

Angebot, Perspektive und rechtliche Rahmenbedingungen der kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland

Gutachten für die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ des
Deutschen Bundestags

vorgelegt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Bonn, Juli/September 2005

Das Gutachten „Angebot, Perspektive und rechtliche Rahmenbedingungen der kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland“ wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn, im Auftrag der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestags im Juli 2005 erstellt und im September 2005 überarbeitet.

Autor: Dr. Richard Stang (DIE)

Wissenschaftliche Assistenz: Liana Druckenmüller (DIE)

Inhalt

ZUSAMMENFASSUNG.....	5
1 EINLEITUNG	9
2 ANGEBOT UND SITUATION DER KULTURELLEN ERWACHSENENBILDUNG	13
2.1 KONTEXT UND AUFGABEN KULTURELLER ERWACHSENENBILDUNG	13
2.1.1 Kontext.....	13
2.1.2 Aufgaben und Systematisierung.....	14
2.2 ENTWICKLUNG DER KULTURELLEN ERWACHSENENBILDUNG.....	16
2.2.1 Historische Perspektive	16
2.2.2 Entwicklung seit Mitte der 1990er Jahre.....	18
2.3 DAS VERHÄLTNISS ZU ANDEREN BILDUNGSBEREICHEN.....	29
2.4 KULTURELLE ERWACHSENENBILDUNG IM HOCHSCHULKONTEXT	31
2.5 INTERNATIONALE ENTWICKLUNGEN.....	33
2.5.1 Europäische Situation.....	33
2.5.2 Großbritannien.....	34
2.5.3 Dänemark	36
3 RAHMENBEDINGUNGEN DER KULTURELLEN ERWACHSENENBILDUNG ..	38
3.1 GESETZLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	38
3.2 ENTWICKLUNGEN IN GESELLSCHAFT, STAAT UND WIRTSCHAFT	45
3.2.1 Globalisierung der Wirtschaft.....	46
3.2.2 Ökonomisierung von Bildung.....	47
3.2.3 Weiterbildungsmarkt.....	49
3.2.4 Finanzierungsgrundlagen	50
3.2.5 Erwerbsbiographien.....	53
3.2.6 Zielgruppen, demographischer Wandel und Migration	55
4 DEFINITION UND POTENTIALE KULTURELLER ERWACHSENENBILDUNG	60
4.1 DEFINITION	60
4.2 POTENTIALE.....	62

5 PERSPEKTIVEN UND ANSÄTZE EINER ZUKUNFTSORIENTIERTEN KULTURELLEN ERWACHSENENBILDUNG	64
5.1 ALLGEMEINE PERSPEKTIVEN	64
5.2 DIMENSIONEN EINER ZUKUNFTSORIENTIERTEN KULTURELLEN ERWACHSENENBILDUNG.....	65
5.2.1 Lernformen	65
5.2.2 Lernorte	67
5.2.3 Neue Medien	68
5.2.4 Professionalisierung des pädagogischen Personals	69
5.2.5 Institutionelle Verankerung	70
5.3 ANFORDERUNGEN FÜR DIE UMSETZUNG	71
Literatur.....	75
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....	81
Gesetze zur Weiterbildung der Bundesländer.....	82

Zusammenfassung

Die bundesdeutsche Bildungsdiskussion dreht sich derzeit besonders um die Schul- und Hochschulentwicklung. Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung wird vor allem im Hinblick auf arbeitsmarkt- und berufsbezogene Weiterbildung diskutiert. Doch wenn man das europaweit diskutierte Konzept des lebenslangen Lernens in den Blick nimmt, wird deutlich, dass Bildung nicht auf berufliche Qualifizierung verengt werden kann. Es geht um mehr: um gute Übergänge zwischen den Bildungsbereichen, um eine breite Bildung, die ständige Veränderungen meistern hilft, um Bildung für Menschen, die sich im und die sich *nicht* im Arbeitsprozess befinden, letztendlich um eine humane Gesellschaft. Allgemeine Weiterbildung und besonders die kulturelle Erwachsenenbildung können entscheidend zur Entwicklung von den Kompetenzen in der Breite der Bevölkerung beitragen, die für die Bewältigung der Herausforderungen einer Wissensgesellschaft notwendig sind.

Dazu trägt die kulturelle Erwachsenenbildung bei, indem sie unter anderem:

- gestalterische Fähigkeiten fördert,
- Kreativität fördert,
- für die verschiedenen Formen künstlerischen Ausdrucks sensibilisiert,
- kulturelle und kommunikative Kompetenzen erweitert,
- Medienkompetenz entwickelt und
- für soziokulturelle und interkulturelle Lebenszusammenhänge sensibilisiert.

Im Kern der kulturellen Erwachsenenbildung geht es um die Entwicklung biographischer Gestaltungskompetenz, die unabhängig von Funktionskontexten, wie zum Beispiel der Arbeitswelt, die Bewältigung des Alltags ermöglicht. Sie fördert die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Flexibilität und Selbstbewusstsein.

Kulturelle Erwachsenenbildung findet heute in den unterschiedlichsten institutionellen Kontexten statt, was eine Beschreibung einer einheitlichen Struktur kultureller Erwachsenenbildung erschwert, gleichzeitig allerdings auch die Vielfältigkeit und Nutzerbezogenheit abbildet. Neben den klassischen Weiterbildungseinrichtungen, wie zum Beispiel Volkshochschulen und kirchliche Bildungseinrichtungen, sind es Kultureinrichtungen, wie Bibliotheken, Museen und Theater, sowie sozio-kulturelle Zentren, Kulturvereine und private Initiativen, die Angebote im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung entwickeln und realisieren. In ihrer Gesamtheit bildet die kulturelle Erwachsenen-

bildung einen immensen Markt ab, zu dem es allerdings keine umfassende Datenlage gibt, die die Betrachtung von längerfristigen Entwicklungen zulässt – einzig liefert hier die Volkshochschul-Statistik Daten. Insgesamt fehlen umfassende Daten zum Marktvolumen, zu den Anbietern inklusive privater Initiativen, zur Teilnehmerschaft und zu den Beschäftigten.

Obwohl die kulturelle Erwachsenenbildung in einigen Weiterbildungsgesetzen der Länder explizit als Teil der Weiterbildung genannt wird, werden doch inzwischen große Teile der kulturellen Erwachsenenbildung nicht mehr als Grundversorgung angesehen. Dies führt unter anderem zu einer Verlagerung der Finanzierung der Angebote in diesem Bereich auf die Teilnehmenden. Erhöhungen der Teilnehmendenentgelte bis zu 80 Prozent in den letzten zehn Jahren waren die Folge. Nach Einbrüchen Mitte der 1990er Jahre beispielsweise im Volkshochschulbereich, haben sich die Angebote in der kulturellen Erwachsenenbildung wieder stabilisiert. Dabei bleibt allerdings festzuhalten, dass seit einigen Jahren sowohl die politische als auch die berufliche Bildung verstärkt Methoden der kulturellen Erwachsenenbildung nutzen.

Die kulturelle Erwachsenenbildung fördert durch ihre spezifischen Methoden und Ansätze offene Lernprozesse und innovative Zugänge, die ein flexibles Reagieren auf individuelle Bedarfe zur Entwicklung von Lern- und Problemlösungsstrategien ermöglichen. Deshalb lassen sich diese Angebote nur bedingt standardisieren. Gleichwohl haben die Anbieter kultureller Erwachsenenbildung die Diskussion über Qualität in den letzten Jahren intensiviert und insgesamt die Qualität der Angebote deutlich verbessert. In lokalen und regionalen Transformationsprozessen ist die kulturelle Erwachsenenbildung inzwischen ein wichtiger Faktor der Re-Vitalisierung geworden.

Trotzdem ist bundesweit in der Tendenz eine politische Ausrichtung bezogen auf die Weiterbildung in Richtung arbeitsmark- und berufsbezogene Bildung festzustellen. Diese Orientierung von Weiterbildung findet sich auch in anderen europäischen Ländern. In Anbetracht gesellschaftlicher und ökonomischer Herausforderungen, wie der Globalisierung, dem demographischen Wandel, der Migration sowie der dramatischen Veränderungen der Arbeits- und Alltagswelt unter anderem durch den Einsatz neuer Technologien, wird sich eine solche Ausrichtung allerdings längerfristig als gesellschaftliches Problem erweisen, wenn allen Bevölkerungsschichten der Zugang zu Bildung gewährleistet werden soll. Es bedarf einer ganzheitlichen, kulturellen Perspektive bei der Gestaltung gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit.

Deshalb ist es notwendig, auch die kulturelle Erwachsenenbildung als Grundversorgung im Bildungssystem zu fördern. Dabei ist eine Trennung bei den Angeboten in „Freizeitangebote“ und „Grundversorgung“ kaum sinnvoll, da sie insgesamt in methodi-

sche und didaktische Settings eingebunden sind und somit Bildungsveranstaltungen darstellen, die persönlichkeitsbildend sind.

Die strategische und längerfristige Entwicklung des Standorts Deutschland in Richtung Wissensgesellschaft wird davon abhängen, wie es gelingt, die kulturelle Erwachsenenbildung in die Strategie des lebenslangen Lernens zu integrieren. Vor dem Hintergrund ihrer Zuständigkeit sind Bundesländer und Kommunen gefordert, eine Infrastruktur kultureller Erwachsenenbildung zu schaffen, die allen Bevölkerungsgruppen den Zugang zur Entwicklung einer übergreifenden kulturellen Kompetenz ermöglicht. Gleichzeitig ist die Entwicklung zukunftsorientierter Bildungskonzepte auf Seiten der Anbieter ein weiterer wichtiger Faktor. Die Förderung kultureller Erwachsenenbildung könnte so ein wichtiger Baustein sein, eine zukunftsorientierte Bildungslandschaft in Deutschland zu etablieren.

Aus der Analyse der Situation der kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland lassen sich zur Unterstützung einer solchen zukunftsorientierten Strategie folgende Empfehlungen formulieren:

- Kulturelle Bildung mit ihren Dimensionen ästhetische, kulturelle und Medienkompetenz ist als Grundbildung zu verstehen, die persönlichkeitsbildend wirkt, und die Grundversorgung in diesem Bereich ist zu sichern. Dies kann unter anderem dadurch geschehen, dass die Förderung kultureller Erwachsenenbildung in allen Erwachsenenbildungsgesetzen der Bundesländer verankert wird.
- Kulturelle Bildung sollte als Grundbildung auch im Bereich der Erwachsenenbildung gefördert werden. Dies bedeutet, dass kulturelle Erwachsenenbildung gleichwertig mit berufsbezogener Weiterbildung gefördert wird.
- Neben der Förderung vorhandener Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung wird in Zukunft noch mehr Wert auf die Innovationsförderung bezogen auf die Angebote gelegt werden müssen. Hierzu bedarf es verstärkter Projektförderung auch in der Erwachsenenbildung, wie sie bislang in der kulturellen Bildung vornehmlich bezogen auf die Zielgruppen Kinder und Jugendliche realisiert wurde. Neben den Bundesländern ist hier vor allem auch der Bund gefordert, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen.
- Der Zugang zu kultureller Erwachsenenbildung sollte allen Bevölkerungsschichten durch an die kulturellen und sozialen Bedürfnisse angepasste Angebote eröffnet werden. Dabei sind in besonderem Maße interkulturelle Aspekte zu be-

rücksichtigen. Hier sind die Bundesländer und Kommunen als Finanzierer und Träger der Erwachsenenbildung gefordert.

- Die Förderung von Aus- und Fortbildung als Beitrag der Professionsentwicklung ist ein wichtiger Bereich, um die Qualität kultureller Erwachsenenbildung langfristig zu sichern. Die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten der Professionsentwicklung gilt es zu fördern.
- Der Aufbau einer Statistik zur kulturellen Erwachsenenbildung sollte vorangetrieben werden, um deren Bedeutung auch quantitativ zu untermauern. Um hier eine bundeseinheitliche Statistik zu etablieren, sollte der Bund an dieser Stelle die Entwicklung und Realisierung fördern.

1 Einleitung

Wenn heute in Deutschland über Bildung diskutiert wird, ist dies vor allem von Fragen geprägt, wie nach den Ergebnissen von PISA die Schule und die vorschulische Bildung verbessert werden können und wie die Hochschulen umgestaltet werden müssen, um im internationalen Wettbewerb mithalten zu können. Die Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung kommt meistens nur in den Blick, wenn es darum geht, arbeitsmarktbezogene Problemlagen durch Qualifizierungsaktivitäten in den Griff zu bekommen. Dies hat Auswirkungen auf das gesamte Feld der Erwachsenenbildung.

In den letzten Jahren hat die Orientierung an beruflicher Qualifizierung im politischen Diskurs Dominanz gegenüber allgemeiner Erwachsenenbildung wie kultureller Bildung erlangt. Kulturelle Bildung wird nicht selten nicht mehr als „Grundversorgung“, sondern als „Luxusangebot“ klassifiziert (Stang 2004a) bzw. mit dem „Etikett Freizeit, Hobby und Spaßkultur diskreditiert“ (Benedix/Rache 2002: 333). Dies wird zum Problem, da sich die Bedeutung von kultureller Erwachsenenbildung nicht nur über den Bildungsmarkt realisiert, sondern über die politische Einordnung, die in den gesetzlichen Rahmenbedingungen und den Förderbedingungen von Weiterbildung zum Ausdruck kommt.

Ein Aspekt dieser Entwicklung ist, dass Kreativität, Flexibilität und Kommunikationsfähigkeit – zentrale Kompetenzfelder der kulturellen Bildung – heute mehr denn je als Schlüsselqualifikationen fast ausschließlich unter der Perspektive der zentralen arbeitsplatzbezogenen Kompetenzen betrachtet werden. Der Bezug zur kulturellen Bildung wird kaum noch hergestellt.

In Anbetracht der gesellschaftlichen Herausforderungen und der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens könnte sich eine solche Fokussierung von Erwachsenenbildung auf die Arbeitswelt als kurzfristig erweisen. „Soft Skills“ werden nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern als Motor gesellschaftlicher Entwicklung insgesamt benötigt. Der Beitrag, den kulturelle Erwachsenenbildung zur Etablierung gesellschaftlicher und persönlicher Schlüsselqualifikationen leistet, darf nicht unterschätzt werden (Deutscher Kulturrat 2000). Obwohl die Leistungen der kulturellen Erwachsenenbildung in der Fachdiskussion immer wieder gewürdigt werden, wird deren Positionierung im deutschen Bildungssystem zunehmend schwieriger.

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Bezug auf die Positionierung der kulturellen Erwachsenenbildung ist die Frage von Qualität. Die kulturelle Bildung steckt hier in einem Dilemma, da sich ästhetische und kulturelle Qualitäten einer Messung weitgehend entziehen (Peez 2003). Gleichwohl gilt es auch für die kulturelle Erwachsenenbildung, die

Einrichtungs-, Programm- und Durchführungsqualität permanent zu verbessern, um gerade im Vergleich zu anderen Programmbereichen auf einem hohen Qualitätslevel zu agieren (Groppe 2003a). Im Rahmen der Angebote wie Kursen, Projekten, Werkstätten, offenen Ateliers usw. ermöglicht die kulturelle Bildung offene Lernprozesse, die auf Selbstbildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur oder dem eigenen kreativen Gestalten bauen. Experiment und Improvisation sind hier wichtige Dimensionen, die dazu beitragen, Kreativität, Flexibilität und Kommunikationsfähigkeit zu fördern.

Lebenslanges Lernen als Bezugspunkt für die Entwicklung von Gesellschaft und Bildung kann eben nicht auf berufliche Qualifizierung verengt werden. Bei dem Konzept des lebenslangen Lernens geht es um mehr. Es geht um gute Übergänge zwischen den Bildungsbereichen, es geht um eine breite Bildung, die ständige Veränderungen meistern hilft, es geht um Bildung für Menschen, die sich im und die sich *nicht* im Arbeitsprozess befinden, letztendlich geht es um eine humane Gesellschaft (vgl. auch die Stellungnahmen der Experten zum Expertengespräch der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ am 9. März 2004).

Dies wurde auch von der Europäischen Union erkannt, als sie mit dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ eine zukünftige europäische Strategie bezogen auf den Bildungsraum Europa formulierte und dabei deutlich machte, dass es bei dem Konzept des lebenslangen Lernens um deutlich mehr geht als um berufsbezogene Bildung:

„Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. (...) Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken“ (Kommission 2000: 3).

Die wichtigsten Herausforderungen bezogen auf die europaweite Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens wurden von der Kommission der EU in sechs Botschaften zusammengefasst, von denen vor allem die ersten beiden eine deutliche Orientierung auch im Hinblick auf allgemeine Bildung geben (Kommission 2000: 12f.):

- Botschaft 1: Neue Basisqualifikationen für alle
Ziel: Den allgemeinen und ständigen Zugang zum Lernen gewährleisten und damit allen Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, die für eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen zu erwerben und zu aktualisieren.

- Botschaft 2: Höhere Investitionen in die Humanressourcen

Ziel: Investitionen in Humanressourcen deutlich erhöhen und damit Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital – optimal nutzen.

Bereits diese beiden Schwerpunkte machen deutlich, dass aus Sicht der Europäischen Union die Ausrichtung von Bildung nicht ausschließlich berufsorientiert sein sollte. Auch in Deutschland wurden im Strategiepapier für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK 2004) die Ziele des Konzeptes des lebenslangen Lernens eindeutig formuliert:

„Ziel der Strategie „Lebenslanges Lernens“ ist es darzustellen, wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann. Lebenslanges Lernen bezieht alles formale, nicht-formale und informelle Lernen ein. Dabei wird „Lernen“ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.“ (BLK 2004: 5)

Die Bedeutung umfassender Kompetenzen für die Bewältigung der Herausforderungen einer Wissensgesellschaft, in der Wissen konstitutiv für die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung ist, liegt auf der Hand. Diese können in unterschiedlichen Bildungskontexten erworben werden – auch im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung, speziell der kulturellen Erwachsenenbildung. Trotzdem haben sich die Rahmenbedingungen für die kulturelle Erwachsenenbildung in den letzten Jahren verschlechtert. Auf welchen Ebenen dies geschehen ist, wird unter anderem Thema dieses Gutachtens sein.

Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass die kulturelle Erwachsenenbildung nach wie vor ein Eckpfeiler des Angebotsspektrums in der Erwachsenenbildung ist, wie sich zum Beispiel anhand der Entwicklung an den Volkshochschulen, dem größten Anbieterbereich der allgemeinen Erwachsenenbildung in Deutschland, zeigen lässt (Pehl/Reitz 2004).

Im Gutachten „Angebot, Perspektive und rechtliche Rahmenbedingungen der kulturellen Erwachsenenbildung“ geht es darum, die aktuelle Situation der kulturellen Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der Entwicklung der letzten Jahre zu beschreiben sowie Perspektiven für die Zukunft aufzuzeigen. Im Fokus steht dabei die Untersuchung des Missverhältnisses von allgemeiner Wertschätzung der kulturellen Erwachsenenbildung und deren politischer Akzeptanz. Die Lage der kulturellen Erwachsenenbildung hat sich in den letzten Jahren vor allem durch die Veränderungen im Bereich der Förderung von Bildungsschwerpunkten gravierend verändert. Bislang gibt es

aber keine Untersuchung darüber, welche Auswirkungen diese Entwicklungen auf die Positionierung der kulturellen Erwachsenenbildung insgesamt haben.

Das Gutachten soll diese Lücke insoweit schließen, als dass es die Lage der kulturellen Erwachsenenbildung strukturiert darstellt und Entwicklungsperspektiven aufzeigt. Dabei werden vor allem folgende Bereiche differenziert in den Blick genommen:

- das Angebot und die Situation der kulturellen Erwachsenenbildung, auch im Hinblick auf die Entwicklung in anderen europäischen Ländern, die historische Entwicklung, das Verhältnis zu anderen Bildungsbereichen sowie die Rolle der Hochschulen,
- die Darstellung und Analyse der gesetzlichen Rahmenbedingungen,
- die Darstellung und Analyse aktueller Entwicklungen in Gesellschaft, Staat und Wirtschaft im Hinblick auf die kulturelle Erwachsenenbildung (u. a. ökonomisierende Tendenzen, Weiterbildungsmarkt, Haushaltssituation der öffentlichen Hand, veränderte Erwerbsbiographien, demographischer Wandel, Migration),
- die Formulierung einer Definition kultureller Erwachsenenbildung sowie
- die Entwicklung von Ansätzen neuer Bildungskonzepte und -formen der kulturellen Erwachsenenbildung unter Einbezug der Dimensionen selbstgesteuertes Lernen, Einsatz Neuer Medien, Professionalisierung, möglicher Perspektiven in Kultureinrichtungen.

Welchen Beitrag die kulturelle Erwachsenenbildung in ihren unterschiedlichen institutionellen Verankerungen (z.B. Weiterbildungseinrichtungen, Bibliotheken, Museen und andere Kultureinrichtungen) zur Entwicklung des Kultur- und Bildungsstandortes Deutschland leistet und in Zukunft leisten kann, gilt es in diesem Gutachten zu beleuchten.

Ziel des Gutachtens ist es, Strategien aufzuzeigen, die von der Politik genutzt werden können, um die kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland zu sichern und entsprechend der gesellschaftlichen Anforderungen weiterzuentwickeln.

2 Angebot und Situation der kulturellen Erwachsenenbildung

Grundlage für die Entwicklung von Perspektiven für eine zukunftsorientierte kulturelle Bildung liefert ein Überblick über deren Angebot und deren Situation im Kontext von Weiterbildung insgesamt. Nimmt man das gesamte Feld der kulturellen Erwachsenenbildung in den Blick, fällt auf, dass sich die Datenlage zum Beispiel über die Anbieterstruktur, über das Angebotsvolumen oder über die Beschäftigten in diesem Bereich als äußerst dürftig darstellt. Derzeit liefert ausschließlich die Volkshochschul-Statistik Daten, die für diesen Bereich längerfristige Trends abbilden lassen.

Die Beschreibung des Kontextes im Rahmen der Weiterbildung insgesamt und der Aufgaben kultureller Erwachsenenbildung bildet den Rahmen für eine Systematisierung und die Beschreibung aktueller Entwicklungen in diesem Bereich, die nicht nur bezogen auf die deutsche Situation dargestellt werden sollen, sondern auch bezogen auf die Situation in anderen europäischen Ländern.

2.1 Kontext und Aufgaben kultureller Erwachsenenbildung

2.1.1 Kontext

Wenn man die kulturelle Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland in den Blick nimmt, ist es zunächst notwendig, deren Verortung innerhalb des Systems „Erwachsenenbildung“ bzw. „Weiterbildung“ deutlich zu machen. Die Begriffssystematik von Weinberg (2000: 39; siehe Abb. 1) ist hier sehr hilfreich. Für Weinberg ist Erwachsenenbildung der Oberbegriff für alle Bildungskontexte Erwachsener, den organisierten Teil subsumiert er unter den Begriff „Weiterbildung“, der „berufliche Weiterbildung“ und „allgemeine Erwachsenenbildung“ umfasst. Die kulturelle Erwachsenenbildung ist Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung, wird aber in der Systematisierung von Weinberg nicht explizit genannt – im Gegensatz zur politischen Bildung.

Kulturelle Erwachsenenbildung findet heute in den unterschiedlichsten institutionellen Kontexten statt, was eine Beschreibung einer einheitlichen Struktur kultureller Erwachsenenbildung erschwert, gleichzeitig allerdings auch die Vielfältigkeit und Nutzerbezogenheit abbildet. Neben den klassischen Weiterbildungseinrichtungen, wie zum Beispiel Volkshochschulen und kirchlichen Bildungseinrichtungen, sind es vor allem Kultureinrichtungen, wie Bibliotheken, Museen und Theater, sowie sozio-kulturelle Zentren, Kulturvereine und private Initiativen, die Angebote im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung entwickeln und realisieren.

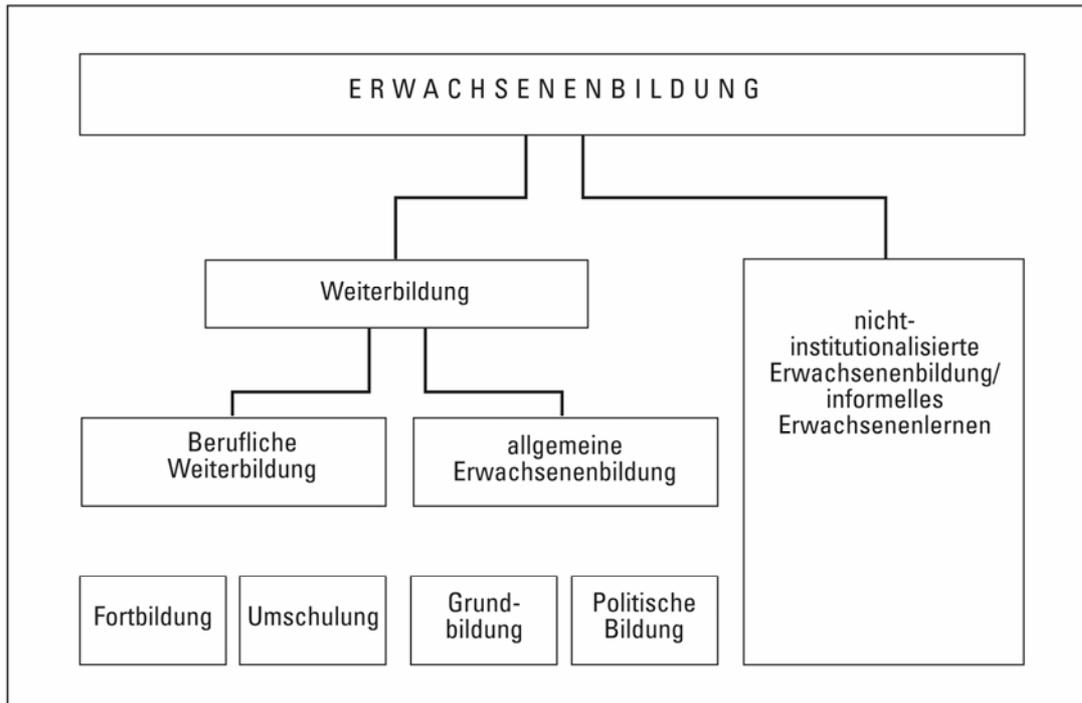


ABB. 1: ERWEITERTE BEGRIFFSSYSTEMATIK ZUR „ERWACHSENENBILDUNG“ (AUS: WEINBERG 2000: 39)

Diese institutionelle Anbietervielfalt spiegelt sich auch bei den Angeboten wieder. Neben Kunst und Kultur reflektierenden Angeboten, unter anderem in den Bereichen Literatur, Theater, Bildende Kunst, Musik und Kulturgeschichte, sind es vor allem Angebote im Bereich künstlerisch-kreatives Gestalten, wie zum Beispiel Malen, Zeichnen, Plastisches Gestalten, Theaterarbeit, musikalische Praxis, Medienpraxis und Tanz, die das Bild der kulturellen Erwachsenenbildung prägen.

