen ein außergewöhnlich breites Themenspektrum im Bereich Kultur und Gestalten auf, indem die Bereiche Literatur, Kunst, Fotografie, Musik und Handarbeit über rezeptive als auch eigenaktive Angebote abgedeckt werden (vgl. Bildungsbericht des DIPF 2012: 184ff.). Aber auch die klassischen spezifisch künstlerischen Einrichtungen wie Museen erweitern zunehmend ihre Angebotspalette.

4 13% der Ausgaben waren für sonstige Kulturpflege gedacht, dazu verteilten sich 3,4% auf die Kulturverwaltung, 5,5% auf die Denkmalpflege und -schutz, 5,4% gingen an die Kunsthochschulen und 4,1% wurden für kulturelle Angelegenheiten im Ausland aufgewendet.

Führungen und Vorträge in rezeptiver Form sowie eigenaktiv gestaltete Workshops und Seminare, in denen auch eine körperliche und haptische Auseinandersetzung mit Kunst, Schauspiel und Musik erfolgt, sind bei den meisten Kulturstätten zu einem festen Bestandteil des Angebots geworden. Auch Bibliotheken positionieren sich immer stärker zu Anbietern der Kulturellen Bildung und präsentieren sich nicht mehr nur als Medienverleiher, sondern bieten auch Lesungen und Diskussionen sowie Beratungsangebote im Umgang mit beispielsweise Neuen Medien an (vgl. Fuchs; Schulz; Zimmermann 2005: 85).

Doch wie sieht die Angebotsnutzung in dieser pluralistischen Anbieterstruktur aus und wie reiht sich diese in das gesamte Weiterbildungsverhalten ein? Die BMBF-Studie „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ (2013) zeigt in der Aufschlüsselung der Weiterbildungsaktivitäten Erwachsener, dass im Jahr 2012 insgesamt 25,1 Millionen Menschen im Alter von 18 bis 64 Jahren an Weiterbildungsangeboten teilgenommen haben, die bisher höchste gemessene Teilnahmequote. Weiter ausdifferenziert zeigt sich, dass der Bereich der betrieblichen Weiterbildung mit einem Anteil von 64% der Weiterbildungsaktivitäten das größte Segment darstellt. Weit dahinter fallen die individuelle berufsbezogene Weiterbildung mit 13% und die nicht-berufsbezogene Weiterbildung mit 18% Weiterbildungsanteil.⁵ Der Blick auf die Themen der Weiterbildungsaktivitäten macht deutlich, dass das Lernfeld „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ ein Drittel der Aktivitäten umfasst. Einen weiteren Schwerpunkt bildet das Feld „Natur, Technik, Computer“ mit 25% und „Gesundheit und Sport“ mit 19%. Lediglich 13% der Weiterbildungsaktivitäten können dem Bereich „Sprachen, Kultur, Politik“ zugeordnet werden. Innerhalb dieses Schwerpunktes konnten nur 4% der besuchten Veranstaltungen den Bereichen Kunst, Musik, Medien zugeordnet werden. Bezogen auf die nicht-berufsbezogene Weiterbildung ist der Themenschwerpunkt „Sprachen, Kultur, Politik“ jedoch dominierend (36% der besuchten Veranstaltungen), während in der individuellen berufsbezogenen und der betrieblichen Weiterbildung diese Themen eher randständig bleiben (18% und 13% der besuchten Veranstaltungen) (vgl. Bilger et al. 2013: 29ff. und 125 ff.).

Gleichzeitig geht aus dem Bildungsbericht des DIPF (2012) hervor, dass immerhin 65% der Erwachsenen im Alter von 19 bis unter 65 Jahren an Angeboten der kulturellen/ musisch-ästhetischen Bildung partizipieren. Dabei wird rezeptiven Aktivitäten wie Theater-/Konzert-/Museumsbesuchen häufiger nachgegangen (59% Teilnahme) als eigenaktiven Formen, wie Theater und Musikinstrumente spielen oder künstlerisches Gestalten (28% Teilnahme). Unbedingt anzumerken sind dabei die hohen Disparitäten in der Teilnehmerstruktur nach

5 Im Vergleich zu den Ergebnissen im Jahr 2010 ist für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung ein Anstieg von 10% und für die individuelle berufsbezogene Weiterbildung ein Rückgang von 10% zu verzeichnen.

dem Bildungsstand. Während 87% der Befragten mit (Fach)Hochschulreife an Angeboten der Kulturellen Bildung teilnehmen, sind es bei den Befragten mit mittlerem Abschluss 68% und bei Befragten mit oder ohne Hauptschulabschluss 46% (vgl. Bildungsbericht des DIPF 2012: 171f.). Die Teilnehmerstruktur von Angeboten kultureller Bildung wird zudem durch den schon weiter oben beschriebenen demographischen Wandel stark beeinflusst. Aus den Ergebnissen des „KulturBarometer 50+“, eine vom BMBF beauftragte Umfrage zur Kulturnutzung und den kulturellen Interessen älterer Menschen aus dem Jahr 2008, geht hervor, dass insbesondere die Sparten eines sehr klassischen Kulturbegriffes präferiert werden: Musik, Literatur, Theater, Museen und Ausstellungen sind ähnlich wie bei den Ergebnissen aus dem DIPF-Bildungsbericht die am häufigsten frequentierten Bereiche, sowohl in rezeptiven wie auch eigenaktiven Formen. In den klassischen Kultureinrichtungen mit vornehmlich rezeptiven Kulturangeboten stellen ältere Menschen deshalb aktuell das Kernpublikum dar, während jüngere Bevölkerungsgruppen häufiger auch Angebote der freien Szene nutzen oder Veranstaltungen kommerzieller Anbieter mit populären Kulturformen und Events besuchen (vgl. Keuchel; Wiesand 2008: 58ff.).

Es kann also festgehalten werden, dass Kulturelle Bildung von einer stark heterogenen und vielfältigen Anbieterstruktur geprägt ist, die sowohl die Anbieter der klassischen Kultureinrichtungen wie Theater, Museen und Konzerthäuser umfasst als auch verschiedene Bildungseinrichtungen außerhalb dieser spezifischen Kunstsparten. Die Nutzung derselben ist im Zusammenhang mit insgesamt zwar steigenden Weiterbildungsaktivitäten in Deutschland zu betrachten, jedoch ist der Bereich der Kulturellen Bildung, die größtenteils im Segment der nicht-berufsbezogenen Bildung stattfindet, marginal aufgestellt. Trotzdem nimmt ein Großteil der Bevölkerung mehr oder weniger intensiv Angebote der Kulturellen Bildung wahr, wobei die klassischen Angebote deutlich mehr frequentiert werden als neue und stärker innovative Formen.

2.2.3 Veranstaltungsformen in der Kulturellen Bildung

In der Kulturellen Bildung als Teil der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung oder auch außerschulischen Jugendbildung lassen sich verschiedene Veranstaltungsformen finden, die, wie Tietgens 1981 bereits feststellte, das Bindeglied zwischen Anbietern und Teilnehmer/innen sind. Da nicht wie bei der formalen Bildung von einer kontinuierlichen Beziehung zu den Lernenden ausgegangen werden kann, steht mit jeder neuen Veranstaltung die Herausforderung der Akquirierung und Bindung von Teilnehmer/innen im Fokus. In diesem Zusammenhang ist die Kommunikation mit den Teilnehmer/innen und die Berücksich-

Sommerakademien in der kulturellen Bildung
Potenziale und Herausforderungen aus Sicht der
Kursleitenden

Salland, C.

2016, VIII, 96 S. 5 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-11079-6