Gleichzeitig lassen sich Unterschiede durch die regionale Verortung von kultureller Erwachsenenbildung feststellen, je nachdem, ob sie im städtischen oder ländlichen Umfeld realisiert wird (Gieseke/Opelt 2005a). Je nach Kontext nimmt die kulturelle Erwachsenenbildung unterschiedliche Aufgaben wahr.

2.1.2 Aufgaben und Systematisierung

Kulturelle Bildung fördert kulturelle und ästhetische Bildungsprozesse, die in Anbetracht einer zunehmenden Globalisierung und Mediatisierung eine immer größere Bedeutung erhalten. Dabei sind zentrale Aufgaben von kultureller Bildung im Erwachsenenbereich unter anderem:

- die Förderung gestalterischer Fähigkeiten,
- die Förderung von Kreativität,
- die Sensibilisierung für die verschiedenen Formen künstlerischen Ausdrucks,

- die Erweiterung von kulturellen und kommunikativen Kompetenzen,
- Entwicklung von Medienkompetenz und
- die Sensibilisierung für soziokulturelle und interkulturelle Lebenszusammenhänge (Stang 2001).

Im Kern der kulturellen Erwachsenenbildung geht es um die Entwicklung biographischer Gestaltungskompetenz, die unabhängig von Funktionskontexten, wie zum Beispiel der Arbeitswelt, die Bewältigung des Alltags ermöglicht.

Bereits in den 1970er Jahren stellte Horst W. Opaschowski (1977) bei seinen Betrachtungen über die kulturelle Bildung den sozialen, den kreativen und den kommunikativen Aspekt der kulturellen Bildung heraus. Die Verknüpfung dieser drei Kompetenzdimensionen zeichnet nach wie vor die kulturelle Erwachsenenbildung aus.

Wenn wir heute kulturelle Erwachsenenbildung und ihre kontextualen Verortungen betrachten, wird deutlich, dass wir es mit unterschiedlichen Organisationsformen zu tun haben. In einer umfangreichen empirischen Studie, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, wurde von einer Forschergruppe der Humboldt-Universität zu Berlin die kulturelle Erwachsenenbildung in der Region Berlin/Brandenburg untersucht (Gieseke u.a. 2005). In der Untersuchung werden drei unterschiedliche Organisationsformen der kulturellen Erwachsenenbildung herausgearbeitet, in denen sich unterschiedliche Interessen bündeln: kulturelle Bildung in Erwachsenenbildungsinstitutionen, beigeordnete Bildung in Kulturinstitutionen und Spartenangebote (Gieseke 2005: 26). Unter beigeordneter Bildung werden dabei die Aktivitäten unter anderem von Kultureinrichtungen verstanden:

„Diese findet sich angekoppelt an klassische Kulturinstitutionen (Museen, Theater etc.), aber auch an kommerzielle Institutionen (Buchläden) oder Vereine. Formen der Präsentation von künstlerischen Produkten stehen im Mittelpunkt. (...) Der Begriff ‚beigeordnete Bildung‘ macht darauf aufmerksam, dass die hierunter gefasste kulturelle Bildung in andere Zwecke eingebunden ist und dass sie keinen festen institutionalisierten Ort hat, d.h. sie geschieht aus der Situation heraus als freiwillige Initiative.“ (ebd.: 26).

In der Studie wurde auch der Zugang über Sparten gewählt, um dadurch Kulturangebote mit bildungsbezogenem Hintergrund besser in Blick zu bekommen. Für die Untersuchung wurden folgende Sparten gewählt (Stock 2005):

- Musik/Chor
- Darstellende Kunst
- Literatur
- Soziokultur

- Multimedia
- Interkulturell arbeitende Vereine.

Ergänzen könnte man hier noch, wenn man sich z.B. an der Systematik der Sektionen des Deutschen Kulturrats (2005) orientiert:

- Architektur/Baukultur
- Design.

Im Rahmen einer Programmanalyse wurden in der Studie drei Typen von Partizipationsportalen der kulturellen Erwachsenenbildung herausgearbeitet (Gieseke/Opelt 2005b: 53):

- der systematisch-rezeptive Typus, bei dem sich die Angebote vor allem mit Kultur-, Kunst- und Literaturgeschichte beschäftigen;
- der selbsttätig-kreative Typus, bei dem die Eigenaktivität im künstlerisch-produktiven Gestalten im Vordergrund steht und
- der verstehend-kommunikative Typus, bei dem der interkulturelle Austausch, Begegnungen und Identitätsbildung im Mittelpunkt stehen.

Ki-Hong wählt bezogen auf die kulturelle Erwachsenenbildung eine andere Systematisierung. Er unterscheidet zwischen:

- freizeit-kultureller Bildung,
- sozio-kultureller Bildung und
- musisch-kultureller Bildung (Ki-Hong 1995: 63ff.).

Diese verschiedenen Systematisierungen und deren unterschiedliche Ebenen zeigen die unterschiedlichen und vielschichtigen Zugänge, die in den Blick genommen werden müssen, will man heute kulturelle Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit beleuchten. Diese Ausdifferenzierung hat sich allerdings erst im Laufe der letzten Jahrzehnte herausgebildet.

2.2 Entwicklung der kulturellen Erwachsenenbildung

2.2.1 Historische Perspektive

Die kulturelle Erwachsenenbildung ist seit jeher Bestandteil der Erwachsenenbildung, allerdings waren die Angebote in der Bundesrepublik Deutschland bis in die 1970er Jahre vor allem auf ein bildungsbürgerliches Verständnis von Hochkultur hin orientiert.

Dies zeigte sich unter anderem an dem Begriff der „musischen Bildung“, der erst in den 1970er Jahren durch den Begriff „kulturelle Bildung“ ersetzt wurde (Fuchs 2000: 80).

Die Orientierung an der Hochkultur änderte sich, als „Kultur für alle“ (Hoffmann 1979) zum kulturpolitischen Programm wurde und die kulturelle Eigentätigkeit eine veränderte Bewertung erfuhr (Glaser 2000). Die Intention dieser „soziokulturellen Wende“, die vor allem unter dem Aspekt des sozialen Lernens zum Aufbau außerschulischer kultureller Bildungsstrukturen führte, war es, die Trennung zwischen Gesellschaft und Kultur aufzulösen, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu fördern und damit vor allem den Stadtraum als kulturellen Lebensraum wieder zu beleben (Knopp 2003: 42ff.). Dies blieb nicht ohne Auswirkungen für die kulturelle Erwachsenenbildung, in der sich vor diesem Hintergrund besonders in den 1980er Jahren Angebotsformen, thematische Schwerpunkte und nicht zuletzt die institutionelle Angebotsstruktur veränderten.

In der ehemaligen DDR gehörten die Kulturhäuser zu den zentralen Orten der Kulturarbeit und kultureller Erwachsenenbildung (Ruben/Wagner 1994). Traditionelle Weiterbildungseinrichtungen, wie zum Beispiel die Volkshochschulen und die Urania, waren weitere Institutionen, die kulturelle Bildungsangebote realisierten. Daneben gab es auch die Filmklubs, die eine anerkannt gute filmkulturelle Arbeit leisteten und damit zur kulturellen Bildung beitrugen (Becker/Petzold 2001). Nach der Wiedervereinigung waren es vor allem die Volkshochschulen, die die Angebote für die kulturelle Erwachsenenbildung ausbauten.

An dieser Stelle ist besonders auf die bereits angedeutete institutionelle Ausdifferenzierung im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland insgesamt hinzuweisen. Neben den traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen profilierten sich im Kontext der Diskussion über das lebenslange Lernen in zunehmendem Maße zum Beispiel Bibliotheken (Stang/Puhl 2001), Museen (Thinesse-Demel 1999) und andere Kultureinrichtungen (Behrens u.a. 2002) als Orte der kulturellen Bildung. Dies waren sie vorher zwar auch, hatten diesen Aspekt aber nur selten in den Vordergrund ihres Profils gestellt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland bis Anfang der 1990er Jahre einen kontinuierlichen Ausbau erfuhr. Dies lässt sich unter anderem am Angebot der Volkshochschulen zeigen¹. Wurden 1962 im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ 14.500 Kurse angeboten, waren es 1993 beim

¹ Statistische Grundlage bildet hier die Zeitreihenauswertung der Volkshochschul-Statistik seit 1962 (siehe Anlagenband).

absoluten Höchststand 110.600 Kurse, bevor die Anzahl der Kurse zum Jahr 2001 auf 93.500 absank, um 2003 wieder auf 99.700 anzusteigen.

Wie sich die Situation der kulturellen Erwachsenenbildung in den letzten 10 Jahren entwickelt hat, soll im Folgenden anhand der Beschreibung der allgemeinen Situation und der Auswertung von ausgewählten Weiterbildungsstatistiken dargestellt werden.

2.2.2 Entwicklung seit Mitte der 1990er Jahre

2.2.2.1 Allgemeine Situation

Die Entwicklung der kulturellen Erwachsenenbildung umfassend zu beschreiben wird dadurch erschwert, dass es außer im Bereich der Volkshochschulen kaum verlässliche Daten zu ihrer Situation gibt. Insgesamt stellt die kulturelle Erwachsenenbildung ein Entwicklungsfeld für die Kulturstatistik dar, da systematische Erhebungen, etwa zu privaten Anbietern, wie z.B. Künstler/innen, die individuell Kunstkurse anbieten, nicht vorliegen.

Dieses Problem wird noch verstärkt durch die Heterogenität der kulturellen Erwachsenenbildung, die unter anderem gekennzeichnet ist durch die jeweilige institutionelle und regionale Verortung sowie länderspezifische und kommunal unterschiedliche Förderstrukturen. Deshalb ist es nur bedingt möglich, übergreifende Aussagen über deren allgemeine Situation in Deutschland zu machen. Gleichwohl lassen sich allgemeine Entwicklungstrends erkennen, die in ihrer Gesamtheit ein gutes Bild über die Situation der kulturellen Erwachsenenbildung ergeben.²

Institutioneller Kontext

Wie bereits gezeigt, ist die Situation der kulturellen Erwachsenenbildung in den letzten Jahren geprägt von einer Ausdifferenzierung der institutionellen Struktur. Immer mehr Akteure wie Kultureinrichtungen und private Initiativen haben das Feld, das lange Jahre von den traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung geprägt war, erweitert.

² Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Aussagen der Expert/inn/en in einer Expert/inn/en-Befragung für dieses Gutachten (die Expertenliste und Leitfragen finden sich im Anlagenband) und die Beobachtung des Feldes durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Rahmen von Projekten und der Beteiligung in bundesweiten Gremien wie dem Bundesarbeitskreis Kultur des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und dem Fachausschuss „Bildung“ des Deutschen Kulturrats.

Angebotsentwicklung

Die Angebotsentwicklung – hier vor allem im Volkshochschulbereich – ist gekennzeichnet durch die Etablierung von intensiven Angeboten wie Jahreskurse und Fortgeschrittenenkurse, die ein Ausdruck für die Tendenz zu künstlerisch hochwertigen Angeboten sind. Gleichzeitig ist die kompakte Form des Wochenendangebots in den letzten Jahren intensiviert und stärker nachgefragt worden. Die Vernetzung mit vielfältigen Kooperationspartnern wurde weiter ausgebaut, um die lokale bzw. regionale Angebotspalette zu erweitern. Auf der einen Seite reagiert die kulturelle Bildung mit innovativen Angebotskonzepten immer auch auf kulturelle Veränderungen, auf der anderen Seite sichert eine bewahrende Perspektive die Vermittlung kultureller Traditionen.

Zeitfenster und Lernorte

Von der kulturellen Erwachsenenbildung wurden in den letzten Jahren neue Zeitfenster erschlossen. Neben den Jahres- und Kompaktkursen (Leder 2003) waren dies unter anderem Angebote, die nachts realisiert wurden (Groppe 2003b). Als neue „Lern“-Orte wurden leerstehende Fabrikhallen oder der öffentliche Raum für künstlerische Projektwerkstätten genutzt (Groppe 2003c). Gerade der Werkstattcharakter von Angeboten der kulturellen Erwachsenenbildung mit Möglichkeiten zum Experiment und zur Improvisation ermöglicht es, die unterschiedlichsten Orte zu Lernorten zu machen.

Förderbedingungen

Die Förderbedingungen für die kulturelle Erwachsenenbildung sind stark abhängig von den jeweiligen Landesgesetzen (ausführlicher Kap. 3.1) und den damit verbundenen Förderstrukturen sowie von der kommunalen bzw. regionalen Unterstützung. Insgesamt lässt sich allerdings festhalten, dass eine Verlagerung der Finanzierungsanteile stattgefunden hat, was sich an der Reduzierung der öffentlichen Förderung für die kulturelle Erwachsenenbildung auf der einen Seite und an wachsenden Teilnahmeentgelten auf der anderen Seite festmachen lässt.

Entgelte

Die Veränderungen bei der Förderung wurden in den letzten zehn Jahren beispielsweise im Volkshochschulbereich oder in der kirchlichen Erwachsenenbildung durch deutliche Erhöhungen der Entgelte ausgeglichen. So hat zum Beispiel die Volkshochschule Hamburg ihre Entgelte im Bereich der kulturellen Bildung in den letzten zehn Jahren um fast 80% erhöht. In anderen Bundesländern sind die Erhöhungen zwar geringer ausgefallen, aber die Tendenz geht eindeutig in Richtung kontinuierliche Erhöhung. Gleichzeitig werden Entgeltermäßigungen für sozial schwächere Bevölkerungsgruppen zunehmend zurückgenommen. Im privaten Anbieterbereich von Kunstkursen

ist in den letzten Jahren eher eine Stagnation der Kursgebühren festzustellen, was zu einem realen Absinken der Verdienstmöglichkeiten in diesem Bereich führt.

Zielgruppen

Je mehr sich die Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung am Markt behaupten müssen, desto stärker werden die Angebote nur noch von denen wahrgenommen, die sich die Angebote leisten können. Für die letzten Jahre ist allerdings noch festzustellen, dass zum Beispiel im Volkshochschulbereich vor allem jüngere Erwachsene und ältere Erwachsene durch die Angebote der kulturellen Bildung erreicht werden. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass zum Beispiel in den Volkshochschulen gerade aus dem Programmbereich „Kultur – Gestalten“ Aktivitäten wie „Junge Volkshochschule“, die sich besonders an Jugendliche richtet, mit besonderem Engagement gestaltet wurden. Wie sich allerdings die Teilnehmendenstruktur in Zukunft in Anbetracht von Entgelterhöhungen und Rückgang öffentlicher Förderung entwickeln wird, kann noch nicht abgesehen werden.

Kursleitende

Viele der Kursleitenden in der kulturellen Erwachsenenbildung rekrutieren sich aus den künstlerischen Berufen. Früher sind diese eher als pädagogische Autodidakten getreten, heute gibt es eine Fülle von Fortbildungsangeboten, die deutlich zur Verbesserung der Qualität in der kulturellen Erwachsenenbildung beigetragen haben. Bei dem größten Teil der Kursleitenden handelt es sich um freiberufliche Dozent/inn/en, die oft einen künstlerischen Hintergrund haben. 2003 waren bundesweit 200.000 Kursleitende in allen Programmbereichen der Volkshochschulen beschäftigt und haben 560.000 Kurse realisiert (Pehl/Reitz 2004: 22f.). Wenn man nun zugrunde legt, dass im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ 100.000 Kurse angeboten wurden, wird deutlich, wie viele Kursleitende alleine in den Volkshochschulen in der kulturellen Bildung beschäftigt sind. Hochgerechnet sind das 35.700. Diese Zahl erhöht sich noch immens, wenn man andere Anbieter der kulturellen Erwachsenenbildung dazu nimmt. Das Problem ist allerdings, dass hierzu keine Zahlen in der Breite vorliegen.

Die Situation der Kursleitenden hat sich tendenziell verschlechtert. Zwar werden heute meistens höhere Honorare als noch vor zehn Jahren bezahlt, doch ist zum Beispiel die Absicherung über die Künstlersozialkasse durch einen veränderten Aufnahmemodus erschwert worden.

Qualitätsentwicklung

Die Entwicklung von Qualitätskriterien für die Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung ist in den letzten Jahren im Kontext der Qualitätsentwicklung in der Erwachse-

nenbildung insgesamt verstärkt worden. Dabei geht es vor allem darum, diese bezogen auf die Rahmenbedingungen von kultureller Bildung wie zum Beispiel Einrichtungs-, Programm- und Durchführungsqualität zu verbessern (Groppe 2003a). Fortbildungsangebote für die meist freiberuflichen Kursleitenden gehören dazu. Einrichtungen wie die Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel oder die Landesverbände der Volkshochschulen bieten hier ein breites Spektrum von Angeboten.

Betrachtet man die verschiedenen Aspekte der aktuellen Situation der kulturellen Erwachsenenbildung werden verschiedene Trends deutlich. Auf der einen Seite verschlechtern sich die ökonomischen Rahmenbedingungen, auf der anderen Seite gibt es verstärkte Aktivitäten bei der Qualitätsentwicklung. Dass die Nachfrage insgesamt, trotz wachsender Teilnahmeentgelte zumindest im Kontext der öffentlich verantworteten Weiterbildung wie zum Beispiel an Volkshochschulen, keine dramatischen Einbrüche erfahren hat, ist sicher als ein Zeichen von Stabilität zu werten. Wie sich diese Situation vor dem Hintergrund vorhandener statistischer Daten darstellt, soll im Folgenden beleuchtet werden.

2.2.2.2 Kulturelle Erwachsenenbildung im Spiegel von Weiterbildungsstatistiken

Nimmt man die Datenlage über die Weiterbildung in Deutschland in den Blick wird deutlich, dass sich Informationen zur kulturellen Erwachsenenbildung nur teilweise finden lassen. Anhand von drei Datenerhebungen zur Weiterbildung sollen im Folgenden aktuelle Entwicklungen aufgezeigt werden. Dabei zeigt sich allerdings, dass hier nur die Volkshochschul-Statistik (Pehl/Reitz 2004) Daten liefert, die eine Einordnung längerfristiger Entwicklungen erlaubt. Trotzdem sollen an dieser Stelle auch das Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2005) und die Weiterbildungsstatistik (Ioannidou u.a. 2004; Pehl/Reitz 2005) im Verbund in die Analyse mit einbezogen werden, da sie zumindest einige übergreifende Trends abbilden.

Berichtssystem Weiterbildung

Das Berichtssystem Weiterbildung liefert in regelmäßigen Abständen Informationen zum Weiterbildungsgeschehen in Deutschland. In seiner aktuellen Ausgabe (BMBF 2005) werden die Ergebnisse einer Repräsentativbefragung aus dem Jahre 2003 aufbereitet. Im Blick sind sowohl die berufliche als auch die allgemeine Weiterbildung, zu der auch die kulturelle Erwachsenenbildung zu zählen ist (ebd.: 12). Insgesamt wird eine rückläufige Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung festgestellt, wobei die Teilnahmequote an Weiterbildung 2003 mit 41% deutlich höher lag als 1979 (23%) zu Beginn der Berichterstattung; 1997 lag sie mit 48% am Höchsten (ebd.: 13f.). Auffallend ist, dass unter den 17 Themengebieten, die im Bereich der allgemeinen Weiterbildung

in den Blick genommen werden, nur drei im weitesten Sinne Bezug zur kulturellen Erwachsenenbildung aufweisen. Die Teilnahmequoten in diesen Gebieten stellt sich wie folgt dar (ebd.: 17):

- Kenntnisse und Anregungen für aktive Freizeitgestaltung (2%)
- Wissen auf Gebieten wie Kunst, Literatur, Religion, Geschichte und Länderkunde (2%)
- Multikulturelle Fragen, toleranter Umgang mit Ausländern (0%; d.h. unter 0,5%)

Das Gebiet „Sprachkenntnisse“ erreicht genau so wie „Computer, EDV, Internet“ mit 5% die höchste Teilnahmequote.

Nimmt man den gesamten Bereich der allgemeinen Weiterbildung fallen bezogen auf sozio-demographische Faktoren folgende Aspekte im Verhältnis zur beruflichen Bildung auf (ebd.: 25ff.):

- Teilnahmequote nach Altersgruppen
 - Allgemeine WB: 19 - 34 J. (29%) / 35 - 49 J. (27%) / 50 – 64 J. (20%)
 - Berufliche WB: 19 - 34 J. (29%) / 35 - 49 J. (31%) / 50 – 64 J. (17%)
- Teilnahmequote nach Erwerbstätigkeit
 - Allgemeine WB: Erwerbstätige (28%) / Nichterwerbstätige (20%)
 - Berufliche WB: Erwerbstätige (34%) / Nichterwerbstätige (8%)
- Teilnahmequote nach Geschlecht
 - Allgemeine WB: Männer (24%) / Frauen (27%)
 - Berufliche WB: Männer (28%) / Frauen (24%)
- Teilnahmequote nach Nationalität
 - Allgemeine WB: Deutsche (26%) / Ausländer/innen (21%)
 - Berufliche WB: Deutsche (27%) / Ausländer/innen (13%)

Dieser kurze Abriss macht deutlich, dass durch die allgemeine Weiterbildung, zu der auch die kulturelle Erwachsenenbildung zählt, tendenziell mehr ältere Personen, mehr Frauen, mehr Nichterwerbstätige und mehr Ausländer/innen erreicht werden als durch die berufliche Weiterbildung. Dies ist ein wichtiger Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt, wenn man das Bildungsniveau in allen Bevölkerungsschichten verbessern will. Die Förderung der allgemeinen Weiterbildung kann hier einen Ansatz bieten. Dass derzeit aber vor allem die berufsbezogene Bildung im Zentrum der politischen Aktivitäten steht, dokumentiert auch der Themenschwerpunkt des Berichtssystems IX: *Informelles berufliches Lernen, arbeitsintegriertes Lernen, betriebliches Lernumfeld.*

Weiterbildungsstatistik im Verbund

Durch Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung konnte seit 2002 eine Verbundstatistik realisiert werden, in die neben den Daten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) auch die Daten von vier weiteren bundesweit arbeitenden Weiterbildungsorganisationen – Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) – integriert werden konnten und die somit rund ein Fünftel der organisierten Weiterbildung einschließlich der betrieblichen Bildung in Deutschland abdeckt (Ioannidou u.a. 2004; Pehl/Reitz 2005).

2003 beträgt die Teilnehmendenzahl bei Kursen, Seminaren, Lehrgängen und Studienfahrten/-reisen im Themenbereich „Kultur – Gestalten“ 1,98 Mio. nach dem Bereich „Gesundheit“ (2,58 Mio.) und noch vor dem Bereich „Sprachen“ (1,94 Mio.) (Pehl/Reitz 2005: 31). Für den Bereich „Kultur – Gestalten“ bedeutet das einen leichten Rückgang bezogen auf 2,03 Mio. Teilnehmende im Jahr 2002 (Ioannidou u.a. 2004: 64). Bezogen auf das Gesamtangebot an Kursen, Seminaren, Lehrgängen und Studienfahrten/-reisen der an der Verbundstatistik beteiligten Anbieter ist der Anteil des Bereichs „Kultur – Gestalten“ sowohl 2002 (ebd.: 65) als auch 2003 (Pehl/Reitz 2005: 32) 16,9%. Hier haben nur jeweils die Bereiche „Gesundheit“ und „Sprachen“ einen höheren Anteil (weitere erfasste Bereiche sind: „Politik – Gesellschaft“, „Familie – Gender – Generationen“, „Religion – Ethik“, „Umwelt“, „Arbeit – Beruf“ und „Grundbildung – Schulabschlüsse“).

Der hohe Anteil der kulturellen Erwachsenenbildung sowohl bei den Belegungszahlen als auch im Gesamtangebot macht deren Stellenwert im Bereich der allgemeinen Weiterbildung deutlich. Dieser wird noch offensichtlicher, wenn man den Anteil der in der Verbundstatistik vertretenen Träger am Gesamtangebot der Weiterbildung in Deutschland in Rechnung stellt und berücksichtigt, dass die kulturellen Bildungsangebote von Kultureinrichtungen und anderen Initiativen kaum erfasst werden.

Volkshochschul-Statistik

Noch detailliertere Einsichten in die Lage der kulturellen Erwachsenenbildung erlaubt die Volkshochschul-Statistik. Mit dieser jährlichen Statistik, die für das Jahr 2003 zum 42. Mal vorgelegt wurde (Pehl/Reitz 2004), steht die einzige Datenbasis für den Bereich Erwachsenenbildung zur Verfügung, die es ermöglicht, längerfristige Entwicklungen im Angebot und der Nutzung für einen Trägerbereich im Detail zu betrachten.

Die kulturelle Bildung gehört von jeher zum Angebotsspektrum der Volkshochschulen. Bis 1998 war dieser Bereich in zwei Stoffgebiete getrennt. Im Stoffgebiet „Kunst“ waren die rezeptiven und theoriebezogenen Angebote zu finden wie z.B. Museumsführungen und Vorträge zu kulturellen Themen, im Stoffgebiet „Künstlerisches, handwerkliches Arbeiten“ (bis 1977: „Manuelles und musisches Arbeiten“) die kreativ künstlerischen Angebote wie z.B. Malen, Zeichnen und plastisches Gestalten. 1998 wurden diese beiden Stoffgebiete zu dem Programmbereich „Kultur – Gestalten“ zusammengefasst und damit zumindest die plakative Trennung von Reflexion über Kunst und Kultur und künstlerisch-kreativem Arbeiten aufgelöst (Stang 1994: 21f.). Dabei ist festzuhalten, dass der Anteil des Stoffgebiets „Kunst“ am Gesamtangebot der Volkshochschulen immer deutlich geringer war (z.B. 1993: 2,1%) als der Anteil des Stoffgebiets „Künstlerisches, handwerkliches Arbeiten“ (z.B. 1993: 18,7%) (Stang/Pehl 1994).

Betrachtet man nun die Entwicklung des Programmbereichs „Kultur – Gestalten“ in den letzten 20 Jahren³ wird deutlich, dass zwar bis Anfang der 1990er Jahre das Angebot kontinuierlich ausgebaut wurde, danach allerdings ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen war. Während 1984 2,1 Mio. Unterrichtsstunden angeboten wurden, waren es 1992 2,37 Mio., 2003 waren es 1,81 Mio. Zwar wurden Anfang der 1990er Jahre die Angebotsstrukturen der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern aufgebaut und dadurch das Gesamtangebot erweitert, doch auch wenn man sich nur die Entwicklung der alten Bundesländer anschaut, zeigt sich bis Mitte der 1990er Jahre ein deutlicher Anstieg der Unterrichtsstunden im Programmbereich „Kultur- Gestalten“. Der Rückgang der Unterrichtsstunden, der seither zu verzeichnen war, konnte seit 2002 mit einem leichten Anstieg von 1,78 Mio. (2001) auf 1,81 Mio. (2003) Unterrichtsstunden aufgehalten werden.

Damit stieg auch der Anteil des Programmbereichs „Kultur – Gestalten“ am Gesamtangebot der Volkshochschulen wieder leicht an. Trotzdem ist der Rückgang seit Mitte der 1980er Jahre deutlich, was vor allem auch an den veränderten Rahmenbedingungen gelegen haben dürfte. Lag der Anteil bezogen auf die Unterrichtsstunden 1984 bei 20,5%, war er 2003 12,1%. Wie die Entwicklung des Gesamtangebots der Volkshochschule aussieht, ist in Abbildung 2 zu sehen. Es wird deutlich, dass sich die Anteile am Gesamtangebot der Volkshochschulen in den letzten Jahren zu Ungunsten der kulturellen Bildung verschoben haben.

³ Grundlage der folgenden Auswertung bilden die Daten der Volkshochschul-Statistiken von 1984 – 2003.

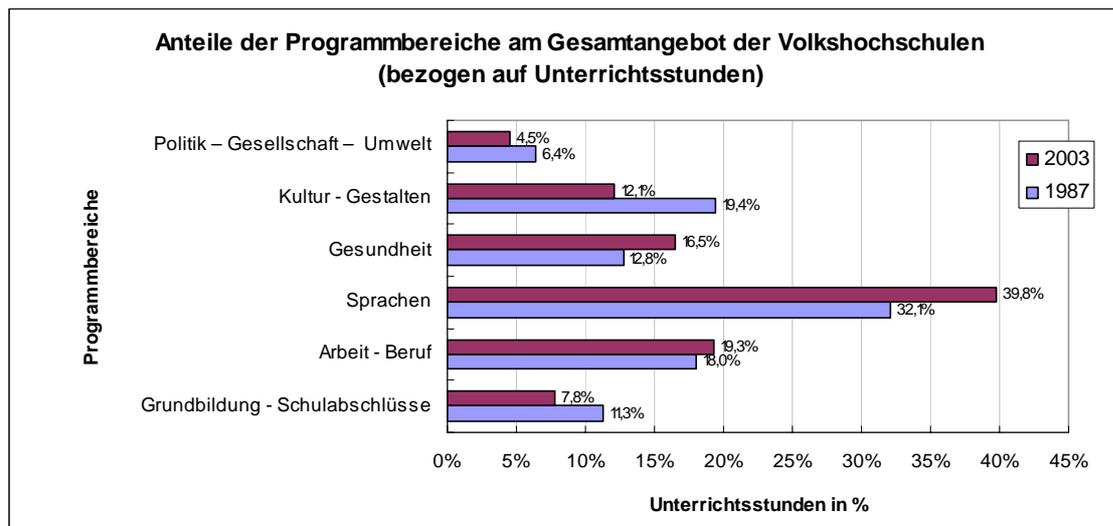


ABB 2: ANTEILE DER PROGRAMMBEREICHE AM GESAMTANGEBOT DER VOLKSHOCHSCHULEN

Eine weitere Entwicklung ist die Verringerung der Unterrichtsstunden pro Kurs in der kulturellen Bildung. Während 1984 ein Kurs im Durchschnitt 23,3 Unterrichtsstunden umfasste, waren es 2003 18,2 Stunden. Beim Gesamtangebot der Volkshochschulen ist im Durchschnitt ein Rückgang von 31,3 Stunden (1984) auf 26,9 Stunden (2003) zu verzeichnen. Die zeitliche Verkürzung der Kurse liegt also im Trend.

Bei den Belegungen der Kurse hat es nur geringe Veränderungen um 2 % von 1,17 Mio. (1984) auf 1,15 Mio. (2003) gegeben. Doch die Teilnehmendenstruktur hat sich im Laufe der Jahre verändert. Während sich unter der Geschlechterperspektive bei den Teilnehmenden im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ wenig verändert hat – er ist nach wie vor frauendominiert (1987: 79% / 2003: 81%) –, hat sich die Altersstruktur verändert (Abb. 3).

Die Altersstruktur der Teilnehmenden des Programmbereichs „Kultur – Gestalten“ hat sich in der Tendenz entwickelt wie die Altersstruktur der Teilnehmenden an Volkshochschulangeboten insgesamt (siehe Abb. 4), mit der Ausnahme, dass im Gesamtangebot die Jüngeren unter 18 Jahren im Verhältnis abgenommen haben, während sie bei „Kultur – Gestalten“ deutlich zugenommen haben. Auffallend ist auch, dass gerade der Anteil der 18-24 Jährigen und der 25-34 Jährigen in den letzten Jahren im Gesamtbereich des Volkshochschulangebots zurückgegangen ist. Es liegt die Vermutung nahe, dass Berufseinsteiger und Personen, die am Beginn der Berufskarriere stehen, eher weniger Kurse bei einem Anbieter der allgemeinen Erwachsenenbildung besuchen, sondern sich spezialisiert berufsbezogen weiterbilden. Die Verschiebung in Richtung berufliche Weiterbildung in dieser Altersstufe belegen auch die Zahlen des Berichtssystems Weiterbildung. Während im Jahr 1979 28 Prozent der 19-34-Jährigen an allgemeiner Weiterbildung und nur 15 Prozent an

beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, haben im Jahr 2000 zwar 29 Prozent an allgemeiner Weiterbildung, aber inzwischen 31 Prozent an beruflicher Weiterbildung teilgenommen (BMBF 2005: 26).

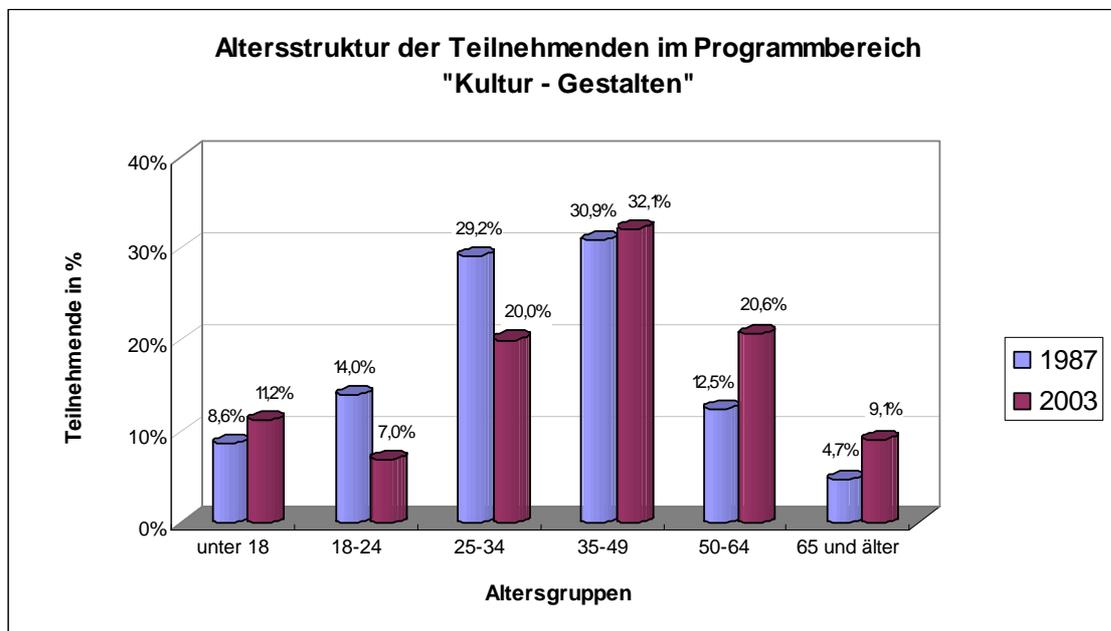


ABB 3: ALTERSSTRUKTUR DER TEILNEHMENDEN IM PROGRAMMBEREICH „KULTUR – GESTALTEN“

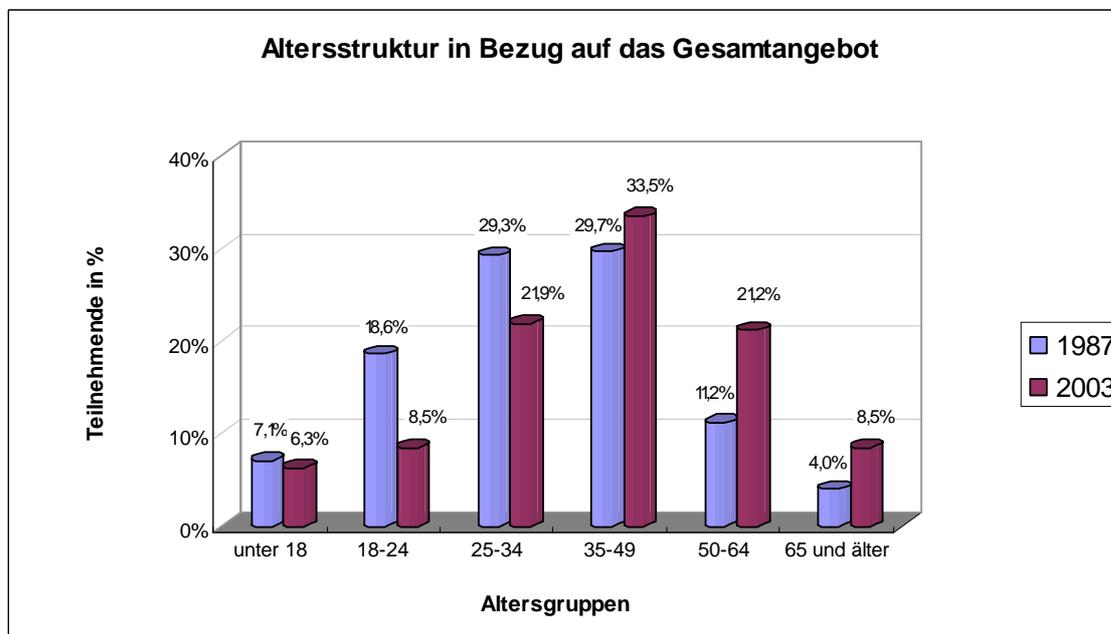


ABB 4: ALTERSSTRUKTUR DER TEILNEHMENDEN IN BEZUG AUF DAS GEAMTANGEBOT DER VOLKSHOCHSCHULEN

Dies dürfte auch eine Folge der starken Orientierung bei der Kompetenzenbetrachtung auf arbeitsmarktbezogene Aspekte sein. In diesem Zusammenhang wird in Zukunft die Aufgabe auf die kulturelle Bildung zukommen, die spezifische Qualität ihrer Angebote

auch für den Berufsalltag herauszuheben, aber auch deutlich zu machen, dass die von ihr vermittelten Kompetenzen eine wichtige Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt sind. Der Trend, dass die Teilnehmenden aus dem Bereich 50plus zunehmen, wird sich vermutlich aufgrund des demographischen Wandels in den nächsten Jahren noch verstärken.

Interessant ist auch ein Blick auf die Entwicklung der Anteile der Angebotsbereiche im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ (Abb. 5)⁴.

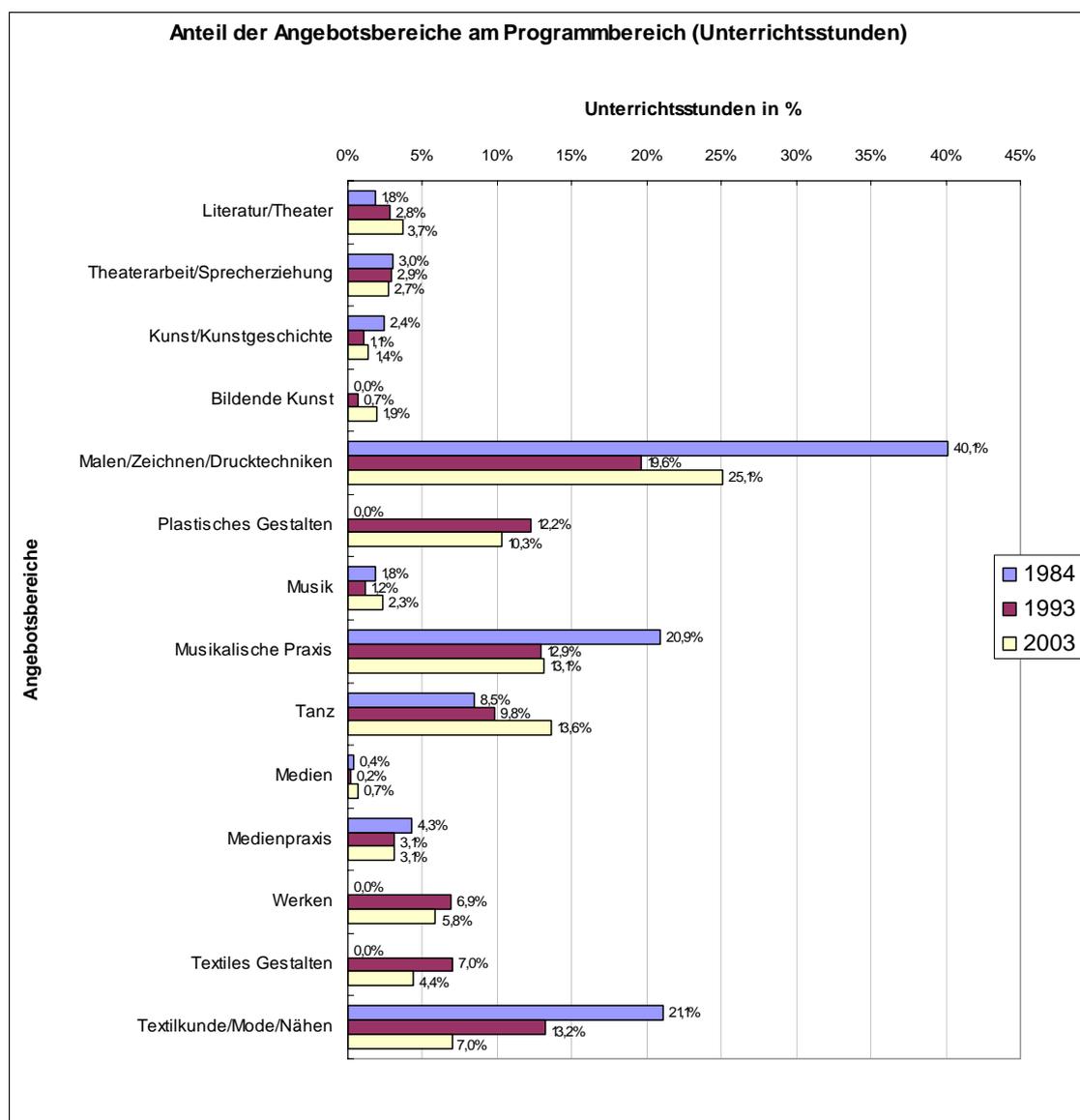


ABB. 5: ANTEILE DER ANGEBOTSBEREICHE AM PROGRAMMBEREICH (UNTERRICHTSSTUNDEN)

⁴ Bei den fehlenden Angaben wurden die Daten zu diesen Bereichen erst ab 1987 erhoben.

Zu den traditionell starken Bereichen der kulturellen Bildung an Volkshochschulen gehören künstlerisch-kreative Angebote. Nach wie vor hat der Bereich „Malen/Zeichnen/Drucktechniken“ den größten Anteil, auch wenn er über die Jahre an Anteil verloren hat. Auch die „musikalische Praxis“ hat an Anteil verloren und die zweite Position inzwischen an „Tanz“ abgegeben. Der früher sehr starke Bereich „Textilkunde/Mode/Nähen“ hat im Verhältnis zu den anderen Angeboten am dramatischsten verloren. Auffallend ist, dass sich der Bereich „Medienpraxis“ in den letzten Jahren nicht weiter entwickelt, sondern der Anteil sogar abgenommen hat. Trotz der Bedeutung der Neuen Medien im privaten sowie beruflichen Alltag und trotz der Entwicklung von Bildungskonzepten für den Einsatz Neuer Medien beim künstlerisch-kreativen Gestalten (Stang 2000), scheint sich dieses Angebotsfeld in der kulturellen Erwachsenenbildung nur schwer etablieren zu können. Dies dürfte allerdings auch daran liegen, dass die technische Infrastruktur, wie z.B. Computerräume, in vielen Weiterbildungseinrichtungen vor allem für EDV-bezogene Angebote konzipiert und genutzt wurden, da diese über Jahre eine gesicherte Einnahmequelle darstellten. Dies hat sich allerdings in den letzten Jahren geändert: Die EDV-bezogenen Angebote sind insgesamt betrachtet rückläufig und es bedarf neuer Konzepte für die Nutzung der technischen Infrastruktur (Stang 2005).

Die Angebotsbereiche im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ erweisen sich als verhältnismäßig stabil. Rückgänge in den Bereichen „Malen/Zeichnen/Drucktechniken“ und „Musikalische Praxis“ lassen sich unter anderem mit der Ausdifferenzierung des Anbietermarktes auf diesen Feldern in den letzten Jahren erklären. Der Rückgang im Bereich „Textilkunde/Mode/Nähen“ und der Anstieg im Bereich „Tanz“ dürfte eher auf veränderte gesellschaftliche Bewertungen dieser Bereiche zurückzuführen sein. Während das Nähen heute kaum noch den Stellenwert von früher inne hat, ist das Tanzen wieder salonfähig geworden.

Im Überblick lässt sich feststellen, dass der Bereich der kulturellen Bildung in den Volkshochschulen nach wie vor eine wichtige Bedeutung hat, auch wenn er insgesamt deutlich Anteile am Gesamtangebot verloren hat. In Anbetracht der Rahmenbedingungen für kulturelle Erwachsenenbildung, die in der Bildungsdiskussion zunehmend an Boden gegenüber arbeitsmarktbezogenen Bildungsangeboten verliert und der zunehmenden Ausdifferenzierung des Anbieterspektrums im Bereich kulturelle Bildung durch private Initiativen, Kultureinrichtungen und andere öffentlich geförderte Bildungsinstitutionen (Stang 2003: 10), kann deren Positionierung bei den Volkshochschulen nach wie vor als solide bezeichnet werden.

Kulturelle Bildung war und ist immer auch ein Ort der Innovation. In der Ansprache von jungen Erwachsenen, bei der Entwicklung neuer Zeitfenster und bei der Etablierung neuer „Lern“-Orte, war es oft die kulturelle Bildung, die in den letzten Jahren innovative Impulse setzte, die dann auch von anderen Bildungsbereichen übernommen wurden.

2.3 Das Verhältnis zu anderen Bildungsbereichen

Das Verhältnis der kulturellen Erwachsenenbildung zu den anderen Bildungsbereichen gestaltet sich allerdings sehr unterschiedlich. Im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung ist es vor allem die politische Bildung, die in den letzten Jahren verstärkt kulturelle Bezüge in die eigene Arbeit integrierte. Besonders Anfang der 1990er Jahre fand im Zuge der Diskussion über die Ästhetisierung der Lebenswelt eine intensive Auseinandersetzung über die kulturelle Dimension der politischen Bildung statt (Flaig u.a. 1993). Welche Bedeutung kulturelle, künstlerische und ästhetische Mittel für die Zukunft der politischen Bildung haben werden, machte Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, 2001 in einem Vortrag beim Kongress „KULTUR leben lernen – Kulturelle Bildung in der Mediengener@tion“ deutlich (Krüger 2001). Wie gezeigt, lässt sich aus der Volkshochschulstatistik 2003 entnehmen, dass der Anteil in der kulturellen Erwachsenenbildung realisierten Unterrichtsstunden am Gesamtangebot mit 12,1% deutlich höher ist als der der politischen Bildung (4,5%) (Pehl/Reitz 2004: 22). Auch bei den Belegungen erreicht die kulturelle Erwachsenenbildung mit 1,15 Mio. deutlich mehr als die politische Bildung (736.000).

Das mengenmäßige Verhältnis zur beruflichen Weiterbildung stellt sich im Volkshochschulkontext bezogen auf die Daten aus dem Jahre 2003 anders dar. Während im Hinblick auf die Unterrichtsstunden der Anteil des Programmbereichs „Arbeit – Beruf“ am Gesamtangebot mit 19,3% deutlich höher liegt, weist dieser Bereich mit 824.000 Belegungen deutlich weniger auf als die kulturelle Erwachsenenbildung (ebd.: 22f.). Leider lassen sich keine Daten für den gesamten Bildungsbereich finden, so dass man nur in der Gesamtheit die Teilnahmequote bei der allgemeinen Weiterbildung insgesamt und der beruflichen Weiterbildung, wie sie im Berichtssystem Weiterbildung IX erhoben wurde (BMBF 2005: 16ff.), vergleichen kann. 2003 lag die Teilnahmequote der Bevölkerung jeweils bei 26%. Bis zur Erhebung im Jahre 2000 lag die Quote in der allgemeinen Weiterbildung teilweise deutlich höher.

Dass sich hier die Situation zu Ungunsten der allgemeinen Weiterbildung und damit auch der kulturellen Erwachsenenbildung verändert hat, dürfte in besonderem Maße daran liegen, dass die berufliche Kompetenzentwicklung und Qualifizierung in den

letzten Jahren immer stärker in den Vordergrund bei der Förderung gerückt wurde. Dies macht das Dilemma deutlich, dass zwar in der Arbeitswelt immer eindringlicher übergreifende Schlüsselqualifikationen gefordert werden, deren Erwerb aber nur berufsbezogen gefördert wird. Doch liegt gerade das Potenzial der kulturellen Erwachsenenbildung für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Innovationsfähigkeit und Kreativität auf der Hand. In welchem Maße kulturelle Aktivitäten Anwendung in Arbeitsprozessen und dem betrieblichen Alltag finden, beschreibt Bernd Wagner, wenn er folgende Felder benennt:

- „die kulturellen und künstlerischen Methoden im Managementtraining und bei der betrieblichen Kreativitätsförderung;
- die Nutzung kultureller Vermittlungsformen, Methoden und Kompetenzen in der Personalführung sowie in der Umorganisation von Unternehmen oder der Veränderung von Arbeitsabläufen;
- die künstlerische Gestaltung und kulturellen Aktivitäten im Betrieb zur Schaffung einer Corporate Identity, Unternehmenskultur oder Verbesserung des Arbeitsklimas und der Kommunikation;
- die interkulturelle Kompetenz zur Integration der multiethnischen und interkulturellen Belegschaften;
- Kultur als zentraler Bestandteil der Entwicklung von Werbekonzepten, Firmenimages und Marketingstrategien“ (Wagner 2001: 19).

Wie künstlerisch-kreatives Arbeiten in der betrieblichen Weiterbildung genutzt wird, beschreiben zum Beispiel Götz/Guski-Leinwand:

„Das künstlerisch-bildnerische Arbeiten dient als Medium, um persönliche Ressourcen zu wecken. Damit wird Kunst als ein Lernfeld in neuer Weise genutzt: Künstlerisches Schaffen folgt nicht einem Selbstzweck, um beispielsweise eine Landschaft oder ein Stilleben abzubilden, sondern wird als Verfahren angewandt, um Dinge abzubilden, die nicht sichtbar sind, von denen wir (noch) keinen (kognitiven) Begriff haben“ (Götz/Guski-Leinwand 1996: 32).

Elemente kultureller Bildung werden so in der betrieblichen Weiterbildung als Instrument zur Entwicklung der Persönlichkeit eingesetzt. Nichts anderes geschieht in der kulturellen Erwachsenenbildung, nur, dass diese nicht vordergründig berufsbezogen ist. Darin scheint auch eines der Hauptprobleme im Verhältnis von kultureller und beruflicher Weiterbildung zu liegen. In dem Moment, in dem der Einsatz von Methoden der kulturellen Bildung in arbeitsweltbezogenen Kontexten geschieht, wird er oft vollständig anders bewertet als dies bezogen auf den Kontext der allgemeinen Erwachsenenbildung der Fall ist. Wie dies konkret aussehen kann, lässt sich am Beispiel von „Ikebana“ zeigen. Wird es im Rahmen eines Kurses in der kulturellen Erwachsenenbildung angeboten, ist schnell der Begriff des „Bastelns“ bei der Hand. In Kontexten von Managementschulungen gilt die Auseinandersetzung mit „Ikebana“ als eine Basis für die interkulturelle Verständigung mit asiatischen Geschäftspartnern.

Wenn dann mit solchen Bewertungen politische Förderentscheidungen einhergehen und die berufs- und arbeitsplatzbezogene Weiterbildung besonders gefördert wird, dann wird perspektivisch die kulturelle Erwachsenenbildung weiter Boden im Kontext des lebenslangen Lernens verlieren. Auch an Hochschulen steht es derzeit nicht zum Besten mit Angeboten zur kulturellen Erwachsenenbildung.

2.4 Kulturelle Erwachsenenbildung im Hochschulkontext

Die kulturelle Erwachsenenbildung spielt an den deutschen Hochschulen kaum eine Rolle. Zwar beschäftigen sich einzelne Lehrstühle punktuell mit Fragen der kulturellen Bildung, wie zum Beispiel das bereits beschriebene Projekt der Humboldt Universität zu Berlin (Gieseke u.a. 2005) zeigt, doch spielt sie im Bereich der Erwachsenenbildung an den Universitäten eine untergeordnete Rolle. Selbst wenn man sich weiterführende Studienangebote der deutschen Universitäten anschaut, wird deutlich, dass kunst- und kulturbezogene Themen hier nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Eine Recherche auf der angebotsbezogenen Web-Site der Hochschulrektoren-Konferenz⁵ ergab bezogen auf weiterführende Studienangebote für den Themenbereich „Kunst, Kultur“ 34 Angebote an deutschen Universitäten, wovon alleine acht eindeutig dem schulischen Kontext zuzuordnen sind. Zum Vergleich: Allein im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind es 357 weiterführende Studienangebote. Auch bei den Fernstudiengängen, die von der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium an Hochschulen in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium⁶ aufgeführt werden, spielen Angebote zu Kultur und Kunst kaum eine Rolle. Von 195 Angeboten lassen sich acht diesem Bereich zuordnen. Darunter sind Angebote zu finden, wie zum Beispiel „Musik und Künste im südlichen Indien“ an der Universität Oldenburg. Auffallend ist hier, dass drei der acht Angebote von der Open University aus Großbritannien vermittelt durch die Universität Hamburg angeboten werden und eines von der University of Southern Queensland (Australien).

Angebote, die der kulturellen Erwachsenenbildung zugeordnet werden können, lassen sich an den Universitäten – wenn überhaupt – vor allem im Bereich der Seniorenuniversitäten finden. So waren zum Beispiel an der Universität des 3. Lebensalters der Johann Wolfgang Goethe-Universität⁷ im Sommersemester 2005 im Fachgebiet „Geschichte, Kunstgeschichte, Literaturgeschichte“ Kunst reflektierende Angebote wie

⁵ Informationen online im Internet: <http://www.hochschulkompass.de> (Stand: 14.07.2005).

⁶ Informationen online im Internet: <http://www.ag-fernstudium.de> (Stand: 14.07.2005).

⁷ Informationen online im Internet: <http://univis.uni-frankfurt.de> (Stand: 14.07.2005).

„Die klassische Moderne im Städelschen Museum“ zu finden, gleichzeitig gab es künstlerisch-kreative Angebote wie „Die Geschichte meines Lebens – kreativ Schreiben“. Von den 36 Seminarangeboten im Sommersemester 2005 insgesamt können 16 der kulturellen Erwachsenenbildung zugeordnet werden.

Der Trend des Ausbaus des Seniorenstudiums an vielen Universitäten Deutschlands hat zu einer Situation auch im regulären Lehrbetrieb geführt, die zu einer schwierigen Studiensituation vor allem auch in den Geistes- und Kulturwissenschaften führt. So studieren zum Beispiel an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt pro Jahr etwa 5.000 Seniorenstudent/inn/en. In einzelnen Veranstaltungen der Geistes- und Kulturwissenschaften liegt der Anteil der Senior/inn/en bei fast 80 Prozent⁸. In Frankfurt hat diese Situation dazu geführt, dass ab dem Wintersemester 2005/2006 Seniorenstudent/inn/en vom regulären Lehrbetrieb ausgeschlossen werden sollen, da sich durch ihre Teilnahme an Veranstaltungen des Regelstudienbetriebs die Studiensituation in den Veranstaltungen für die Regelstudent/inn/en verschärft.

Kulturwissenschaftliche Angebote wie Kunstgeschichte erfreuen sich einer besonderen Nachfrage bei Senior/inn/en⁹, in der Kulturpädagogik ist dies allerdings kaum der Fall¹⁰. Fasst man die von Senior/inn/en genutzten Angebote in den Kulturwissenschaften unter kulturelle Erwachsenenbildung, ist hier an den Universitäten ein Potenzial vorhanden, das bislang wissenschaftlich noch nicht aufgearbeitet wurde. Gleichzeitig zeigt sich allerdings auch, dass kulturpädagogische Angebote kaum frequentiert werden. Dies könnte allerdings auch damit zusammenhängen, dass es bislang an einer „Kulturpädagogik für Erwachsene“ fehlt.

Die Etablierung einer „Kulturpädagogik für Erwachsene“ steht im Gegensatz zum Beispiel zur „Berufspädagogik“ in Deutschland aus. Hier geht die wissenschaftliche „Reputation“ des Feldes der kulturellen Erwachsenenbildung einher mit deren bildungspolitischer. Dass allerdings auch in anderen Ländern die kulturelle Erwachsenenbildung unter einer arbeitsmarkt- und berufsbezogenen Ausrichtung der jeweils nationalen Bildungsstrategie zu leiden hat, soll im Folgenden gezeigt werden.

⁸ Informationen online im Internet: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/397128/>; Sendung vom 18.07.2005 (Stand: 11.09.2005)

⁹ Informationen im Internet: <http://www.rp-online.de/public/druckversion/themenwelt/beruf/aktuell/94975> (Stand: 11.09.2005)

¹⁰ Informationen von Prof. Dr. Georg Peez, Universität Duisburg-Essen

2.5 Internationale Entwicklungen

2.5.1 Europäische Situation

Die Bedeutung von Bildung für die zukünftige Entwicklung wurde vom Europäischen Rat auf dem Treffen in Lissabon im März 2000 besonders hervorgehoben. Dabei wurde bekräftigt, „dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss“ (Kommission 2000: 3). In einer Strategie des lebenslangen Lernens sollen dabei folgende Ziele verfolgt werden:

- „Gewährleistung eines umfassenden und ständigen Zugangs zum Lernen, damit Qualifikationen erworben und aktualisiert werden können, die für eine nachhaltige Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlich sind,
- deutliche Erhöhung der Investitionen in Humanressourcen, um Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital – optimal zu nutzen,
- die Entwicklung effektiver Lehr- und Lernmethoden und -kontexte für lebenslanges und lebensumspannendes Lernen,
- deutliche Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, vor allem von nicht-formalem und informellem Lernen,
- Gewährleistung eines besseren Zugangs zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in Europa und während des gesamten Lebens für alle,
- Schaffung von Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe (am Wohnort) der Lernenden und ggf. IKT-basierter Techniken“ (Kommission: 4f.).

Im Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Union werden als übergreifende Zielstellung des lebenslangen Lernens die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit genannt (ebd.: 6). Dabei wird auch deutlich gemacht, dass gerade das nicht-formale Lernen wie es zum Beispiel in großen Teilen der kulturellen Bildung realisiert wird, unterbewertet wird (ebd.: 10). Der Verknüpfung sozialer und kultureller mit wirtschaftlichen Perspektiven wird in Zukunft ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Auch wenn die strategische Orientierung in diesem Memorandum die Beschäftigungsfähigkeit bezogen auf den Arbeitsmarkt im Blick hat, wird doch deutlich, dass eine reine Berufsorientierung von Bildung kaum die Probleme der Zukunft bewältigen helfen wird. Dies führte allerdings nicht dazu, dass europaweit auf breiter Ebene Strategien entwickelt wurden, die sich an einem breiten Bildungsverständnis orientierten. Vielmehr lag in vielen Ländern das Augenmerk einer Strategie für das lebenslange Lernen auf der Erstausbildung und der Erwerbsbevölkerung (Europäische Kommission 2003: 6).

Der Bereich der allgemeinen Weiterbildung baut in vielen europäischen Ländern auf traditionellen Institutionen wie Volkshochschulen auf. Darüber hinaus sind allerdings

auch Aktivitäten zu finden, die auch zur Förderung der kulturellen Erwachsenenbildung beitragen. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass die berufsorientierte Bildung weitgehend im Vordergrund der politischen Aktivitäten steht. Auch wenn festgehalten werden muss, dass es in vielen Ländern, u.a. Großbritannien, umfangreiche Programme gibt, um vor allem im Bereich der Grundbildung (Lesen, Schreiben, Rechnen) Kompetenzdefizite besonders bei Migrant/inn/en zu beheben und damit auch ein stärkerer Bezug zur interkulturellen Dimension von Bildung hergestellt wird.

Wie diese eher berufsorientierte Entwicklung in anderen europäischen Ländern zum Tragen kommt und welchen Stellenwert die kulturelle Erwachsenenbildung dort einnimmt, soll am Beispiel von Großbritannien und Dänemark gezeigt werden.

2.5.2 Großbritannien

Die Erwachsenenbildung („adult education“) in Großbritannien ist auch heute noch sehr stark regional orientiert. England, Schottland, Wales und Nordirland verfolgen teilweise unterschiedliche Strategien in diesem Bereich. Übergreifend lässt sich allerdings feststellen, dass sich die Erwachsenenbildung in Großbritannien auf zwei historische Wurzeln bezieht. Die eine bildet die aus der Arbeiterbewegung entstandene „working-class education“, die andere aus dem Bildungsbürgertum entstandene liberale nicht-berufliche Bildung (Weil 2005: 10). Wurden über Jahre „learning for leisure“ (allgemeine Bildung) und „learning for business“ (berufsorientierte Bildung) mit unterschiedlichen Aktivitäten gefördert, ist in den letzten Jahren eine deutliche Verschiebung in Richtung berufsorientierte Bildung festzustellen.

2003 wurde das Strategiepapier „21st Century Skills. Realising Our Potential“ (Secretary of State for Education and Skills 2003) veröffentlicht, das eine eindeutige Orientierung der Strategie des lebenslangen Lernens in Richtung Arbeitsmarkt und beruflicher Verwertbarkeit aufzeigt. Dies ist nicht unumstritten. Diverse Initiativen versuchen dieser Entwicklung entgegen zu steuern. So hat im März 2005 eine Gruppe von Lernenden und Erwachsenenbildner/inne/n einen Aufruf veröffentlicht („A Manifesto for Change – Putting The Life Back Into Adult Education“)¹¹, in dem die politisch Verantwortlichen aufgefordert werden, auch die allgemeine Erwachsenenbildung wieder stärker in den Blick zu nehmen:

„We all agreed that adult learning matters because it gives people the knowledge, belief and confidence to change things – in their own lives and for the wider benefit of their communities and workplaces. This kind of adult education – that is inspiring, challenging, pleasurable and fulfilling – is now under attack from education

¹¹ Informationen online im Internet: <http://www.niace.org.uk/Research/Manifesto/Manifesto.pdf> (Stand: 14.07.2005).

policies that are preoccupied with skills and qualifications for work but not for the rest of life.” (<http://www.niace.org.uk/Research/Manifesto/Manifesto.pdf>; Stand: 07.07.2005)

Diverse Initiativen sind gerade in den letzten Jahren in die Richtung des Aufbaus von Supportstrukturen für die allgemeine Erwachsenenbildung gegangen. Nur waren diese oft zielgruppenorientiert. So fokussiert die Initiative "Older & Bolder"¹² des National Institute for Adult Continuing Education die Bildung von Senior/inn/en. Hier spielt die kulturelle Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle. Weitere Initiativen beziehen sich auf Migrant/inn/en und Flüchtlinge oder die Dokumentation von Kompetenzen, die nicht in formalen Bildungsstrukturen mit Prüfungen erworben wurden.

Die „Adult Learners Week“ ist ein jährlich veranstaltetes Bildungsfestival, das in vielen Kommunen in Großbritannien realisiert wird. Die Angebote in dieser Woche sind u.a. gekennzeichnet durch vernetzte Aktivitäten von Erwachsenenbildungszentren, kommunalen Gruppen, Bibliotheken und Museen. Die kulturelle Erwachsenenbildung hat hier einen besonderen Stellenwert, da sie auch zur Attraktivität der jeweiligen Festivals beiträgt.

Doch handelt es sich hier weitgehend um punktuelle Initiativen, die sich auf Aspekte der allgemeinen Erwachsenenbildung beziehen, aber um keine übergreifende Strategie. Dies ist im Bereich der beruflichen Weiterbildung anders. Mit dem „Learning and Skills Council“¹³ steht zumindest in England eine organisatorische Infrastruktur zur Verfügung, die die Planung und Finanzierung von beruflicher Weiterbildung für die Breite der Bevölkerung unterstützt.

Gleichzeitig ist festzustellen, dass die Bedeutung von Museen (NIACE 2005) und Bibliotheken (The Library Association 2001) im Kontext der Strategie des lebenslangen Lernens in Großbritannien zunimmt. Aktivitäten im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung spielen dabei eine zentrale Rolle. Die Bibliotheken sind ein Element bei der Etablierung von lokalen „Learning Centres“, die in Großbritannien offenes und flexibles Lernen unterstützen sollen. Allerdings stehen hier vor allem Sprachenlernen und Grundbildung besonders für bildungsferne Schichten und Migrant/inn/en im Vordergrund (Stang 2004b).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass auch in Großbritannien die Orientierung der politischen Bildungsstrategie am Konzept des lebenslangen Lernens eher dazu geführt hat, dass berufsorientierte Weiterbildung deutlich stärker gefördert wird als die allge-

¹² Informationen im Internet unter: http://www.niace.org.uk/research/older_bolder/default.htm (Stand: 14.07.2005)

¹³ Informationen online im Internet: <http://www.lsc.gov.uk> (Stand: 14.07.2005)

meine Erwachsenenbildung. Obwohl die Förderung von bildungsfernen Bevölkerungsteilen und Migrant/inn/en intensiviert wurde, ist auch hier eine Orientierung im Hinblick auf Beschäftigungsfähigkeit eindeutig. Diese Problematik zieht sich in den letzten Jahren durch alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Die kulturelle Erwachsenenbildung ist als Bereich der strategischen Bildungsplanung weitgehend aus dem Blick geraten.

2.5.3 Dänemark

Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung ist die Situation in Dänemark der deutschen sehr ähnlich. Es gibt auf der institutionellen Ebene (Brems 2003: 5f.):

- 2.700 lokale „Abendschulen“ („folkeoplysende voksenundervisning“), die auch lokal finanziell gefördert werden,
- 90 „Tages-Volkshochschulen“ („Daghojskoler“), die ebenfalls lokal gefördert werden, und
- 90 „Volkshochschulen“ („folkehojskoler“), die staatlich unterstützt werden.

In allen diesen Einrichtungen spielen Angebote zur kulturellen Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle. Daneben gibt es private Initiativen und Kultureinrichtungen, wie die Bibliotheken, die sich als kulturelle „Lernorte“ verstehen (Kühne 2001).

Grundlegend für den Bereich der Erwachsenenbildung ist traditionsgemäß der Ansatz der Volksbildung. Volkshochschulen entstanden aufgrund privater Initiativen schon Mitte des 19. Jahrhunderts. Der Anspruch war es, der sehr reglementierten Schulbildung etwas entgegenzusetzen (ebd.: 7f.). Ein Ansatz, der noch heute die Angebote für nicht-formales Lernen trägt:

“The Danish tradition within non-formal adult education (folkeoplysning) goes back more than a hundred years. The priest and poet N.F.S. Grundtvig created many of the ideas that to this day, still make the foundation of this tradition. The idea was, and still is, to make the average citizen capable of being in control of his own life. This means nowadays that non-formal adult education aims to make the average citizens participate in the society and in the culture around them, not just as spectators.

The non-formal adult education consists of a wide variety of activities ranging from lessons in language, handy crafts and cooking to study groups, debate meetings and lectures. The overall rule is that the activities are not aimed to gain specific competencies and therefore there are no given examinations. On the contrary it is based on values such as personal engagement, participation and exchange of opinions.” (<http://www.fo.dk/engelskintrouktion.htm>; Stand: 07.07.2005)

Auch in Dänemark wurden in den letzten Jahren verstärkt die Beschäftigungsfähigkeit und damit auch die berufsbezogene Bildung in den Fokus von Bildungspolitik gerückt. Die Förderung von Grundbildung ist ein weiterer Schwerpunkt, der in der Erwachse-

nenbildungsreform 2000 festgelegt wurde (Brems 2000: 12f.). Gleichzeitig zeichnet sich ein Trend ab, dass gerade Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung zunehmend durch Teilnehmendenbeiträge finanziert werden sollen (ebd.: 24ff.).

Als ein in Dänemark heftig diskutiertes Problem erweist sich – wie in Deutschland auch – die Fokussierung bildungspolitischer Strategien auf formale, berufsorientierte Qualifizierung. Darunter leidet auch der Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung, der keine spezielle Förderung erhält. Vielmehr wird die Finanzierung der Angebote im Rahmen aktueller Förderpolitik im verstärkten Maße auf die Teilnehmenden verlagert.

Die Orientierung von Bildungsstrategien am Arbeitsmarkt und an beruflicher Qualifizierung stellt sich als internationaler Trend heraus, wenn man sich die Entwicklung in unterschiedlichen europäischen Ländern betrachtet. Themen wie Grundbildung vor allem für Migrant/inn/en stehen allerdings auch auf der Tagesordnung. Doch ist die kulturelle Erwachsenenbildung im Kontext der allgemeinen Weiterbildung kaum im Fokus. Für eine europaweite Strategie des lebenslangen Lernens, wie sie im Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Union zum Ausdruck kommt, die den Bildungs- und Kulturraum Europa an zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen ausrichten will, greift diese Orientierung perspektivisch zu kurz.

Wenn man die Integration aller Bevölkerungsschichten in diesem Entwicklungsprozess erreichen will – auch derjenigen die nicht über einen Arbeitsplatz verfügen wie Arbeitslose oder Rentner/innen –, dann bedarf es hier veränderter Perspektiven. Der kulturellen Erwachsenenbildung würde unter einer veränderten Perspektive, die nicht ausschließlich die Beschäftigungsfähigkeit im Blick hat, sondern die Fähigkeit zur Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen, eine besondere Bedeutung zukommen. Doch gibt es derzeit keine Hinweise dafür, dass ein solcher Perspektivenwechsel ansteht. Vielmehr lässt sich eine verstärkte Tendenz zu einer arbeitsmarkt- und berufsbezogenen Orientierung von Weiterbildung feststellen, zumindest wenn man sich die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Weiterbildung anschaut. Wie diese in Deutschland aussehen, soll im Folgenden gezeigt werden. Dass damit aber insgesamt den gesellschaftlichen Veränderungen nur bedingt Rechnung getragen wird, lässt sich anhand der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zeigen.

3 Rahmenbedingungen der kulturellen Erwachsenenbildung

In den bisherigen Ausführungen wurde schon auf die Rahmenbedingungen von kultureller Erwachsenenbildung bezogen auf Institutionen und politische Strategien vor allem auf europäischer Ebene eingegangen. Die Rahmenbedingungen sollen nun vor dem Hintergrund der Entwicklungen in Deutschland auf zwei Ebenen intensiver beleuchtet werden. Zum einen im Hinblick auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen, zum anderen im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Entwicklungen.

3.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Nach wie vor liegt in der Europäischen Union die gesetzliche Zuständigkeit für das Bildungssystem bei den einzelnen Ländern. Obwohl gerade die Bedeutung von Bildung für den europäischen Wirtschaftsraum vom Europäischen Rat 2000 in Lissabon besonders hervorgehoben wurde (Kommission 2001), kann dieser in diesem Kontext nur Empfehlungen geben. Die Umsetzung der konkreten Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung erfolgt im Rahmen eines „offenen Koordinierungsverfahrens“, das eine koordinierte Strategie darstellt, in deren Rahmen die Mitgliedstaaten gemeinsame Ziele und Instrumente festlegen. Als Instrumente zur Umsetzung dienen die Definition von Indikatoren und Zielvorgaben (Benchmarking) sowie der Erfahrungsaustausch und Peer Reviews. (<http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cha/c11049.htm>; Stand: 07.07.2005). Die gemeinsamen Ziele wurden in dem Bericht über die künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung festgehalten (Kommission 2001). Die Durchführung von Maßnahmen zur Erreichung der Ziele erfolgt dezentral (Bechtel/Lattke 2005). 2003 wurde ein Bericht zur Umsetzung in den Mitgliedsstaaten veröffentlicht (Europäische Union 2003).

Für die konkreten rechtlichen Rahmenbedingungen und die Gesetzgebung im Bildungsbereich sind jeweils die Mitgliedsstaaten verantwortlich. Nach dem Grundgesetz liegt die Zuständigkeit für die Gestaltung des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend bei den Ländern. So sind die Länder zuständig für die allgemeine und kulturelle sowie Teile der beruflichen Weiterbildung. Im Rahmen seiner Zuständigkeit für Wirtschafts- und Arbeitsrecht ist der Bund für die berufliche Weiterbildung zuständig.

In einigen Länderverfassungen ist das Recht auf Bildung (z.B. Berlin Art. 20, Brandenburg Art. 29, Niedersachsen Art. 4, Thüringen Art. 20) bzw. das Recht auf Zugang zu Bildungseinrichtungen (Mecklenburg-Vorpommern Art. 8, Sachsen Art 29) festgelegt

(Jäger 2005). Betrachtet man die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Bundesländer für den Bereich der Erwachsenenbildung, wird die unterschiedliche Verankerung der kulturellen Erwachsenenbildung deutlich.

Baden-Württemberg

Im Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens (1)¹⁴ des Landes Baden-Württemberg von 1990 (zuletzt geändert 1978) wird in § 1 Abs. 2 die Reichweite von Weiterbildung beschrieben: „Sie umfasst (...) die allgemeine Bildung, die berufliche Weiterbildung und die politische Bildung“. In der Weiterbildungsdurchführungsverordnung (2) von 1978 (zuletzt geändert 1995) werden Veranstaltungen unter anderem aus folgenden Fachgebieten, die sich konkret auf die kulturelle Erwachsenenbildung beziehen, als förderungswürdig angesehen: Literatur, Kunst, Musik, Medien und Kommunikation, Muisches Arbeiten (§ 1, Abs. 1).

Bayern

Das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (3) in Bayern von 1974 sieht als Ziel der Erwachsenenbildung, dass sie zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung des Menschen beiträgt (Art. 1). Ihr Bildungsangebot erstreckt sich nach der Formulierung im Gesetz auf persönliche, gesellschaftliche, politische und berufliche Bereiche (Art. 1). Als besonderer Punkt wird hervorgehoben, dass sie die Entfaltung schöpferischer Fähigkeiten fördert (Art. 1) und nimmt damit indirekt Bezug auf die kulturelle Erwachsenenbildung.

Berlin

Im Schulgesetz (4) von Berlin von 2004 werden explizit Volkshochschulen als Träger der Weiterbildung genannt: „Die Volkshochschulen sichern die Grundversorgung der Weiterbildung. Das Bildungsangebot dient der allgemeinen, politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung, ist einem integrativen Ansatz verpflichtet und soll zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen beitragen“ (§ 123, Abs.1). In § 123, Abs. 2 wird dann darauf eingegangen, dass die Volkshochschulen den Bürgerinnen und Bürgern ein Angebot machen, das ihnen unter anderem ermöglicht, ihr gesellschaftliches und kulturelles Leben aufzubauen. Auf den Erwerb interkultureller Kompetenz wird besonders eingegangen (§ 123, Abs. 2).

¹⁴ Die jeweiligen Nummern beziehen sich auf die Liste der Gesetze und Verordnungen, auf die im Gutachten eingegangen wird, die im Anschluss an das Literaturverzeichnis zu finden ist.

Brandenburg

Das Brandenburgische Weiterbildungsgesetz (5) von 1993 (geändert 2003) beschreibt die Ziele, Aufgaben und Inhalte der Weiterbildung unter anderem wie folgt: „Weiterbildung soll durch bedarfsgerechte Angebote zur Chancengleichheit beitragen, die Vertiefung und Ergänzung vorhandener oder den Erwerb neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen ermöglichen, zur Orientierung und Lebenshilfe dienen, zu selbständigem, eigenverantwortlichem und kritischem Handeln im persönlichen, sozialen, politischen, kulturellen und beruflichen Leben befähigen“ (§ 2, Abs. 2). Angebote der kulturellen Bildung werden explizit als Teil der Weiterbildung genannt (§ 2, Abs. 3). Allerdings werden in der Verordnung zur Grundversorgung und Förderung nach BbgWBG (6) Ausschlusskriterien für die Förderung formuliert, wenn zur Grundversorgung unter anderem Angebote nicht zählen, die „gestaltende und künstlerische Praxis vermitteln, soweit sie nicht dem Einführen in eine Tätigkeit dienen“ oder „Besuchen von Film-, Konzert- und Theaterveranstaltungen dienen“ (§ 4).

Bremen

Nach dem Weiterbildungsgesetz von Bremen (7) von 1996 soll Weiterbildung unter anderem insbesondere dazu befähigen, „soziale und kulturelle Erfahrungen, Kenntnisse und Vorstellungen kritisch zu verarbeiten, um die gesellschaftliche Wirklichkeit und Stellung in ihr zu begreifen und verändern zu können“ (§ 2, Abs. 1.1) Kulturelle Bildung wird nicht explizit genannt, der Entwicklungshorizont für Weiterbildung bezieht sich auf politische, berufliche und allgemeine Bildung (§ 2, Abs. 2.1).

Hamburg

Hamburg verfügt über kein Weiterbildungsgesetz, sondern nur über ein Bildungsurlaubsgesetz (8) von 1974 (geändert 1991), in dem ausgeführt wird, dass die Freistellung von Arbeitnehmer/inne/n nur für anerkannte Veranstaltungen der politischen Bildung, der beruflichen Bildung und zur Qualifizierung für die Wahrnehmung ehrenamtlicher Tätigkeiten möglich ist (§ 1, Abs. 1).

Hessen

Im Weiterbildungsgesetz in Hessen (9) von 2001 werden unter anderem die Bereiche allgemeine, politische, berufliche und kulturelle Weiterbildung als Bestandteile der Weiterbildung im Sinne des Gesetzes genannt (§ 2, Abs. 1). Als Einrichtungen der Weiterbildung im Sinne des Gesetzes werden unter anderem Bildungsstätten in öffentlicher Trägerschaft, insbesondere Volkshochschulen, genannt (§ 1, Abs. 1). Als besondere Einrichtung wird die Hessische Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck e.V. –

Akademie für musisch-kulturelle Bildung genannt (§ 1, Abs. 2). Dadurch wird der Stellenwert der kulturellen Bildung besonders hervorgehoben.

Mecklenburg-Vorpommern

Das Weiterbildungsgesetz von Mecklenburg-Vorpommern (10) von 1994 (zuletzt geändert 1995) nennt gleichrangig die allgemeine, politische und berufliche Bildung als Bestandteile der Weiterbildung im Sinne des Gesetzes (§ 3, Abs. 2). Dabei dient die allgemeine Weiterbildung der Selbstentfaltung des einzelnen Bürgers. Sie umfasst unter anderem das Bemühen, die Selbständigkeit des Urteils zu fördern, Anregungen zur Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur, Ethik und Religion (§ 3, Abs.3). Ausgeschlossen von der Förderung sind zum Beispiel Angebote, die überwiegend der Erholung und Unterhaltung dienen sowie solche, die überwiegend dem Ausüben und nicht dem Erwerb von Fertigkeiten dienen (§ 11, Abs. 3).

Niedersachsen

In Niedersachsen werden im Erwachsenenbildungsgesetz (11) von 1999 (zuletzt geändert 2004) die allgemeine, die politische, kulturelle und berufliche Bildung als Bestandteil der Erwachsenenbildung aufgeführt (§ 1, Abs.1). Interessant ist, dass die Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen die Inhalte der Erwachsenenbildung bestimmen sollen (§ 1, Abs. 2).

Nordrhein-Westfalen

Auch im Weiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen (12) von 2000 werden die Bereiche allgemeine, politische, berufliche und kulturelle Weiterbildung genannt (§ 3, Abs. 1). Doch bei der Definition der Grundversorgung durch die Volkshochschulen fehlt die kulturelle Erwachsenenbildung. Als Pflichtangebot werden unter anderem genannt: Lehrveranstaltung der politischen Bildung, der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung, der kompensatorischen Grundbildung, der abschluss- und schulabschlussbezogenen Bildung, Angebote zur lebensgestaltenden Bildung und zu Existenzfragen einschließlich des Bereichs der sozialen und interkulturellen Beziehungen sowie Angebote zur Förderung von Schlüsselqualifikationen mit den Komponenten Sprachen und Medienkompetenz (§ 11, Abs. 2). Die kulturelle Erwachsenenbildung wird hier nicht mehr genannt. Bei den Einrichtungen der Weiterbildung im Sinne des Gesetzes werden Bildungsstätten ausgenommen, „die überwiegend der Weiterbildung der Mitglieder des Trägers im Bereich der freizeitorientierten und die Kreativität fördernden Bildung ...dienen“ (§ 2, Abs. 1).

Rheinland-Pfalz

Weiterbildung umfasst im Sinne des Weiterbildungsgesetzes von Rheinland-Pfalz (13) von 1995 (zuletzt geändert 2002) gleichwertig die Bereiche der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung (§ 1, Abs.2). Die kulturelle Bildung wird nicht explizit genannt. Weiterbildung soll unter anderem „die Vertiefung, Ergänzung und Erweiterung vorhandener oder den Erwerb neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen ermöglichen und zu eigenverantwortlichem und selbstbestimmtem Handeln im privaten und öffentlichen Leben sowie zur Mitwirkung und Mitverantwortung im beruflichen und öffentlichen Leben befähigen“ (§ 2). In der Landesverordnung zur Durchführung des Weiterbildungsgesetzes (14) von 1996 (geändert 1999) werden Bildungsmaßnahmen, in denen das Ausüben einer Tätigkeit im Vordergrund steht, nicht als Maßnahmen im Sinne des Weiterbildungsgesetzes angesehen (§ 4). Volkshochschulen, Landesorganisationen und Heimbildungsstätten dürfen sich nicht spezialisieren. Sie müssen aus einem Katalog von 11 Sachgebieten, darunter auch „Kunst, kreatives Gestalten, Freizeitaktivitäten“ und „sachgebietsübergreifende Maßnahmen“ wie interdisziplinäre Angebote und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, mindestens vier Sachgebiete mit Angeboten abdecken, wobei auf kein Sachgebiet mehr als die Hälfte der Weiterbildungsstunden entfallen darf (§ 8).

Saarland

Nach dem Saarländischen Weiterbildungs- und Bildungsfreistellungsgesetz (15) von 1990 (zuletzt geändert 2004) dient die Weiterbildung „der Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung“ (§ 1, Abs. 3). Die Inhalte der allgemeinen Weiterbildung werden sehr allgemein formuliert, wenn es heißt, dass sie das „selbstständige und verantwortliche Urteil“ sowie zur „geistigen Auseinandersetzung“ anregt und dass sie der „Bewältigung persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Probleme“ dient (§ 3, Abs. 3). Interessant ist die Beschreibung der beruflichen Weiterbildung, in der es heißt, dass diese die „berufliche und soziale Handlungskompetenz“ fördert (§ 2, Abs. 5). Die kulturelle Weiterbildung wird in diesem Gesetz nicht explizit genannt. Dies geschieht allerdings in der „Verordnung über die Bewertungskriterien der Bildungsarbeit in anerkannten Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung“ (16) von 1995. Als thematische Gebiete für die Förderung werden hier „Erziehungs- und Geisteswissenschaften, Literatur und Kunst sowie Medien“ und „kreatives Gestalten“ genannt (§ 2). Doch werden auch Angebote, die im kulturellen Kontext verortet werden können, von der Anerkennung ausgeschlossen. Es handelt sich hier z.B. um Musik- und Gesangsproben, um Musik-, Theater und Filmveranstaltungen, soweit es sich nicht um Veranstaltungen

handelt, deren kultureller Aspekt überwiegt oder die in eine theoretische Vor- und Nachbereitung eingebunden sind, und um Hobbykurse (§ 6).

Sachsen

Als Bereiche der Weiterbildung werden im Gesetz über die Weiterbildung im Freistaat Sachsen (17) von 1998 (zuletzt geändert 2004) die allgemeine, kulturelle, politische berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung genannt (§ 1, Abs. 1). Die Aufgaben der allgemeinen und kulturellen Weiterbildung werden wie folgt beschrieben: Sie „soll die selbständige und verantwortliche Urteilsfähigkeit fördern und zur kreativen Auseinandersetzung mit kulturellen, sozialen, gesundheitlichen, wirtschaftlichen und ökologischen Problemen und Entwicklungen sowie zu deren Bewältigung anregen“ (§ 2, Abs. 2).

Sachsen-Anhalt

Im Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt (18) von 1992 werden die Aufgaben von Erwachsenenbildung sehr allgemein formuliert: „Sie soll die Selbständigkeit des Urteils fördern, zur geistigen Auseinandersetzung anregen, bei der Bewältigung der Lebensprobleme helfen und zu verantwortlichem Handeln im persönlichen, beruflichen, kulturellen und öffentlichen Leben befähigen“ (§ 1, Abs. 2). Von der Förderung können Maßnahmen der Erwachsenenbildung ausgeschlossen werden unter anderem wenn sie „überwiegend dem Ausüben und nicht dem Erlernen einer Fertigkeit dienen“ (§ 4, Abs. 8). Durch die Erwachsenenbildungs-Verordnung von 2003 (19) wurde die Förderung von anerkannten Einrichtungen als Grundförderung für die Durchführung von Erwachsenenbildungsmaßnahmen in Form von Pauschalen eingeführt (§ 4, § 5), während diese vorher nach einem vom Arbeitsumfang abhängigen Stellen- und Sachkostenschlüssel abhängig war. Bis Ende 2004 gab es in Sachsen-Anhalt eine Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der bildenden Kunst, Literatur, Musikpflege, Darstellenden Kunst, Soziokultur, Kinder- und Jugendkultur sowie Heimat-, Traditionspflege und Volkskunde (20), in der als Ziele der Förderung unter anderem die nachhaltige Vermittlung und Rezeption von Kunst und Kultur sowie die Schaffung von Voraussetzungen für die aktive Teilnahme aller interessierten Bürgerinnen und Bürger am kulturellen Leben genannt wurden.

Schleswig-Holstein

Das Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz für das Land Schleswig-Holstein (21) von 1990 (zuletzt geändert 2003) nennt als Bereiche der Weiterbildung die allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung (§ 2, Abs. 2). Ziel der Weiterbildung ist, „über den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus übergreifende

Qualifikationen zu vermitteln“ (§ 3, Abs. 2). Die allgemeine Weiterbildung soll „die Selbstentfaltung der Einzelnen fördern, indem sie zur Auseinandersetzung insbesondere mit kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Fragen befähigt und zum Handeln in diesen Bereichen anregt (§ 3, Abs. 3). In der Landesverordnung über die Anerkennung von Weiterbildungsveranstaltungen für die Bildungsfreistellung (22) von 1990 werden Veranstaltungen als nicht anerkennungsfähig genannt, die zu mehr als einem Zehntel der Erholung, der eigenen privaten Lebensführung oder der eigenen Freizeitgestaltung dienen, dazu zählen unter anderem Angebote die „das Erlernen von Spielen oder Sportarten, von künstlerischen, kunsthandwerklichen oder hauswirtschaftlichen Fertigkeiten, das Filmen, Fotografieren, Jagen, Reiten oder Fischen zum Gegenstand haben“ (§ 3, Abs. 5). Auch hier werden Teile der kulturellen Erwachsenenbildung von der Förderung ausgeschlossen.

Thüringen

Nach dem Thüringischen Erwachsenenbildungsgesetz (23) von 2003 dient die Erwachsenenbildung der allgemeinen, politischen, kulturellen, künstlerischen und beruflichen Bildung (§ 1, Abs. 3). In der Präambel werden die Aufgaben der kulturellen und künstlerischen Bildung genauer beschrieben: „Die kulturelle Bildung soll zur Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur befähigen, der Identitätsfindung dienen und zum Erhalt wichtiger kultureller Werte beitragen. (...) Die künstlerische Bildung erweitert die ästhetische Urteilsfähigkeit, regt die kreativ-künstlerische Selbstbetätigung an und erweitert damit Voraussetzungen zur eigenen Freizeitgestaltung“. Mit dem expliziten Einbezug der kulturellen und künstlerischen Bildung und der Beschreibung ihrer Ziele wird in Thüringen die kulturelle Erwachsenenbildung am weitestgehenden in einem Weiterbildungsgesetz berücksichtigt.

Betrachtet man die Gesetze im Überblick, zeigt sich, dass bis auf zwei Bundesländer (Hamburg und Schleswig-Holstein) alle Bundesländer über Weiterbildungsgesetze verfügen. Die kulturelle Bildung findet in sechs Weiterbildungsgesetzen (Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen) und in einem Schulgesetz (Berlin), das die Volkshochschulen berücksichtigt, explizit als Bestandteil der Weiterbildung Erwähnung. In anderen Gesetzen und Verordnungen wird die allgemeine Weiterbildung genannt und teilweise Aufgaben im kulturellen Kontext aufgeführt (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt). In Thüringen ist die kulturelle Erwachsenenbildung am Exponiertesten aufgeführt. Überhaupt wird sie in drei neuen Bundesländern und Berlin explizit genannt und nur in drei alten Bundesländern. In Nordrhein-Westfalen wird sie zwar im Gesetz erwähnt, doch bei der Beschreibung des Pflichtangebots der Volks-

hochschulen, die eine Grundversorgung leisten sollen, wird sie im Gegensatz zu der politischen sowie der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung nicht genannt und somit nicht grundsätzlich gefördert im Gegensatz zu den genannten Bereichen.

Insgesamt findet die kulturelle Erwachsenenbildung zwar in den Weiterbildungsgesetzen Berücksichtigung, doch zeigt sich in den konkreten Formulierungen und den dazugehörigen Verordnungen eine deutliche Tendenz, die kulturelle Bildung insgesamt bzw. Teilbereiche, aber auch kulturelle Institutionen, die keine Weiterbildungseinrichtungen sind, aus der Förderung auszuschließen. Die berufliche Bildung findet sich in allen Gesetzen verankert genauso wie die politische Bildung in den meisten Gesetzen hervorgehoben wird.

Betrachtet man allerdings die gesellschaftliche Entwicklung sowie die sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen, denen sich gerade die modernen Industriegesellschaften wie auch Deutschland im Transformationsprozess in Richtung Wissensgesellschaft in Zukunft stellen müssen, wird deutlich, dass gerade die Potentiale der kulturellen Erwachsenenbildung perspektivisch von großer Bedeutung sein könnten.

3.2 Entwicklungen in Gesellschaft, Staat und Wirtschaft

Die sozialen, kreativen und kommunikativen Potentiale der kulturellen Erwachsenenbildung werden in Zukunft in Anbetracht der gesellschaftlichen Herausforderungen eine zunehmende Bedeutung bei der Kompetenzentwicklung bei weiten Teilen der Bevölkerung erhalten müssen. Um eine Positionierung der kulturellen Erwachsenenbildung vornehmen zu können, gilt es die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Herausforderungen in den Blick zu nehmen, die derzeit die Rahmenbedingungen für Bildung insgesamt und damit auch für die kulturelle Erwachsenenbildung darstellen. Dies sind unter anderem:

- die Globalisierung der Wirtschaft,
- die Ökonomisierung von Bildung,
- die Bedingungen des Weiterbildungsmarktes,
- die Veränderungen der Finanzierungsgrundlagen von Weiterbildung
- die Veränderung von Erwerbsbiographien,
- der demographische Wandel,
- die kulturellen Veränderungen durch Migration.

3.2.1 Globalisierung der Wirtschaft

Die Globalisierung der Wirtschaft ist eine der zentralen Entwicklungen, die in den letzten Jahren nicht nur ökonomische, sondern im besonderen Maße soziale und kulturelle Auswirkungen nach sich gezogen hat. Vor allem die Entwicklung und der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien hat seit Mitte der 1980er Jahre zu einem rasanten Wandel gesellschaftlicher und ökonomischer Formationen geführt (Castells 2001: 1ff.). Castells beschreibt das Spezifische dieser Entwicklung:

„Das Spezifische ist, dass durch den Wechsel zu einem technologischen Paradigma, das auf Informationstechnologien beruht, endlich das Produktivitätspotenzial realisiert wurde, das in der reifen industriellen Wirtschaft enthalten war. Das neue technologische Paradigma hat erstens den Wirkungsradius und die Dynamik der industriellen Ökonomie verändert, indem es eine globale Ökonomie geschaffen und eine neue Welle der Konkurrenz zwischen den vorhandenen Wirtschaftssubjekten sowie zwischen ihnen und Legionen von Neuankömmlingen ausgelöst hat.“ (Castells 2001: 106)

Er weist darauf hin, dass diese wirtschaftlichen Veränderungen fundamentale soziale und kulturelle Transformationen erfordert (ebd.: 107). Stehr stellt bezüglich der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien und der Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft die Frage, ob die Folge Uniformität oder „eine bisher nicht gekannte soziale und kulturelle Vielfalt“ sein wird (Stehr 2000: 207). Egal in welche Richtung die kulturelle Entwicklung gehen wird, eines zeichnet sich heute eindeutig ab: die kulturelle bzw. interkulturelle Kompetenz wird zu einem zentralen sozialen und auch ökonomischen Faktor gesellschaftlicher Entwicklung werden.

Auch vor dem Hintergrund der Bedeutungszunahme medialer Kommunikation in einem weltweiten Netz, werden kulturelle Dimensionen einen immer größeren Stellenwert nicht nur unter einer ökonomischen, sondern auch unter einer sozialen Perspektive erhalten. Die Anforderungen vor allem an nicht mit den Informations- und Kommunikationstechnologien groß gewordenen bzw. sozialisierten Bevölkerungsschichten werden in diesen Transformationsprozessen besonders groß sein. Erwachsenenbildung ist eines der zentralen Instrumente, vorhandene Defizite in den Griff zu bekommen. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung technischer Kompetenzen, sondern im Wesentlichen auch um die Vermittlung kultureller Kompetenzen. Die kulturelle Erwachsenenbildung kann gerade in diesem Zusammenhang zukünftig eine wichtige Funktion einnehmen. In einer Publikation der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wird die Bedeutung der kulturellen Bildung betont:

„Denn von der Intensität und Förderung der kulturellen Bildung hängt nicht zuletzt auch die Konkurrenzfähigkeit unserer Gesellschaft in ökonomischer Perspektive ab.“ (BLK 1999: 6)

3.2.2 Ökonomisierung von Bildung

Die gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen in den letzten Jahren sind nicht ohne Auswirkungen auf die Weiterbildung geblieben. Themen wie Finanzierung, Wirtschaftlichkeit und Weiterbildungsmarkt haben vor allem seit Anfang/Mitte der 1990er Jahre in die Diskurse und die Orientierung der Weiterbildung verstärkt Einzug gehalten. Die finanziell schwieriger werdenden Rahmenbedingungen durch die ökonomische Krise, die vor allem die finanziellen Spielräume von Ländern und Kommunen – die im Wesentlichen für die Förderung von allgemeiner Weiterbildung verantwortlich sind – enger werden ließ, zwang die Weiterbildungseinrichtungen noch stärker zu marktorientiertem Handeln als dies unter besseren Bedingungen bereits der Fall war.

Ein Aspekt dieser veränderten Orientierung war seit Mitte der 1990er Jahre eine intensive Auseinandersetzung über das Thema „Qualität in der Weiterbildung“. Dabei war allerdings zu berücksichtigen, dass es in der Weiterbildung um eine spezifische Art der Qualität geht, um Qualität verbunden „mit dem inhaltlichen Ziel Bildung“ (Süssmuth 1993: 15). Diese Perspektive ist besonders deshalb wichtig, weil in den Anfängen der intensiveren Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung vor allem eine Orientierung hin auf Qualitätsmanagementmodelle festzustellen war, die nur die Prozessqualität prüfen, nicht aber die Produktqualität, also unter anderem die pädagogische Professionalität (Krug 1999: 20f.). Die Auseinandersetzung mit diesen Modellen führte zwar zu einer starken Verunsicherung in der Weiterbildung, wurde aber als Chance genutzt, andere Qualitätskonzepte in den Blick zu nehmen. Dabei entwickelte sich ein breites Spektrum von Möglichkeiten, das es den Weiterbildungseinrichtungen erlaubt, jene auszuwählen, die am besten den jeweiligen Bedürfnissen entspricht. Die Palette reicht von Konzepten der Selbstevaluation bis zu Evaluationen durch externe Gutachter. Konzepte wie ISO 9000ff. finden sich genauso in der Weiterbildungslandschaft wie Ansätze des Total Quality Management (TQM), des Verfahrens der European Foundation for Quality Management (EFQM) oder die auf die Weiterbildung zugeschnittene Lernerorientierte Qualitätstestierung (LQW).

Gerade LQW stellt die Lernenden in den Fokus des Qualitätsmanagements. Ausgangspunkt aller Qualitätsbemühungen ist die Definition von gelungenem Lernen, die von der Einrichtung zu Beginn des Qualitätsentwicklungsprozesses im Rahmen der Leitbildentwicklung vorgenommen wird. Alle weiteren 10 Qualitätsbereiche müssen ihre Qualitätsmaßnahmen auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens begründen. Das Ziel von LQW ist die Gestaltung optimaler Lernbedingungen im Gesamtkontext der Organisation. Für die kulturelle Erwachsenenbildung werden dadurch Optionen geschaffen, die Bewertung ihrer spezifischen Qualität vorzunehmen. Bei LQW geht es

nicht nur um Qualitätssicherung, sondern auch um die Unterstützung von einem sich an verändernde Umwelтанforderungen orientierenden Entwicklungsprozess (Zech 2005).

Die Qualitätsdebatte der letzten zehn Jahre hat dazu geführt, dass Selbstverständigungsprozesse darüber stattgefunden haben, was die spezifische Qualität von Weiterbildungseinrichtungen ausmacht und wie Qualitätsmanagement realisiert werden kann (Meisel 1999). Dabei haben sich übergreifend folgende Qualitätsebenen herauskristallisiert, die zu berücksichtigen sind (Landesverband 1996):

- Einrichtungsqualität (u.a. Organisationsstruktur, Personal, Unterrichtsräume, Kommunikation und Kooperation),
- Programmqualität (u.a. Konzeption, curriculare Planung, Information),
- Durchführungsqualität (Kompetenz der Dozent/innen, Lernprozess, Evaluation),
- Erfolgsqualität (Effektivität, Zufriedenheit, Qualitätssicherung).

Entscheidend für Qualität in der Weiterbildung ist letztendlich jedoch, wie sich der Anspruch der Weiterbildungsanbieter mit den Bedürfnissen der an Bildung Teilnehmenden treffen (Ehse/Zech 1999: 19).

Dieser Qualitätsdiskurs war auch von besonderer Relevanz für die kulturelle Erwachsenenbildung, vor allem auch, weil die Frage nach ästhetischer und kultureller Qualität sowie die Frage der Qualität von Selbstbildungsprozessen, wie sie im künstlerisch-kreativen Zugang in der kulturellen Erwachsenenbildung zu finden sind, äußerst schwierig zu beantworten sind. Wolfgang Zacharias weist auf die besondere Problematik hin:

„Ästhetisches entzieht sich jedoch per definitionem weitgehend der objektiven Messbarkeit einer übersituativen, ahistorischen, entsubjektivierten und interkulturellen Maßstäblichkeit in Analogie zu traditioneller naturwissenschaftlicher Exaktheit und Faktizität“ (Zacharias 1996: 12).

Da die kulturelle Erwachsenenbildung in den letzten Jahren zunehmend unter Legitimationsdruck gekommen ist, hat sie sich allerdings sehr intensiv mit Fragen der Qualität beschäftigt (Stang 1999) und vielfältige Aktivitäten wie zum Beispiel Kursleitendenfortbildung zur Qualitätsverbesserung in Angriff genommen.

Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist der Trend zu Zertifikaten auch in der allgemeinen Weiterbildung. Die Dokumentation von Leistungen erhält eine zunehmende Bedeutung. In der kulturellen Erwachsenenbildung wurde insofern auf die Bedarfe in diese Richtung reagiert, indem u.a. in Volkshochschulen Zertifikatskurse eingerichtet wurden, die teilweise als Jahreslehrgänge ausgelegt sind und zur zertifizierten Professionalisierung der Teilnehmenden beitragen.

Für die kulturelle Erwachsenenbildung von besonderer Relevanz dürften die Aktivitäten sein, die im Rahmen des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in Auftrag gegebenen Projektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“¹⁵, das u.a. mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie dem Europäischen Sozialfonds finanziert wird. Im Zentrum des so genannten „ProfilPASS“ steht die Sichtbarmachung auch informell erworbener Kompetenzen. Dabei geht es um eine biographische Selbstexploration und Bilanzierung dieser Kompetenzen (ProfilPASS o.J.). In dem ProfilPASS gibt es die Möglichkeit, u.a. Hobbys und besondere Interessen zu dokumentieren. Hier können Aktivitäten zum Beispiel im Rahmen von kultureller Erwachsenenbildung benannt sowie bewertet werden und damit Aktivitäten zur Erlangung von Kompetenzen wie Kreativität dokumentiert werden.

3.2.3 Weiterbildungsmarkt

Der „Weiterbildungsmarkt“ wurde Anfang der 1990er Jahre zu einem wichtigen Bezugspunkt der Diskussionen über die Zukunft der Weiterbildung (z.B. Friebel u.a. 1993; Nuissl 1995). Meisel (2001: 217) hält den Marktbegriff allerdings für problematisch, da die Vielfalt der Akteure mit ihren unterschiedlichen Bedingungen dazu führt, dass die Teilbereiche der Weiterbildung nach jeweils „unterschiedlichen Modalitäten“ funktionieren. Dessen ungeachtet hat in der Weiterbildungspraxis, neben der finanziellen Situation und der zunehmenden Konkurrenz, die Diskussion über den Weiterbildungsmarkt bei vielen Weiterbildungseinrichtungen dazu geführt, die eigene Organisationsstruktur in den Blick zu nehmen und Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. In der Forschung wurden ab Mitte der 1990er Jahre verstärkt lokale und regionale „Weiterbildungsmärkte“ zum Objekt umfangreicher Analysen (z.B. Dröll 1999; Körber u.a. 1995; Tippelt u.a. 1996).

Tippelt strukturiert anhand der Ergebnisse der Untersuchung des Weiterbildungsmarktes wie folgt:

„Eine *erste Weiterbildungsstruktur* umfasst die Volkshochschulen und die Erwachsenenbildungswerke der Kirchen, der Gewerkschaften, der Parteien und der Kammern.

Eine *zweite Weiterbildungsstruktur* ergibt sich durch die neuen Angebote der Arbeitgeberverbände, der Kammern, der Handwerksorganisationen und der Betriebe.

Eine *dritte Weiterbildungsstruktur* bildet sich durch immer neue Initiativ- und Selbsthilfegruppen, durch Vereine und kleine Bildungswerke sowie durch Bürgerbewegungen.

¹⁵ Informationen zum Projekt online im Internet: <http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=71> (Stand: 09.07.2005)

Wenn man auf Ergebnisse unserer empirischen Analyse einer Region zurückgreift, ließe sich von einer *vierten Weiterbildungsstruktur* sprechen, den kleinen kommerziellen Anbietern und privaten Bildungsunternehmen, die sich zunehmend in kleinen ökonomischen Einheiten etablieren.“ (Tippelt 1996: 13f.)

Nimmt man die kulturelle Erwachsenenbildung in den Blick, dann lässt sich auch hier eine zunehmende Ausdifferenzierung im Sinne der Ergebnisse dieser Untersuchung festzustellen. Auch hier treten neben die traditionellen Anbieter, die sich vor allem in der ersten und zweiten Weiterbildungsstruktur finden, zunehmend private Anbieter wie Künstler/innen, die um ihre künstlerische Arbeit zu finanzieren, künstlerisch-kreative Kursangebote auf dem freien Weiterbildungsmarkt anbieten. Hier ist inzwischen ein „grauer“ Markt entstanden, dessen Volumen sich nicht beziffern lässt. Für den Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung kann man inzwischen auch von einer fünften Weiterbildungsstruktur sprechen, nämlich den Bildungsangeboten von Kultureinrichtungen wie Bibliotheken und Museen.

Es ist bedauerlich, dass es in Deutschland an umfassenden Daten zum gesamten Markt der kulturellen Erwachsenenbildung fehlt. Hierin begründet liegt sicher auch eines der Probleme bei der Beschreibung der ökonomischen Bedeutung der kulturellen Erwachsenenbildung, sowohl bezogen auf Marktvolumen (z.B. Umsatz) als auch bezogen auf die Personen, die in diesem Bereich angestellt bzw. freiberuflich tätig sind. In einer aktuellen statistischen Auswertung zum Beschäftigungspotential des Kultursektors, findet sich die Jugend- und Erwachsenenbildung subsumiert unter „gemischte Kulturbereiche“ und dort unter „kulturelle/künstlerische Tätigkeiten und Aufführungen“ (Söndermann 2005: 464). Dieser Bereich, der auch u.a. Konzertagenturen, Oper, Theater umfasst, hatte nach dieser Auswertung 2003 160.800 erwerbstätige Personen. Wie viele davon in der kulturellen Erwachsenenbildung tätig sind, ist leider nicht erkennbar.

3.2.4 Finanzierungsgrundlagen

Zwar forderte der Deutsche Bildungsrat 1970 die Übernahme der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung, doch kam es nie zu einer übergreifenden staatlichen Regelung bzgl. dieser „vierten Säule“ des Bildungssystems (Strunk 2000: 319ff.). Vielmehr entstand ein Ordnungsmodell der Staatssubsidarität, das einen Rahmen für sehr unterschiedliche Anbieter in öffentlicher, freier und privater Trägerschaft bildete (Meisel 2001: 216). So vielschichtig sich die Trägerstruktur darstellt, so unterschiedlich sind auch die Quellen, aus denen sich deren Finanzierung speist. Neben Entgelten der Teilnehmenden sind dies Förderungen durch Betriebe, die Betriebsangehörigen die Teilnahme bezahlen oder selbst Angebote gestalten, Mitgliedsbeiträge und Zuwendun-

gen von gesellschaftlichen Organisationen (z.B. Kirchen) sowie staatliche Zuwendungen von Gebietskörperschaften wie Bund, Länder und Kommunen (Nuissl 1999: 399; Rohlmann 2001: 119).

Rohlmann (2001: 119) benennt drei grundlegende Finanzierungsmodelle, die in der Praxis allerdings eher als Mischformen vorkommen:

- das Marktmodell, bei dem sich Angebot und Nachfrage über Preise regulieren,
- das Staatsfinanzierungsmodell, bei dem der Staat Weiterbildungsangebote finanziert,
- das Konzept der intermediären Finanzierung, wobei Großorganisationen mit einer gewissen Autonomie die Beteiligung an Weiterbildung vergüten bzw. Institutionen finanzieren.

Eine intensive Analyse von Finanzierungsstrukturen der Weiterbildung als explizites Thema der Weiterbildungsdiskussion blieb bis in die 1980er Jahre die Ausnahme (Nuissl 1999: 398f.). Unter anderem durch die Krise der öffentlichen Haushalte in den 1980er Jahren und die damit verbundenen Auswirkungen auf die öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen (Strunk 2000: 321) rückte das Thema „Finanzierung“ immer mehr in den Blickpunkt des Diskurses über Weiterbildung. Unter dem Diktat der Wirtschaftlichkeit wurden Effizienz und Effektivität von Weiterbildungseinrichtungen oft nur noch unter der Kostenperspektive und kaum mehr unter der Nutzenperspektive betrachtet. Die zunehmende institutionelle Ausdifferenzierung, die finanziellen Engpässe bei den staatlichen Förderungen und die Zunahme an Einrichtungen, die ihre Arbeit ohne staatliche Fördermittel gestalten, führten dazu, dass die Vielfalt der Weiterbildungsanbieter zunehmend unter einer Marktperspektive betrachtet wurde.

Für die kulturelle Erwachsenenbildung hatte die Krise der öffentlichen Haushalte nachhaltige Auswirkungen. Bei der Bewertung des Pflichtangebots – siehe zum Beispiel das Weiterbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen – wurden große Teile der kulturellen Erwachsenenbildung nicht selten als „Luxusangebot“ klassifiziert und der Eigenanteil der Teilnehmenden bei der Finanzierung der Angebote sowie die Entgelte für die Angebote permanent und teilweise drastisch erhöht (Wolf 2002: 314). Dies ist regional unterschiedlich, aber in der Tendenz zumindest für Weiterbildungseinrichtungen durchgängig festzustellen. Je stärker gerade die kommunalen Haushalte und Haushalte der Bundesländer unter Druck geraten sind, desto größer waren auch die Auswirkungen auf die Förderung von allgemeiner Weiterbildung und insbesondere bezogen auf Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung.

Im Volkshochschulbereich lag der Anteil der Teilnehmendengebühren für die Gesamtfinanzierung der Institutionen 2003 bei 38% (Pehl/Reitz 2004: 16). Allerdings ergibt sich bezogen auf die Bundesländer ein sehr unterschiedliches Bild, so ist in Bremen der Anteil mit 21,1% am Niedrigsten, in Baden-Württemberg mit 54,8% am Höchsten.

Je stärker der Anteil der Teilnehmenden an der Finanzierung von Weiterbildung steigt und gleichzeitig Entgeltermäßigungen für sozial Schwache reduziert werden, desto stärker wird die Schere zwischen denen, die sich Angebote leisten können, und denen, die dies nicht können, auseinander gehen. Dies lässt sich am Beispiel der Konsequenzen des Weiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen (12) zeigen, in dem die Orientierung an politischer sowie arbeitsmarkt- und berufsbezogener Bildung bei der Förderung im Vordergrund steht. Anna-Elisabeth Poll ging im Jahr 2000 davon aus, dass ca. 80% der Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung in den Bereich fallen, der ab 2005 nicht mehr gefördert wird (Poll 2000). Die Weiterbildungseinrichtungen haben auf diese Herausforderung reagiert und strategische Konzepte entwickelt, den Anteil der förderfähigen Angebote zu erhöhen. So wurde zum Beispiel im Regierungsbezirk Arnsberg eine Arbeitsgruppe von verschiedenen Trägern eingerichtet, um die politischen sowie arbeitsmarkt- und berufsbezogenen Potentiale der kulturellen Erwachsenenbildung deutlich zu machen¹⁶. Der Legitimationsaufwand wird vor einem solchen Hintergrund immer größer, und die kulturelle Erwachsenenbildung wird mit dieser Problematik immer häufiger konfrontiert¹⁷.

Doch gerade vor dem Hintergrund des dramatischen Wandels, mit dem wir es im Kontext von Arbeitsmarkt und Erwerbsbiographien zu tun haben, erscheint, eine Ausrichtung der Förderung von Bildungsmaßnahmen auf arbeitsmarkt- und berufsbezogene Bildung den gesellschaftlichen Anforderungen nur bedingt gerecht zu werden.

Die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung berufen wurde, kommt in ihrem Schlussbericht bezogen auf das allgemeine, politische und kulturelle Lernen zu folgendem Ergebnis:

„Die Kommission schlägt vor, dass die Bundesländer und Kommunen wie in der Vergangenheit eine flächendeckende Grundversorgung mit Angeboten allgemeiner, politischer und kultureller Weiterbildung durch eine institutionelle Sockelfinanzierung gewährleisten. ... Die Kommission empfiehlt eine Trennung der Förderung von Angeboten, die im öffentlichen Interesse liegen von solchen, die ausschließlich im privaten Interesse sind. Es sollen nur solche Angebote öffentlich gefördert werden, die im öffentlichen Interesse liegen. Was im öffentlichen Interesse liegt, kann nur Ergebnis politischer Setzungen bzw. politischer Aushandlungs- und Entschei-

¹⁶ Informationen online im Internet: http://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/dieBezirksregierung/aufbau/abteilungen/abteilung4/dezernat49/vhs/Weiterbildungstag_Regionalkonferenz_/Perspektiven_Kultureller_Bildung/index.html (Stand: 10.07.2005)

¹⁷ Dies bestätigen auch die angefragten Expert/inn/en.

dungsprozesse sein. Durch Maßnahmen der Qualitätssicherung sollen Effizienz und Qualität der Angebote verbessert werden.“ (Expertenkommission 2004: 218)

Die Expertenkommission gibt mit ihrer Analyse auch wichtige Hinweise darauf, dass gerade die allgemeine Weiterbildung – und dies gilt auch für die kulturelle Erwachsenenbildung – nicht nur dazu dient,

„die fortschreitende Technisierung des Alltags zu bewältigen, oder bürgerschaftliches Engagement zu fundieren, sondern sie ist heutzutage eine Voraussetzung für den Zugang zu einer Berufsausbildung und zum Arbeitsmarkt. Auch die Internationalisierung und Globalisierung der wirtschaftlichen und zwischenmenschlichen Beziehungen erzeugen Bedarf an Fremdsprachenkompetenzen und soziokulturellen Kenntnissen für einen kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Kulturen innerhalb und außerhalb Europas“ (ebd.: 219).

In ihrem Bericht weist die Expertenkommission auch darauf hin, dass die stetige Verlagerung der Finanzierungsanteile auf die Lernenden vor allem die Bevölkerungsgruppen finanziell überfordert, die gehalten oder gewonnen werden sollen (ebd.: 220). Die politische Aushandlung, welche Bildungsangebote im öffentlichen Interesse liegen, wird vor diesem Hintergrund eine der zentralen Aufgaben der Akteure der kulturellen Erwachsenenbildung sein. Dabei wird es notwendig sein, deutlich zu machen, warum Angebote der kulturellen Bildung im öffentlichen Interesse sind. Betrachtet man zum Beispiel Erwerbsbiographien und den demographischen Wandel, dann liegen hier einige Argumente nahe.

3.2.5 Erwerbsbiographien

Die veränderten Rahmenbedingungen bezogen auf Erwerbsbiographien sind in den letzten Jahrzehnten zu einem prägenden Element der sozialen Situation in Deutschland geworden. Arbeitslosigkeit, die Notwendigkeit zur beruflichen Umorientierung und die Zunahme an Unsicherheiten durch veränderte Beschäftigungsverhältnisse haben zu gravierenden gesellschaftlichen Verunsicherungen geführt (Pongratz 2004). Der Anteil der unbefristeten Vollzeitbeschäftigten ist zum Beispiel zwischen 1985 und 1996 von 77 auf 66 Prozent zurückgegangen (ebd.: 27f.). Die Arbeitslosenzahlen haben sich jahresdurchschnittlich von 4,1 Mio. 2002 auf 4,4 Mio. 2004 nochmals deutlich erhöht¹⁸. Pongratz weist darauf hin, dass sich die Prognose der wachsenden Diskontinuität von Erwerbsbiographien methodisch schwer überprüfen lässt (ebd.: 29), trotzdem kennzeichnet sie die Situation von Teilen der Bevölkerung. Die Verunsicherung bezogen auf berufliche Perspektiven ist virulent.

¹⁸ Informationen zu den Zahlen finden sich bei der Bundesagentur für Arbeit online im Internet: <http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/000100/html/monat/index.shtml> (Stand: 10.07.2005)

Einzelne Untersuchungen zeigen eine Zunahme diskontinuierlicher Erwerbsverläufe und die damit zusammenhängenden Dimensionen auf (z.B. im Rahmen der BIBB/IAB-Erhebungen):

„Insgesamt sind seit Mitte der achtziger Jahre Tendenzen im Sinne einer Zunahme diskontinuierlicher Erwerbsverläufe durchaus feststellbar: Der Anteil der Personen, die im Rahmen ihrer bisherigen Erwerbstätigkeit nur bei einem Arbeitgeber beschäftigt waren, verringerte sich von 37 Prozent im Jahr 1985/86 auf 31 Prozent im Jahr 1998/99. Waren 1985/86 noch 72 Prozent niemals von einem Berufswechsel betroffen, ging diese Quote bis Ende der neunziger Jahre auf 69% zurück. Während 1985/86 96 Prozent der Beschäftigten die Gefahr als eher ‚niedrig‘ einschätzten, entlassen zu werden, waren es 1998/99 nur noch 89 Prozent. Andererseits waren auch vor der Jahrtausendwende noch 92 Prozent im Rahmen zeitlich unbefristeter Arbeitsverträge beschäftigt (Mitte der achtziger Jahre 93 Prozent.“ (Hall u.a. 2004: 97)

Da in dieser Untersuchung erwerbslose Personen keine Berücksichtigung fanden und die Arbeitslosenzahlen deutlich zugenommen haben, kann man von einer Tendenz der Zunahme diskontinuierlicher Erwerbsbiographien sprechen. Gleichzeitig verändern sich die Anforderungen an übergreifende Kompetenzen für den Arbeitsmarkt. Schlüsselqualifikationen werden zur zentralen Chiffre für die Bewältigung sich zunehmend flexibilisierender Anforderungen.

Negt (1997) spricht im Hinblick auf die gesellschaftlichen Anforderungen vom Bedarf *gesellschaftlicher* Schlüsselqualifikationen, Hendrich (2004) mit Blick auf die Anforderungen im Kontext von Erwerbsarbeit vom Bedarf berufsbiographischer Gestaltungskompetenz. Bezogen auf Arbeitslose und vor allem auf die Bedrohung von Identität durch längerfristige Arbeitslosigkeit weisen Klein und Reutter auf die Bedeutung von Interaktions-, Orientierungs- und Identitätswissen zur Bewältigung der persönlichen Krisen hin (Klein/Reutter 2004: 213ff.). Die ökonomische Krise verschärft diese Problematik nochmals und damit den Bedarf an entsprechenden Bildungsangeboten.

Die kulturelle Erwachsenenbildung bietet durch ihre Angebote hier vielfältige Ansatzpunkte. Im ihrem Kern geht es um die Entwicklung biographischer Gestaltungskompetenz, die unabhängig von Funktionskontexten wie der Arbeitswelt die Bewältigung des Alltags ermöglicht. Kulturelle Erwachsenenbildung bietet vielfältige Möglichkeiten zum „Identitätslernen“, zur Entwicklung von Selbstbewusstsein, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit. Dies gerät allerdings unter dem derzeitigen Schwerpunkt der Förderung von arbeitsmarkt- und berufsorientierter Bildung aus dem Blick. Den Beitrag, den kulturelle Erwachsenenbildung zur Förderung biographischer Gestaltungskompetenz leisten könnte, darf nicht unterschätzt werden (Deutscher Kulturrat 2000). Dies gilt es auch zu berücksichtigen, wenn man die Auswirkungen des demographischen Wandels in Deutschland betrachtet.

3.2.6 Zielgruppen, demographischer Wandel und Migration

Wie bereits gezeigt (Abb. 3) sind in der kulturellen Erwachsenenbildung zum Beispiel in den Volkshochschulen besonders jüngere Teilnehmende (unter 18 Jahre) und ältere Teilnehmende (65 Jahre und älter) stärker vertreten als bezogen auf das Gesamtangebot. Vor allem die ältere Teilnehmendengruppe erhält vor dem Hintergrund des demographischen Wandels eine besondere Bedeutung.

In den letzten Jahren wurde die Bedeutung des demographischen Wandels für die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung in Deutschland immer deutlicher. Die historischen und aktuellen Zahlen sowie die Prognose bis ins Jahr 2050 des statistischen Bundesamtes zeigen die Entwicklung: Der Altersdurchschnitt der Bevölkerung wächst. Schaut man dies nochmals über einen längeren Zeitraum an, zeigt sich, dass sich die klassische Alterspyramide, wie wir sie noch 1910 finden, bis ins Jahr 2050 fast umkehrt.

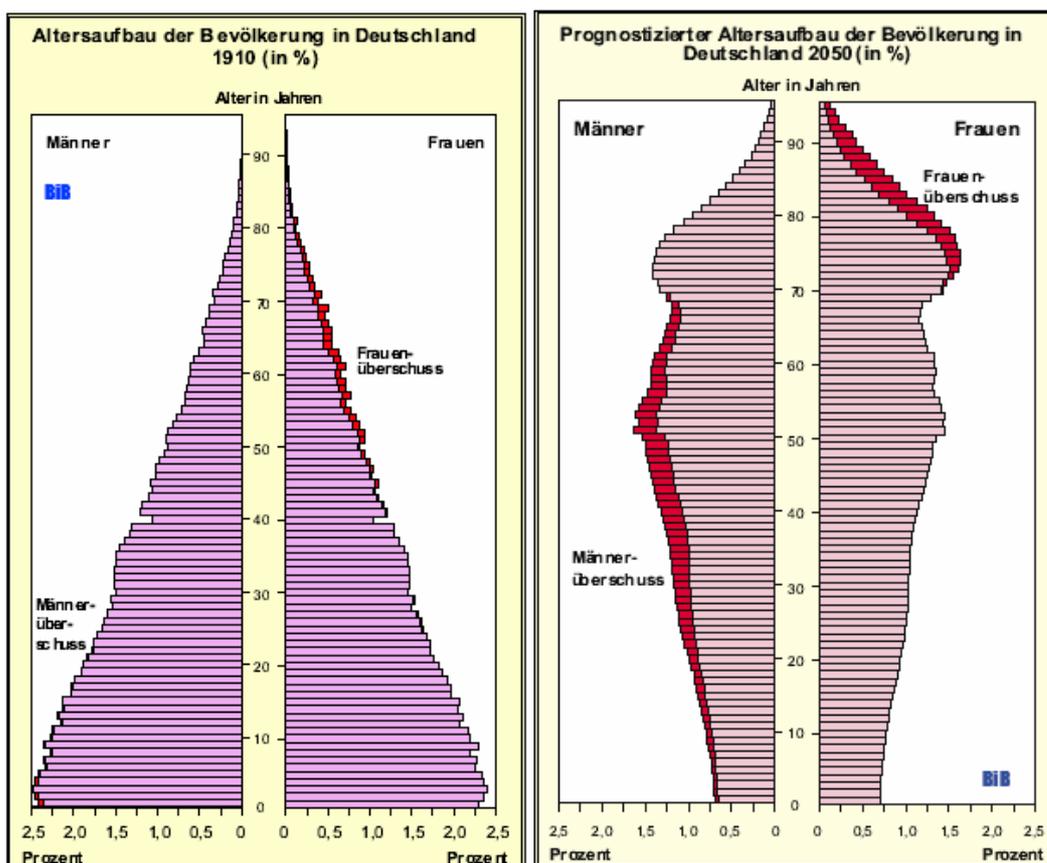


ABB. 6: ALTERSTRUKTUR IN DEUTSCHLAND 1910 UND 2050 (QUELLE: BUNDESINSTITUT FÜR BEVÖLKERUNGSENTWICKLUNG. http://www.bib-demographie.de/info/info_brosch_2.html; STAND: 14.07.2005)

Für die Enquete-Kommission „Demographischer Wandel“ ist die demographische Entwicklung im Wesentlichen durch zwei Merkmale geprägt:

- „durch eine zunehmende Alterung der Bevölkerung, die sich auf Grund des bisherigen Geburtenrückganges auf ein Niveau von etwa einem Drittel unter dem Generationenersatz sowie auf Grund einer steigenden Lebenserwartung ergibt; eine sinkende Anzahl und ein abnehmender Anteil Jüngerer einerseits sowie eine steigende Anzahl und ein zunehmender Anteil Älterer an der Gesamtbevölkerung andererseits sind die Folge;
- durch Zuwanderungen, die in mehreren Phasen erfolgten; ohne Zuwanderungen wäre die Bevölkerung in Deutschland bereits seit Beginn der 1970er-Jahre zurückgegangen“. (Enquete-Kommission 2002: 15)

Um diese Entwicklung nochmals genauer zu beschreiben, sollen an dieser Stelle noch ein paar Überblickszahlen präsentiert werden.

Auf der Basis der aktuellen Zahlen und der prognostizierten Entwicklungen sieht das Bild wie folgt aus:

- Im Jahre 2030 könnten 35 bis 40 Prozent der Bevölkerung über 60 Jahre alt sein (Druyen 2003: 21).
- Im Jahre 2100 könnten 50 bis 60 Prozent der Bevölkerung über 60 Jahre alt sein.
- Im Jahr 2050 wird sich die Zahl der Rentner im Verhältnis zu 100 Erwerbstätigen von heute 40 auf etwa 80 verdoppeln. (Druyen 2003: 32)
- Im Jahr 2050 wird die Lebenserwartung bei Frauen 85 Jahre sein (heute 81 Jahre), bei Männern 80 Jahre (heute 75 Jahre) (Enquete-Kommission 2002: 13/15)

Die Älteren werden nicht nur immer älter. Sie sind auch sehr konsumfreudig. Senior/inn/en geben zum Beispiel unter allen Altersgruppen in Deutschland den höchsten Anteil ihres Einkommens für Reisen aus (im Folgenden: Statistisches Bundesamt 2005a). Wie das Statistische Bundesamt am 15.02.2005 mitteilte, ist bei den Seniorenhaushalten der Anteil der Konsumausgaben, der von den privaten Haushalten in Deutschland für Reiseaktivitäten ausgegeben wird, am höchsten. Im 1. Halbjahr 2003 wendeten Seniorenhaushalte bis zu 4,1% ihres Konsumbudgets für Pauschalreisen auf, verglichen mit 2,7% im Durchschnitt aller Haushalte. Haushalte mit 65- bis unter 70-jährigen Haupteinkommensbeziehern gaben mit 83 Euro monatlich deutlich die höchsten Beträge für Pauschalreisen aus (Durchschnitt: 58 Euro monatlich). Auch Haushalte mit Haupteinkommensbeziehern im Alter von 70 bis unter 80 Jahren lagen mit 69 Euro im Monat für Pauschalreisen über dem Durchschnittswert.

Während die privaten Haushalte in Deutschland im ersten Halbjahr 2003 durchschnittlich 75% ihres ausgabefähigen Einkommens für den Konsum ausgaben, erzielten die Haushalte mit Haupteinkommensbeziehern in den Altersklassen von 65 bis unter 70 Jahren sowie von 70 bis unter 80 Jahren jeweils 82% und damit die höchsten Konsumquoten aller Altersgruppen.

Wie Ergebnisse von Untersuchungen des Bundesamts für Statistik zeigen, verwendet die Bevölkerung mit zunehmendem Alter immer mehr Zeit des Lernbudgets für die allgemeine Weiterbildung (Statistisches Bundesamt 2003: 31). Für das Alter 65 und mehr Jahre stellt sich das so dar:

„Personen im Alter von 65 und mehr Jahren verwenden den Großteil ihrer Lernzeiten für die allgemeine Weiterbildung, zum Beispiel für den Besuch von Kursen und Informationsveranstaltungen oder das Selbstlernen. Angebote im formellen Bildungssystem, wie das Seniorenstudium, werden in dieser Altersgruppe nur zu einem geringen Teil genutzt.“ (ebd.)

Bezieht man nun die Daten zum Beispiel der Volkshochschul-Statistik mit ein, die deutlich macht, dass der Anteil der Teilnehmenden im Alter von 65 und älter im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung in den letzten Jahren zugenommen hat und über dem Durchschnitt des Gesamtangebots liegt, kann man davon ausgehen, dass dieser Trend noch zunehmen wird. Dies hat Auswirkungen für die kulturelle Erwachsenenbildung auf zwei Ebenen. Zum einen könnte ihr Anteil am Gesamtangebot der allgemeinen Weiterbildung wieder steigen, zum anderen sollte mit der Angebotsentwicklung auf die Zielgruppe der Älteren Rücksicht genommen werden.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass es nicht *das* Alter gibt. Wir haben es heute mit einer heterogenen Struktur zu tun, die sich durch unterschiedliche Lebensstile und Lebensentwürfe auszeichnet. Die Bremer Professorin Ursula M. Staudinger hat darauf hingewiesen, dass wir „selbstverständlich eine Vielzahl von Kulturen der Jugend und des frühen Erwachsenenalters“ unterscheiden, für das Alter ab 60 aber keine kulturellen Unterschiede formulieren (Staudinger 2003: 35). Inzwischen ist die Diskussion soweit, dass sich zumindest eine Differenzierung langsam durchsetzt. So zum Beispiel, wenn vom 3. und 4. Lebensalter gesprochen wird. Das 3. Lebensalter ist gekennzeichnet von der gesellschaftlichen Partizipation der aus der Erwerbsarbeit Ausgeschiedenen, das 4. Lebensalter, das etwa ab dem 80. Lebensjahr angesetzt wird, von der Integration bei wachsender Abhängigkeit und Pflegebedürftigkeit (Staudinger 2003: 36).

Gerade die aktiven Senior/inn/en des 3. Lebensalters sind bereits eine interessante Zielgruppe für die allgemeine Weiterbildung. Die Weiterbildungsstatistik im Verbund 2002 (Ioannidou u.a. 2004: 74) zeigt, dass bereits 15,4% der auf spezifische Zielgrup-

pen ausgerichteten Angebote sich an Senior/inn/en richten. Ein weiterer Schwerpunkt sind Aussiedler/innen und Migrant/inn/en mit 13,3%.

Gerade das Thema Migration erhält auch vor dem Hintergrund der Globalisierung eine zentrale Bedeutung, wenn man gesellschaftliche Veränderungsprozesse betrachtet. Die Enquete-Kommission „Demographischer Wandel“ hat Gründe für die zunehmende Mobilität benannt. Dies sind u.a.:

„Insgesamt nimmt die Mobilität der Menschen in Folge der sich verdichtenden, transnationalen Waren- und Finanzströme, höherer Austauschintensitäten, weltweiter Zirkulation von ‚Wissen‘, grenzüberschreitendem Angebot an Dienstleistungen und international operierenden Unternehmen zu. Eine sich ökonomisch globalisierende Welt führt auch zu häufigeren Begegnungen von Menschen mit unterschiedlichen Prägungen und unterschiedlichen Lebensweisen.“ (Enquete-Kommission 2002: 107f.)

Bezogen auf die Wanderungsbewegungen stellt die Enquete-Kommission fest, dass die absolute Zahl von Migrant/inn/en in den letzten Jahren angestiegen ist (ebd.: 108). Allerdings konnte der Zuwanderungsüberschuss in den Jahren 2003 und 2004 den Rückgang der Bevölkerung in Deutschland nicht mehr ausgleichen (Statistisches Bundesamt 2005b). So betrug das Wanderungssaldo (Zuzüge – Fortzüge) bei der nichtdeutschen Bevölkerung im Jahr 2004 gerade einmal 55.216 Personen im Gegensatz zum Beispiel zum Jahr 1992, in dem das Wanderungssaldo 596.392 betrug (Statistisches Bundesamt 2005c). Ende 2003 betrug der Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung mit 7.341.820 Personen 8,9 Prozent (Statistisches Bundesamt 2005d).

Betrachtet man die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland insgesamt, fällt auf, dass in Zukunft nur bei verstärkter Einwanderung die Bevölkerungszahlen gehalten werden können. Auf die Notwendigkeit von Zuwanderung vor allem auch bezogen auf die sozialen Sicherungssysteme und die wirtschaftliche Entwicklung soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Im Bericht der Enquete-Kommission „Demographischer Wandel“ wurden diese Aspekte ausführlich beleuchtet (Enquete-Kommission 2002: 107ff.). Bezogen auf das Thema Bildung stellt die Enquete-Kommission fest, dass zum Beispiel im Jahre 1999 die Bildungsbeteiligung junger ausländischer Staatsangehöriger im Alter von 15- bis unter 20-Jahren 65 Prozent betrug, bei gleichaltrigen Deutschen lag sie bei 92% (ebd.: 121).

Diese Situation ist auch insgesamt für die Bildungsbeteiligung von Migrant/inn/en festzustellen. Die allgemeine Weiterbildung hat hier in den letzten Jahren reagiert und verstärkt Angebote für Migrant/inn/en entwickelt. Neben Sprachangeboten ist es besonders der Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung, der unter einer interkulturellen Perspektive neue Angebotskonzepte entwickelt hat. Dabei wurden aber nicht nur die

Migrant/inn/en in den Blick genommen, sondern der Versuch unternommen, Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zusammen zu bringen (Groppe 2003d).

Die kulturelle Erwachsenenbildung kann bei der Integration von Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund eine zentrale Rolle spielen. Dass die interkulturelle Dimension zumindest ein wichtiger Aspekt zukünftiger Förderung von Bildung sein wird, wurde zumindest im Nordrhein-Westfälischen Weiterbildungsgesetz (12) deutlich, das zwar die kulturelle Erwachsenenbildung nicht mehr zur Grundversorgung zählt, aber zumindest Bildungsangebote mit interkultureller Ausrichtung.

Für die gesellschaftliche Zukunftsfähigkeit sind gerade Weiterbildungsangebote für Ältere und Migrant/inn/en von eminenter Bedeutung. Ältere, die nicht mehr in den Arbeitsmarkt eingebunden sind, sich aber aktiv in das gesellschaftliche Leben integrieren wollen, sind wichtig für die Entwicklung einer Zivilgesellschaft, deren Basis eben nicht nur die Ökonomie, sondern auch das soziale Miteinander ist. Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels wird auch Migrant/inn/en eine zunehmende Bedeutung bei der gesellschaftlichen Entwicklung zukommen. Der kulturelle Dialog ist eine Voraussetzung für das gemeinsame Miteinander. Kulturelle Erwachsenenbildung kann in diesem Zusammenhang vielfältige Impulse setzen, die dazu beitragen, dass potentielle gesellschaftliche Friktionen durch kulturellen Dialog nicht zum Tragen kommen.

4 Definition und Potentiale kultureller Erwachsenenbildung

Betrachtet man nun die verschiedenen Dimensionen kultureller Bildung, die anhand der aktuellen Situation und im Bezug auf die Rahmenbedingungen aufgezeigt wurden, wird deren Vielschichtigkeit deutlich. Trotzdem lassen sich einige zentrale Elemente der kulturellen Erwachsenenbildung benennen und deren Potentiale aufzeigen. Um dies aber fundiert zu tun, gilt es an dieser Stelle den definitorischen Rahmen abzustechen.

4.1 Definition

In Ergänzung zum Bildungsgesamtplan von 1973 verabschiedete die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1977 den Ergänzungsplan „Musisch-kulturelle Bildung“. Dabei wurde musisch-kulturelle Bildung wie folgt definiert:

„Musisch-kulturelle Bildung weckt schöpferische Fähigkeiten und Kräfte des Menschen im intellektuellen und emotionalen Bereich und stellt Wechselbeziehungen zwischen diesen Fähigkeiten und Kräften her. Sie spricht alle Menschen, in jedem Alter, in jeder Schicht, gesund, behindert oder krank, an. Sie ist selbst da noch wirksam, wo menschliche Sprache versagt. Insbesondere will musisch-kulturelle Bildung den einzelnen und den einzelnen in der Gemeinschaft

- zu einer differenzierten Wahrnehmung der Umwelt anregen und sein Beurteilungsvermögen für künstlerische oder andere ästhetische Erscheinungsformen des Alltags fördern. Dies gilt sowohl gegenüber Kunstwerken wie auch gegenüber Formen der Werbung, der Industrieproduktion, der Mode, der Unterhaltungsmusik, der Trivialliteratur und der Medienprogramme, deren spezifischer Eigenwert zu erkennen ist.

- zu eigen- und nachschöpferischen Tätigkeiten hinführen. Diese Tätigkeiten tragen zur Entfaltung von Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten bei und vermitteln Befriedigung und Freude am Tun, fördern kommunikative Verhaltensweisen und erleichtern soziale Bindungen. Voraussetzung hierfür ist das Erlernen künstlerischen Ausdrucks durch Stimme, Mimik und Gestik des Menschen sowie durch Instrumente und Materialien.

- in seiner intellektuellen Bildung vervollständigen. Die Angebote musisch-kultureller Bildung ergänzen einander. So setzt musisch-kulturelle Tätigkeit Einüben und Können von Techniken voraus; intellektuelle Bildung wird durch musisch-kulturelle Inhalte und Methoden vertieft.

- in seiner Persönlichkeitsbildung und -entfaltung fördern, ihn harmonisieren und zur Selbstverwirklichung führen.“ (BLK 1977; zitiert nach Scheuerer 2003: 24f.).

Diese fast 30 Jahre alte Definition beschreibt äußerst präzise wichtige Aspekte der kulturellen Bildung. Fuchs verweist darauf, dass es bei der kulturellen Bildung um die „Herstellung kultureller Handlungsfähigkeit“ geht (Fuchs 1994: 36ff).

In der Antwort auf eine große Anfrage ist die Bundesregierung 1990 auf die enge Verbindung von Kultur, Bildung, Individuum und Gesellschaft eingegangen:

„Kulturelle Bildung ist umfassende allgemeine Persönlichkeitsbildung, die Entfaltung künstlerischer und schöpferischer Impulse in jedem Menschen. Zum Auftrag

des Bildungswesens gehört daher, kulturelles Lernen zu ermöglichen und zu fördern,

Kulturelle Bildung erfordert die aktive Teilhabe an Kunst und Kultur, sie ist mehr als Kompensation oder funktionalisierte Kreativität und Innovation: Kunst und Kultur sowie kulturelle Bildung sind menschliche Kommunikation mit ästhetischen Mitteln, Kulturelle Bildung erschöpft sich nicht in der Wissensvermittlung, sondern sie ist vor allem auch Selbstbildung in kulturellen Lernprozessen, nicht Anlernen, sondern Aneignung und Umgang mit kultureller Wirklichkeit,

Kulturelle Bildung hat Bedeutung für den Lebensalltag jedes Menschen. Sie verlangt die Auseinandersetzung mit der persönlichen, sinnlich wahrnehmbaren Umwelt ebenso wie mit sich selbst. Deshalb spielt sich kulturelle Bildung nicht im Elfenbeinturm ab, sondern hat politische Bedeutung,

Kulturelle Bildung fördert gesellschaftliche Handlungskompetenz und erzieht zu sozialer Mündigkeit,

dem demokratischen Postulat ‚Kultur für alle‘ im Sinne des Zugangs zu Kunst und Kultur entspricht die Forderung nach einer ‚Kulturellen Bildung für alle.‘ (zitiert nach Deutscher Kulturrat 1994: 19)

Mit der Konzeption Kulturelle Bildung legte der Deutsche Kulturrat 1994 eine umfassende Darstellung der vielfältigen Zugänge und institutionellen Verortungen der kulturellen Bildung vor. In einer Stellungnahme zu „Kulturelle Bildung im digitalen Zeitalter“ im Juni 2000 griff der Deutsche Kulturrat dieses Thema wieder auf und beschrieb Ziele und Aufgaben von kultureller Bildung wie folgt:

„Kulturelle Bildung meint die aktive Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur. Dies beinhaltet sowohl die aktive Rezeption als auch die eigene kulturelle Praxis. Kulturelle Bildung ist nie abgeschlossen, sondern ein lebensbegleitender Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft. Kulturelle Bildung ist integrales Element von Allgemeinbildung und hat unter anderem die Aufgaben, Menschen in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen sowie deren soziale, kommunikative und kreative Fähigkeiten zu stärken.“ (Deutscher Kulturrat 2000: 1)

Fasst man diese Definitionen und Beschreibungen von kultureller Bildung zusammen, dann wird deutlich, mit welcher Vielschichtigkeit kulturelle Bildung auf soziale und gesellschaftliche Entwicklungen reagiert. Bündelt man diese Aspekte lassen sich unter anderem folgende als zentrale Aufgaben der kulturellen Erwachsenenbildung festhalten:

- die Förderung gestalterischer Fähigkeiten,
- die Förderung von Kreativität,
- die Sensibilisierung für die verschiedenen Formen künstlerischen Ausdrucks,
- die Erweiterung von kulturellen und kommunikativen Kompetenzen,
- Entwicklung von Medienkompetenz und
- die Sensibilisierung für soziokulturelle und interkulturelle Lebenszusammenhänge.

Gerade im Hinblick auf die bereits beschriebenen gesellschaftlichen Herausforderungen lassen sich Potentiale der kulturellen Bildung beschreiben.

4.2 Potentiale

Kulturelle Erwachsenenbildung schafft kulturelle Handlungskompetenz und biographische Gestaltungskompetenz. Sie fördert Schlüsselkompetenzen wie zum Beispiel Kreativität, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit und Innovationsfähigkeit, alles Kompetenzen, die unter der Perspektive der sozialen und ökonomischen Entwicklung eines Landes unverzichtbar sind und zwar für die Breite der Bevölkerung. Eine funktionierende Zivilgesellschaft benötigt diese Kompetenzen bei allen Bürgerinnen und Bürgern. Es ist vor allem auch die soziale Dimension, die die kulturelle Erwachsenenbildung prägt.

Angebote kultureller Bildung werden immer auch als Orte sozialer Kommunikation genutzt; was auch als Grund für Kritik an der kulturellen Bildung als „Freizeitbeschäftigung“ herhalten musste. Doch stellt sich dies gerade heute in Zeiten sich zunehmend auflösender sozialer Kommunikationsstrukturen auch als eine Dimension von Qualität von Bildung dar. Gleichzeitig bietet die kulturelle Erwachsenenbildung Freiräume, die Experimente und Improvisationen zulassen. Georg Peez beschreibt dies so:

„Kunstpädagogik in der Erwachsenenbildung schafft Freiräume für produktive und rezeptive Prozesse der Erfahrung von Welt - im Sinne von reisend erkunden, durchfahren, durchwandern, mit allen Sinnen, mit Emotionen und dem Intellekt kennenlernen. Kunstpädagogik in der Erwachsenenbildung ist - vereinfacht ausgedrückt - also keine direkte Erziehung zur Kunst, sondern eine Anregung zur (Selbst-)Bildung durch die Kunst und mit der Kunst“ (Peez 1994: 31f.).

Die Schaffung dieser Freiräume ist eines der wichtigsten Qualitätskennzeichen von kultureller Erwachsenenbildung. Um dies zu realisieren, bedarf es allerdings Arrangements, die offene Lernprozesse ermöglichen. Offene Lernprozesse bergen auch das Risiko des Scheiterns und können nicht stringent geplant werden. Negenborn geht auf diesen Aspekt ein:

„Offene Lernprozesse verlaufen häufig über Umwege und Irrwege, weil die Methoden, die helfen, neue Lösungen zu finden, erst individuell zu entwickeln sind. Eine solche offene Einstellung ist nur möglich, wenn die Lernsituation es erlaubt, selbst zu experimentieren. Vorgegebene Lösungen schaffen zwar Sicherheit, aber ein Lernen aus 'Fehlern' ist häufig tiefgreifender“ (Negenborn 2003: 36).

Tendenziell stecken diese Potentiale in allen Angeboten der kulturellen Erwachsenenbildung. Allerdings ist auch festzustellen, dass es Angebote gibt, in denen dieses Potential nicht abgerufen wird. Diese Angebote sind eben nicht selten der Bezugspunkt, der kulturellen Erwachsenenbildung den Stempel „Freizeitaktivität“ oder „Hobby“ aufzudrücken. Doch gerade diese Perspektive wird den Leistungen der kulturellen Er-

wachsenenbildung nicht gerecht. Denn selbst so genannte „freizeitorientierte“ Angebote sind, wenn sie in den pädagogischen Kontext eingebunden sind, Bildungsangebote, die zwar je nach Qualität mehr oder weniger zur Kompetenzerweiterung beitragen, aber Selbstbildungsprozesse anregen können.

Richtet man den Blick auf die definitorischen Beschreibungen der kulturellen Bildung und bezieht in die Betrachtungen die Potentiale der kulturellen Erwachsenenbildung mit ein, lassen sich Perspektiven für eine zukunftsorientierte kulturelle Erwachsenenbildung beschreiben.

5 Perspektiven und Ansätze einer zukunftsorientierten kulturellen Erwachsenenbildung

5.1 Allgemeine Perspektiven

Vor dem Hintergrund der Potentiale kultureller Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Entwicklung so genannter Schlüsselkompetenzen ist es sicher wenig sinnvoll, eine Trennung in „reine Freizeitaktivitäten“ und „sinnvolle Bildung“ vorzunehmen. Lernen und Bildung sind persönlichkeitsbildend. Hildegard Bockhorst weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von kultureller Bildung:

„Kulturelle Bildung vermittelt Schlüsselkompetenzen für eine gelingende Lebensführung und wird – gerade unter Bedingungen gesellschaftlicher Modernisierung – als Sinn- und Orientierungsangebot immer wichtiger. (Bockhorst 2001: 47)

Die oben beschriebenen gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungsprozesse erfordern von den Individuen vielschichtige Reaktionen. Dazu bedarf es Schlüsselkompetenzen. Eine dieser Kompetenzen ist eine kulturelle Kompetenz, die es erlaubt, flexibel und kreativ auf diese Veränderungsprozesse zu reagieren. Selbstbewusstsein ist ein wichtiger Bestandteil dieses Kompetenzfeldes und kulturelle Erwachsenenbildung trägt dazu bei, dieses zu entwickeln und zu fördern.

Betrachtet man die genannten Herausforderungen, wird deutlich, dass eine rein auf den Arbeitsmarkt und Beruf hin orientierte Perspektive zu kurz greift. Es bedarf bei der Gestaltung gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit einer ganzheitlichen, einer kulturellen Perspektive. Diese ist aus dem Blick geraten, wenn heute kulturelle Erwachsenenbildung in gesetzlichen Bestimmungen und Förderkontexten nicht mehr als „Grundversorgung“ angesehen wird. Kulturelle Erwachsenenbildung wird so nicht mehr als Feld von strategischer Bildungsplanung gesehen. Zentrale Kompetenzfelder der kulturellen Bildung wie Kreativität, Flexibilität und Kommunikationsfähigkeit bzw. Fremdverstehen werden längst als Schlüsselqualifikationen fast ausschließlich unter der Perspektive der „Beschäftigungsfähigkeit“ (employability) und nicht als Voraussetzung für „Gesellschaftsfähigkeit“ betrachtet. In Anbetracht der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und der zunehmenden Komplexität der Lebenswelten ist die Förderung kreativer Selbstbildungsprozesse, wie sie die kulturelle Erwachsenenbildung initiiert, eine der zentralen Aufgaben von Weiterbildung.

Auf der Basis des Konzeptes des lebenslangen Lernens, wie es auch im Memorandum der Europäischen Union entwickelt wurde (Kommission 2000), geht es darum, eine politische Bildungsstrategie zu entwickeln, die sich nicht nur an den kurzfristigen öko-

nomischen, sondern an den langfristigen gesellschaftlichen Notwendigkeiten orientiert. Der Förderung allgemeiner Weiterbildung und insbesondere der kulturellen Erwachsenenbildung wird dabei eine besondere Rolle zukommen müssen, will man alle und besonders die bildungsfernen Bevölkerungsschichten erreichen.

Allerdings wird auch die kulturelle Erwachsenenbildung ihr Profil schärfen und weiterentwickeln müssen, um die Notwendigkeit ihrer Förderung zu unterstreichen. Welche Aspekte dabei für eine zukunftsorientierte kulturelle Erwachsenenbildung in den unterschiedlichen institutionellen Kontexten von besonderer Bedeutung sind, soll im Folgenden anhand ausgewählter Dimensionen beleuchtet werden.

5.2 Dimensionen einer zukunftsorientierten kulturellen Erwachsenenbildung

Zukunftsorientierung bedeutet nicht per se Innovation und Veränderung, vielmehr geht es darum, an die zukünftigen Anforderungen angepasste Strategien zu entwickeln. Für die kulturelle Erwachsenenbildung ergeben sich unterschiedliche strategische Felder, die es vor diesem Hintergrund in den Blick zu nehmen gilt. Dabei geht es auch um die Entwicklung von Ansätzen neuer Bildungskonzepte und -formen. Aspekte sind hier unter anderem:

- Lernformen
- Lernorte
- Neue Medien
- Professionalisierung des pädagogischen Personals
- Institutionelle Verankerung

5.2.1 Lernformen

Wenn wir davon ausgehen, dass Menschen mit sehr unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen an Welt und damit auch an Bildungsangebote herangehen und dass ergebnisoffene Lernarrangements Kreativität und Innovationsfähigkeit fördern, müsste sich Qualität von Weiterbildung eher über die Gestaltung offener Lernräume realisieren als über standardisierte, zertifizierbare Angebote. Das bedeutet nicht, dass offene Lernprozesse ziellos sind, sie eröffnen aber größere Möglichkeiten, eigene Lern- und Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Allerdings lassen sie sich nicht bis ins letzte Detail planen, geschweige denn standardisieren.

Kulturelle Erwachsenenbildung hat in den letzten Jahren offene Lernräume unter anderem in Form von Werkstätten und Projekten realisiert. Sie unterstützt dadurch auch informelle Lernprozesse, die sozusagen nebenbei realisiert werden, wenn zum Beispiel in Gruppen gemeinsam an künstlerischen Themen gearbeitet wird.

In der Weiterentwicklung der spezifischen methodischen Zugänge, die offene Lernprozesse ermöglichen, liegt eine der zukünftigen Herausforderungen. Auf den Trend zur Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung hat auch die kulturelle Erwachsenenbildung mit neuen Angebotsformen reagiert, wie zum Beispiel das „Zertifikat für künstlerische Fotografie“ (Volkshochschule Berlin-Mitte) oder Modul- und Ausbildungssysteme im künstlerischen Bereich, die teilweise als Jahreslehrgänge, die konzeptionell in den 1990er Jahren besonders im Landesverband der Volkshochschulen Baden-Württemberg entwickelt wurden, durchgeführt werden (z.B. Volkshochschule Stuttgart). Diese Entwicklung hat sich inzwischen bundesweit – zumindest in Großstädten – durchgesetzt. Gleichwohl liegt die Stärke der kulturellen Erwachsenenbildung in der Gestaltung von unterschiedlichsten methodischen Settings, die von klassischen Kursen bis hin zur künstlerischen Projektwerkstatt reichen. Diese Vielfältigkeit zeichnet die kulturelle Erwachsenenbildung aus. Und diese Vielfältigkeit ist kein Zeichen für Beliebigkeit, sondern sie belegt die jeweils an den Bedarf angepasste Ausrichtung.

Die Forderung der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens lässt sich in der kulturellen Erwachsenenbildung nur bedingt umsetzen. Zwar gibt es inzwischen teilweise offene Ateliers, in denen Stunden für die individuelle Arbeit gebucht werden können, doch lebt die kulturelle Erwachsenenbildung in besonderer Weise von kommunikativen und Austauschprozessen. Das diskursive Element zum Beispiel bei der Diskussion über Kunstwerke oder bei der künstlerischen Gestaltung in Gruppen ist ein kompetenzförderndes Element und elementar für die kulturelle Erwachsenenbildung. Das Arbeiten mit allen Sinnen ist ein weiteres tragendes Element, das es in Angeboten umzusetzen gilt.

In Anbetracht der beschriebenen gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen wird den Angeboten der kulturellen Erwachsenenbildung in Zukunft unter anderem auch die Aufgabe zukommen, kulturelle Grundbildung zu ermöglichen. Die vielfältigen Angebotsformen der kulturellen Erwachsenenbildung eröffnen leichte Übergänge in die Bildung – auch für Lernunerfahrene. Um dieses Potential zum Tragen zu bringen, bedarf es politischer und finanzieller Unterstützung, wie sie auch das Feld der Grundbildung und der Bereich der arbeitsmarkt- und berufsbezogenen Weiterbildung erfahren. Die Förderung innovativer Lernformen wird dabei genauso von Bedeutung sein, wie die Sicherung eines kulturellen Bildungskanons. In welche Richtung solche

Innovationen gehen können, zeigt eine Aufstellung von Modellen innovativer Projektarbeit, die im Jahr 2000 vom Zentrum für Kulturforschung unter anderem für den Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung zusammengestellt wurde (Keuchel/Wiesand 2000: 167ff.).

Die Einrichtungen und Veranstalter, die Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung realisieren, haben in den letzten Jahren gezeigt, dass sie auf der einen Seite die Qualität der Angebote in der Breite verbessert und gleichzeitig auf der anderen Seite Programminnovationen realisiert haben. Teil dieser Innovationen war auch immer die Etablierung neuer Lernorte.

5.2.2 Lernorte

Kulturelle Erwachsenenbildung findet an den unterschiedlichsten Orten statt. Es liegt auf der Hand, dass es ein Unterschied ist, ob ein Museumsbesuch in ein großstädtisches Kunstmuseum oder eine kleinstädtische Galerie führt, ob ein Theater-Workshop einen gut ausgestatteten Probenraum oder einen improvisierten Raum nutzt. Doch das Qualitätskriterium des Veranstaltungsortes lässt sich nur bedingt nach feststehenden Kriterien beurteilen.

Sicher bedarf es einer Grundausstattung an Materialien und Räumlichkeiten. Allerdings kann auch dem optimal ausgestatteten Raum die Atmosphäre zum kreativen Arbeiten fehlen. Orte der kulturellen Erwachsenenbildung leben eben auch von der Fähigkeit der Kursleitenden, kreative Bildungssituationen zu inszenieren. Dies gelingt in der Regel leichter, wenn zum Beispiel ein Malerei-Kurs im Atelier stattfindet. Eine solche Atmosphäre in einem Schulraum herzustellen, ist deutlich schwieriger.

Außerdem spielt immer der soziokulturelle Kontext bei der Gestaltung von Angeboten kultureller Bildung eine Rolle. Im großstädtischen Umfeld lässt es sich in aller Regel eher experimentieren als in der ländlichen Region. Dies liegt nicht nur an den besseren räumlichen Möglichkeiten, sondern auch daran, dass sich in der Stadt für ausgefallene Angebote mehr Teilnehmende finden lassen.

Doch auch in einem schwierigen Umfeld lässt sich das Experimentieren mit neuen Angebotsformen oder mit räumlichen Inszenierungen kultivieren. Warum nicht einmal auf dem Land ein Festzelt als Ort für sommerliche Bildungsangebote nutzen oder in einer leerstehenden Fabrikhalle Theater- bzw. Malerei-Workshops anbieten? So haben sich Sommer-Akademien, die Künstler/innen und Interessierte an der kulturellen Bildung zum kreativen Austausch zusammenbringen, in den letzten Jahren besonders im ländlichen Raum etabliert (z.B. das Internationale Kunstsymposium „Kleine Welt – große Welt“ der Volkshochschule Arnstadt-Ilmenau).

Bildung – und die kulturelle Bildung im besonderen Maße – ist immer abhängig von Atmosphäre. Deshalb ist neben der inhaltlichen Planung eines Angebotes besonders der Ort von zentraler Bedeutung. Die kulturelle Erwachsenenbildung hat hier in den letzten Jahren immer wieder neue Orte entdeckt und genutzt, die oft in Transformationsprozessen regionaler Entwicklung frei wurden, wie zum Beispiel alte Industriebauten. Initiativen wie beispielsweise die Kultur-Initiative Emsch-Lippe (K.I.E.L) im Rahmen des regionalen Entwicklungsprojektes „Fluss – Stadt – Land“ (<http://www.fluss-stadt-land.de>; Stand 12.07.2005) nutzen die räumliche Inszenierung im Kontext der Kulturarbeit und der kulturellen Erwachsenenbildung zur Re-Vitalisierung einer ganzen Region.

Eine zukunftsorientierte kulturelle Erwachsenenbildung wird immer mehr dazu beitragen müssen, lokale und regionale Transformationsprozesse zu begleiten. Durch die Verortung von Angeboten der kulturellen Erwachsenenbildung in veränderten räumlichen Kontexten trägt diese auch entscheidend zu regionaler bzw. lokaler Identitätsbildung bei. Hierin liegt auch aus politischer und arbeitsmarktpolitischer Perspektive betrachtet ein immenses Potenzial, das es zu fördern gilt. Doch nicht nur auf der Ebene der räumlichen Transformationsprozesse wird eine zukunftsorientierte kulturelle Erwachsenenbildung zur Kompetenzerweiterung beitragen, sondern auch auf dem Feld der Virtualisierung unseres Alltags durch Neue Medien.

5.2.3 Neue Medien

Die alltäglichen Anforderungen, mit Neuen Medien umgehen zu können, nehmen stetig zu. Ob im beruflichen Kontext oder in der alltäglichen Lebensorganisation, die Neuen Medien sind inzwischen kultureller Bestandteil des Alltags. Doch stellen sie dadurch auch neue Kompetenzanforderungen, die nicht nur technische Dimensionen betreffen. Es sind vor allem Anforderungen, die sich auf grundlegende Aspekte der kulturellen Erwachsenenbildung beziehen wie Wahrnehmung, Kommunikation und Kreativität. Unter anderem sind hier zu nennen: die Entschlüsselung von Neuen Medien in ihren vielfältigen Varianten (Konstruktivität), ihre Nutzung zur Kommunikation und zur Initiierung kommunikativer Prozesse (von E-Mail bis Chat) und das gestalterische Benutzen der Neuen Medien. Beim Einsatz der Neuen Medien in der kulturellen Erwachsenenbildung geht es also im Zentrum nicht um Technikvermittlung, sondern darum, die Technik als Werkzeug zur Realisierung eigener Gestaltungspotentiale zu nutzen. Die Vermittlung „kreativer Medienkompetenz“ ist dabei ein zentrales Ziel.

Einige konzeptionelle Eckpunkte für solche Angebote lassen sich wie folgt beschreiben: Sie sollten themenorientiert, kommunikationsorientiert projektorientiert, prozess-

orientiert und ergebnisorientiert sein und dadurch die unterschiedlichen Möglichkeiten des Arbeitens mit Neuen Medien entwickeln helfen (Stang 2000: 214f.).

Die Etablierung der Arbeit mit den Neuen Medien verläuft in der kulturellen Erwachsenenbildung allerdings sehr langsam, wie die Zahlen belegen. Doch innovative Projekte, wie sie unter anderem im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung realisiert wurden, zeigen, dass sich gerade durch Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung kreative Medienkompetenz entwickeln lässt (Thiedeke 2000a; Thiedeke 200b). Angebote wie Schreibwerkstätten, in denen die Teilnehmenden dazu gebracht werden, ohne Computer- und Internetkenntnisse einen Internetroman¹⁹ (mitzuschreiben, sind Beispiele für solche Konzepte (Benedix/Rache 2002: 333).

Die kulturelle Erwachsenenbildung ist auf dem Weg zur Etablierung spezifischer Angebotsformen im Kontext der Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz. Ihr nicht auf die Technik fixierter Zugang erlaubt vor allem Menschen mit Berührungängsten bezogen auf die Neuen Medien einen „sanften“ Einstieg. Dieses Potenzial sollte genutzt werden, um die notwendige Medienkompetenz insgesamt in der Bevölkerung zu vergrößern.

5.2.4 Professionalisierung des pädagogischen Personals

In der weiteren Professionalisierung des pädagogischen Personals liegt einer der Schlüssel für eine zukunftsorientierte kulturelle Erwachsenenbildung. Fortbildung und Zertifikate, die die fachliche und pädagogische Kompetenz entwickeln und dokumentieren helfen, sind Ansatzpunkte für eine zukunftsorientierte Professionsentwicklung.

Die Landesverbände der Volkshochschulen Hessen und Rheinland-Pfalz haben für die Fortbildung des pädagogischen Personals im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung ein umfassendes Konzept entwickelt. Dabei geht es vor allem auch darum, deutlich zu machen, in welchen Bereichen Kursleitende im Rahmen der kulturellen Erwachsenenbildung Schlüsselqualifikationen vermitteln können (Wolf 2002: 322):

- im systematischen Unterricht,
- im freien künstlerischen Gestalten,
- in regionaler, überregionaler und internationaler Kulturarbeit und
- bei arbeitsweltorientierten Angeboten.

¹⁹ Informationen online unter: <http://www.EU-Train.net> (Stand: 12.07.2005)

Eine modular aufgebaute Fortbildungsreihe wird durch kollegiale Lehrproben ergänzt. Am Ende steht ein Zertifikat. Auch andere Landesverbände der Volkshochschulen haben hier ihre Aktivitäten verstärkt. Gleichzeitig steht mit der Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel eine weitere Infrastruktur zur Verfügung, die Fortbildungen zu fachspezifischen und pädagogischen Themen anbietet.

Diese Angebote gilt es in Zukunft noch weiter zu entwickeln. Dazu bedarf es auch entsprechender Unterstützung von Fortbildungsinitiativen.

5.2.5 Institutionelle Verankerung

Neben den klassischen Weiterbildungseinrichtungen, wie zum Beispiel Volkshochschulen und kirchliche Erwachsenenbildungseinrichtungen, sind es vor allem Kultureinrichtungen, wie Bibliotheken, Museen und Theater, sowie sozio-kulturelle Zentren, Kulturvereine und private Initiativen, die Angebote im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung entwickeln und realisieren. Gerade der Bereich der Einrichtungen außerhalb des traditionellen Weiterbildungsbereiches hat die Aktivitäten in Richtung kulturelle Erwachsenenbildung verstärkt. Dies erscheint vor dem Hintergrund der Etablierung einer Infrastruktur für das lebenslange Lernen auch notwendig.

Betrachtet man die institutionelle Supportstruktur für das lebenslange Lernen in Deutschland, wird deutlich, dass wir es nach wie vor mit stark segmentierten Bildungsbereichen wie dem Elementarbereich, der Schule, der Hochschule, der beruflichen Bildung und der Weiterbildung inklusive allgemeiner Erwachsenenbildung zu tun haben. Übergreifende Konzeptionen werden zwar immer stärker diskutiert, doch fehlt es bislang an einer etablierten Struktur. Parallel zum traditionellen Bildungsbereich haben sich in den letzten Jahren vor allem Kultureinrichtungen, wie z.B. Bibliotheken und Museen, im Kontext der Diskussion um lebenslanges Lernen zunehmend stärker als Lernorte definiert (Umlauf 2001). Während in anderen Ländern die Kooperationen zwischen Bibliotheken und Bildungseinrichtungen, speziell auch Weiterbildungseinrichtungen, zu einer effektiven Infrastruktur zur Unterstützung von lebenslangem Lernen geführt haben (Kühne 2001), ist die Entwicklung von solchen Modellen in Deutschland bislang nur unzureichend entwickelt.

Eines der konzeptionell ambitioniertesten Umsetzungen in Deutschland findet sich derzeit in Unna. Im Zentrum für Information und Bildung (ZIB)²⁰, das im September 2004 eröffnet wurde, finden sich alle Leistungen der bisherigen Einrichtungen wie Volks-

²⁰ Informationen online im Internet unter: <http://www.zib.unna.de/zib/index.htm>; Stand: 12.07.2005

hochschule, Stadtbibliothek, Stadtarchiv, Kulturamt und des i-Punktes. Als Informations- und Bildungszentrum soll das ZIB eine zentrale Anlaufstation für alle Bürger/innen in Fragen der Information, Beratung, Bildung, Kommunikation und Erlebnis darstellen. Die kulturelle Erwachsenenbildung ist einer der Schwerpunkte dieses Zentrums.

Im Kultur- und Bildungszentrum „Das Tietz“ in Chemnitz²¹ wurden 2004 die Volkshochschule, die Stadtbibliothek, das Museum für Naturkunde und die Neue Sächsische Galerie in einem Gebäude zusammen mit Ladengeschäften und zentralem städtischen Informationsservice zusammengefasst. Aufgabe der Geschäftsführung des TIETZ, als Eigenbetrieb der Stadt Chemnitz, ist es, die Aktivitäten dieser Einrichtungen zu bündeln. Das ehemalige Warenhaus wurde so wieder zu einem zentralen Anlaufpunkt für die Bürger/innen von Chemnitz auch unter der Perspektive kultureller Erwachsenenbildung.

Die kulturelle Erwachsenenbildung ist sowohl in Weiterbildungseinrichtungen – vor allem öffentlich geförderten –, als auch in Kultureinrichtungen institutionell verankert. Für eine zukunftsorientierte kulturelle Erwachsenenbildung wird die Vernetzung der verschiedenen Aktivitäten eine große Bedeutung erhalten. Die Förderung dieser Vernetzung sowie die Etablierung neuer institutioneller Kontexte, wie sie zum Beispiel in Unna und Chemnitz realisiert werden, sind vor allem Aufgaben, denen sich die Kommunen stellen müssen. Zur Etablierung einer lokalen bzw. regionalen Kultur des lebenslangen Lernens in Richtung „lernende Regionen“ und „lernende Städte“ wird die kulturelle Erwachsenenbildung entscheidend beitragen können, wenn sie entsprechend als Grundversorgung anerkannt und gefördert wird.

5.3 Anforderungen für die Umsetzung

Zentrale Voraussetzung für eine zukunftsorientierte kulturelle Erwachsenenbildung ist der Einbezug der kulturellen Perspektive in den Bildungsreformdiskurs. Die Notwendigkeit von kultureller Bildung als Grundbildung ist eine der zentralen Dimensionen, die es zu berücksichtigen gilt, wenn es um die Gestaltung einer zukunftsorientierten Bildungsstruktur in Deutschland geht. Nicht nur die Kompetenzen des Lesens, Schreibens und Rechnens, die klassischen Inhalte von Grundbildung, gehören heute dazu, sondern in zunehmenden Maße auch ästhetische, kulturelle Kompetenzen sowie Medienkompetenz – nicht nur als technische, sondern auch als kulturelle, wenn die kulturelle Teilhabe breiter Bevölkerungsschichten – vor allem auch der erwachsenen Bevölkerung – gewährleistet werden soll. Dies ist eine der Voraussetzungen für eine ge-

²¹ Informationen Online im Internet unter: <http://www.dastietz.de>; Stand: 12.07.2005

sellschaftliche Entwicklung, die soziale und wirtschaftliche Zukunftsfähigkeit sichert. Deshalb ist die Förderung der kulturellen Erwachsenenbildung von besonderem öffentlichem Interesse. Dieses Verständnis muss Ausgangspunkt für die strategische Entwicklung des Standorts Deutschland in Richtung Wissensgesellschaft sein.

Empfehlung: Kulturelle Bildung mit ihren Dimensionen ästhetische, kulturelle und Medienkompetenz ist als Grundbildung zu verstehen, die persönlichkeitsbildend wirkt, und die Grundversorgung in diesem Bereich ist zu sichern. Dies kann unter anderem dadurch geschehen, dass die Förderung kultureller Erwachsenenbildung in allen Erwachsenenbildungsgesetzen der Bundesländer verankert wird.

Die Finanzierungsstruktur und die Förderung von Weiterbildung sind die zentralen Felder der politischen Ausgestaltung. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen bedeutet das bezogen auf eine zukunftsorientierte kulturelle Erwachsenenbildung, dass es gerade auf bildungspolitischer Ebene einer Neujustierung der Strategie des lebenslangen Lernens bedarf. Wenn man die Potentiale der kulturellen Erwachsenenbildung zur Bewältigung gesellschaftlicher, ökonomischer und persönlicher Anforderungen nicht nutzt, wird langfristig auch der Wirtschaftsstandort Deutschland Nachteile in Kauf nehmen müssen. Die kulturelle Basierung der Wirtschaft ist unter dem Vorzeichen der Globalisierung wichtiger denn je.

Empfehlung: Kulturelle Bildung sollte als Grundbildung auch im Bereich der Erwachsenenbildung gefördert werden. Dies bedeutet, dass kulturelle Erwachsenenbildung gleichwertig mit berufsbezogener Weiterbildung gefördert wird.

Hier sind vor allem die Bundesländer und die Kommunen gefordert, eine Infrastruktur kultureller Erwachsenenbildung zu schaffen, die allen Bevölkerungsgruppen den Zugang zur Entwicklung kultureller Kompetenz ermöglicht. Die derzeitige Ausrichtung der Förderung von Weiterbildung auf arbeitsmarkt- und berufsbezogene Angebote mag unter einer kurzfristigen Perspektive Erfolg versprechend sein, unter einer langfristigen Perspektive ist die Förderung allgemeiner und besonders kultureller Erwachsenenbildung mindestens genauso wichtig. Perspektivisch geht es um die Sicherung kultureller Teilhabe. Dazu bedarf es auch der Entwicklung und Förderung neuer Angebotsformen in der kulturellen Erwachsenenbildung.

Empfehlung: Neben der Förderung vorhandener Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung wird in Zukunft noch mehr Wert auf die Innovationsförderung bezogen auf die Angebote gelegt werden müssen. Hierzu bedarf es verstärkter Projektförderung auch in der Erwachsenenbildung, wie sie bislang in der kulturellen Bildung vornehmlich bezogen auf die Zielgruppen Kinder und Jugendliche realisiert wurde. Neben den Bundesländern ist hier vor allem auch der Bund gefordert, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Die Fokussierung der Diskussionen über die kulturelle Bildung auf die Bereiche Kinder und Jugendliche, wie dies in Deutschland über Jahre festzustellen war, ist in Anbetracht des demographischen Wandels sowie der gravierenden Veränderungen in der Arbeits- und Alltagswelt nicht mehr zukunftsorientiert. Neben der Förderung der kulturellen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen, die nach den PISA-Ergebnissen auch dringend geboten ist, muss eine Förderung der kulturellen Erwachsenenbildung treten, die diese als Grundversorgung in gleichem Maße in den Blick nimmt, wie dies heute mit der arbeitsmarkt- und berufsbezogenen Bildung geschieht. Will man eine weitere gesellschaftliche Segmentierung vermeiden, sind niederschwellige kulturelle Angebote und Möglichkeiten zum Lernen im sozialen Umfeld eine wichtige Voraussetzung. Soziale und regionale Aspekte spielen dabei eine wichtige Rolle. Die kulturelle Vitalität von benachteiligten Gruppen und Regionen wird entscheidend von kulturellen Bildungsangeboten abhängen.

Empfehlung: Der Zugang zu kultureller Erwachsenenbildung sollte allen Bevölkerungsschichten durch an die kulturellen und sozialen Bedürfnisse angepasste Angebote eröffnet werden. Dabei sind in besonderem Maße interkulturelle Aspekte zu berücksichtigen. Hier sind die Bundesländer und Kommunen als Finanzierer und Träger der Erwachsenenbildung gefordert.

Die Entwicklung und die Umsetzung eines innovativen Angebotsspektrums der kulturellen Erwachsenenbildung erfordert kulturelle und pädagogische Professionalität. Im Planungsbereich wird diese von vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen realisiert, im Bereich der Angebote sind es oft Kulturschaffende, die diese umsetzen, und eine pädagogische Kompetenz erst aufbauen müssen. Unter anderem die Landesverbände der Volkshochschulen bieten hier inzwischen ein breites Spektrum an Fortbildungen. Diese Angebote sollten in der Breite der kulturellen Erwachsenenbildung intensiviert werden.

Empfehlung: Die Förderung von Aus- und Fortbildung als Beitrag der Professionsentwicklung ist ein wichtiger Bereich, um die Qualität kultureller Erwachsenenbildung langfristig zu sichern. Die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten der Professionsentwicklung gilt es zu fördern.

Die Basis für die strategische bildungspolitische Entwicklung der kulturellen Erwachsenenbildung ist der Aufbau einer Datengrundlage, die vor allem auch die volkswirtschaftliche Bedeutung von kultureller Erwachsenenbildung zum Ausdruck bringen kann. Bisher fehlt es hier in der Breite an Daten zum Beispiel zum Marktvolumen, zu den Anbietern inklusive private Initiativen, zur Teilnehmerschaft und zu den Beschäftigten. Diese Aufgabe könnte auf Bundesebene in den Blick genommen werden. Im Zusammenhang mit vorhandenen Weiterbildungsstatistiken könnte der Schwerpunkt auch auf die kulturelle Erwachsenenbildung hin ausgebaut werden. Gleichzeitig fehlt es zum Beispiel an Daten, in welchem Maße Senior/inn/en Studienangebote im Kulturbereich nutzen. Die vorliegenden Bildungs- und Kulturstatistiken bieten hier derzeit nur unzureichende Informationen.

Empfehlung: Der Aufbau einer Statistik zur kulturellen Erwachsenenbildung sollte vorangetrieben werden, um deren Bedeutung auch quantitativ zu untermauern. Um hier eine bundeseinheitliche Statistik zu etablieren, sollte der Bund an dieser die Entwicklung und Realisierung fördern.

Deutschland befindet sich auf dem Weg zur Wissensgesellschaft. Dass dabei unter einer ökonomischen Perspektive zentrale Dimensionen einer Kultur- und Bildungsgesellschaft aus dem Blick geraten, wird perspektivisch zum gesellschaftlichen Problem werden. Die Förderung kultureller Erwachsenenbildung könnte ein wichtiger Baustein sein, eine zukunftsorientierte Bildungslandschaft zu etablieren. Dazu bedarf es einer Umorientierung der bildungspolitischen Strategie des Bundes, der Länder und der Kommunen. Gleichzeitig erfordert es auch von den unterschiedlichen Anbietern die Entwicklung von zukunftsorientierten Bildungskonzepten. Wenn man das Konzept des lebenslangen Lernens ernst nimmt, dann stellt die Förderung der kulturellen Erwachsenenbildung in der Breite eine zentrale Basis der Umsetzung dar.

Literatur²²

- Bechtel Mark; Lattke, Susanne (2005). Überwiegend „Soft Law“. Instrumente und Grenzen europäischen Bildungsrechts. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3/2005; 30-32.
- Becker, Wieland; Petzold, Volker (2001). Tarkowski trifft King Kong. Geschichte der Filmklubbewegung der DDR. Berlin: Vistas.
- Behrens, Heidi; Ciupke, Paul; Reichling, Norbert (2002). Neue Lernarrangements in Kultureinrichtungen. Essen: Bildungswerk der Humanistischen Union.
- Benedix, Barbara; Rache; Achim (2002). Ein Fachbereich – Zwei Köpfe. Die Geschichte einer Entwicklung. Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/2002, 331-343.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (1977). Misch-kulturelle Bildung. Band I und Band II Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (1999). Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Gutachten zum Programm von Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 77. Bonn: BLK. Online im Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft77.pdf> (Stand: 14.07.2005)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005). Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn; Berlin: BMBF. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Bockhorst, Hildegard (2001). Kulturelle Bildung: Schlüsselkompetenzen für die Kunst des Lebens. Kulturpolitische Mitteilungen, Heft 94 (III/2001), 47-51.
- Brems, Joergen (2003). Portrait Adult Education Denmark. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/brems03_01.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Castells, Manuel (2001). Das Informationszeitalter. Teil 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (1994). Konzeption Kulturelle Bildung. Analysen und Perspektiven. Essen: Klartext Verlag.
- Deutscher Kulturrat (2000). Kulturelle Bildung im digitalen Zeitalter. Standortbestimmung des Deutschen Kulturrats zu Kultur und Bildung (15.06.2000). Online im Internet: <http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=185&rubrik=4> (Stand: 14.07.2005).
- Deutscher Kulturrat (2005). Sektionen und Sprecherrat (07.04.2005). Online im Internet: <http://www.kulturrat.de/pdf/171.pdf> (Stand: 14.07.2005).
- Dröll, Hajo (1999). Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt: das Beispiel Frankfurt. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Druyen, Thomas (2003): Olymp des Lebens. Das neue Bild des Alters. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Ehres, Christiane; Zech, Rainer (1999). Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Rainer Zech; Christiane Ehres (Hrsg.) (1999). Organisation und Lernen, (13-57). Hannover: Expressum-Verlag.
- Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages (2002). Demographischer Wandel: Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft für den Einzelnen und die Politik. Schlussbericht. Drucksache 14/8800. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Europäische Kommission (2003). Strategien für das lebenslange Lernen in Europa: Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. EU und EWR-EFTA-Länder. Brüssel: Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und

²² Eine Übersicht über die für die kulturelle Erwachsenenbildung relevante Literatur (1993-2005) findet sich im Anlagenband.

- Kultur. Online im Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_de.pdf Stand: 14.07.2005).
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004). Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Flaig, Berthold Bodo; Meyer, Thomas; Ueltzhöffer, Jörg (1993). Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.
- Friebel, Harry (1993). Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Fuchs, Max (1994). Kultur lernen. Eine Einführung in die allgemeine Kulturpädagogik. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- Fuchs, Max (2000). Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- Gieseke, Wiltrud (2005). Transformation der Kultur ohne Bildung? Situation der kulturellen Bildung. In: Wiltrud Gieseke, Karin Opelt, Helga Stock & Inga Börjesson (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, (21-30). Band 1 der Publikation: Wiltrud Gieseke & Joséf Kargul (Hrsg.) (2005). Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. Münster: Waxmann.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin (2005a). Orte und Räume kultureller Bildung. In: Wiltrud Gieseke, Karin Opelt, Helga Stock & Inga Börjesson (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, (376-382). Band 1 der Publikation: Wiltrud Gieseke & Joséf Kargul (Hrsg.) (2005). Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. Münster: Waxmann.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin (2005b). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Wiltrud Gieseke, Karin Opelt, Helga Stock & Inga Börjesson (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, (43-108). Band 1 der Publikation: Wiltrud Gieseke & Joséf Kargul (Hrsg.) (2005). Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. Münster: Waxmann.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Band 1 der Publikation: Wiltrud Gieseke & Joséf Kargul (Hrsg.) (2005). Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. Münster: Waxmann.
- Glaser, Hermann (1997). Deutsche Kultur 1945-2000. München: Hanser.
- Götz, Klaus; Guski-Leinwand, Susanne (1996). Kreativität und Schlüsselqualifikationen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4. 31-33.
- Groppe, Hans-Hermann (2003a). „Mit Kopf, Herz und Hand“. Qualitätsmerkmale. In: Richard Stang u.a. (2003): Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten (2. komplett überarb. und aktual. Aufl.), (34-37). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Groppe, Hans-Hermann (2003b). „Lernen bei Nacht“. Alternative Zeiten. In: Richard Stang u.a. (2003): Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten (2. komplett überarb. und aktual. Aufl.), (77-78). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Groppe, Hans-Hermann (2003c). „Im Bauch der Stadt“. Alternative Orte. In: Richard Stang u.a. (2003): Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten (2. komplett überarb. und aktual. Aufl.), (78-80). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Groppe, Hans-Hermann (2003d). „Annäherung an Fremdes“. Interkulturelle Bildung. In: Richard Stang u.a. (2003): Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten (2. komplett überarb. und aktual. Aufl.), (39-41). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hall, Anja; Jansen, Rolf; Ulrich, Joachim Gerd (2004). Berufliche Diskontinuitäten bei Erwerbstätigen. Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebungen. In: Friederike Behringer u.a. (Hrsg.) (2004). Diskontinuierliche Erwerbsbiographien, (94-105). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hendrich, Wolfgang (2004). Beschäftigungsfähigkeit oder berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: Friederike Behringer u.a. (Hrsg.) (2004). Diskontinuierliche Erwerbsbiographien, (260-270). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, Hilmar (1979). Kultur für alle. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.
- Ioannidou, Alexandra; Meese, Andreas; Pehl, Klaus; Reitz, Gerhard (2004). Weiterbildungsstatistik im Verbund 2002. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/ioannidou04_01.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Jäger, Christiane (2005). Stichwort: Rechte und Pflichten lebenslangen Lernens. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3/2005, 22-23.
- Keuchel, Susanne; Wiesand, Andreas Johannes (Hrsg.) (2000). Kulturelle Bildung in Deutschland. Modelle innovativer Projektarbeit. Bonn: ARCult Media.
- Ki-Hong, Kim (1995). Theorie und Praxis der kulturellen Bildung im Verhältnis von Erwachsenenbildung und Kulturpolitik. Würzburg: ERGON-Verlag.
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2004). Umgang mit bedrohter Identität: ein Thema beruflicher Erwachsenenbildung? In: Friederike Behringer u.a. (Hrsg.) (2004). Diskontinuierliche Erwerbsbiographien, (203-223). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. Online im Internet: http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001). Die konkreten zukünftigen Ziele der Bildungssysteme. Bericht der Kommission. Brüssel. Online im Internet: http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001_0059de01.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Knopp, Reinhold (2003). Soziokulturelle Zentren und Stadtpolitik. Dissertation. Online im Internet: <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/dissertation/2003/knosoz03/knosoz03.html> (Stand: 14.07.2005).
- Körper, Klaus u.a. (1995). Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen einer städtischen Region. Bremen: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung Universität Bremen.
- Krüger, Thomas (2001). Kulturelle Bildung. Eine Antwort auf die Herausforderungen politischer Bildung. Online im Internet: http://www.bpb.de/presse/IX4NNH,,0,Kulturelle_Bildung.Html (Stand: 06.07.2005).
- Krug, Peter (1999). Ordnungspolitische Bedeutung des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung. In: Felicitas von Küchler; Klaus Meisel (Hrsg.). Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben, (20-30). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Kühne, Brigitte (2001). Modernisierung der Bibliotheken in Skandinavien. In: Richard Stang & Achim Puhl (Hrsg.) (2001). Bibliotheken und lebenslanges Lernen, (56-74). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.) (1996). Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Fragenkatalog zur Selbstevaluation. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens.
- Leder, Verena (2003). „Es will alles geplant sein.“. Kurstypen und Jahreslehrgänge. In: Richard Stang u.a. (2003). Kulturelle Bildung: Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten (2. komplett überarb. und aktual. Auflage), (70-72). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Meisel, Klaus (1999). Dialogische Qualitätsentwicklung im Feld. Erfahrungen und Auswirkungen eines bundesweiten Projekts in der öffentlichen Erwachsenenbildung. In: Felicitas von Küchler; Klaus Meisel (Hrsg.) (1999). Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Band 2: Auf dem Weg zu besserer Praxis, (234-254). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Meisel, Klaus (2001). Marktorientierung. In: Rolf Arnold; Sigrid Nolda; Ekkehard Nuisl (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, (216-217). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Negenborn, Heike (2003). „Umwege – Irrwege führen zum Ziel.“ Lernexperimente / Malen als Experiment. In: Richard Stang u.a. (2003). Kulturelle Bildung: Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten (2. komplett überarb. und aktual. Auflage), (37-39). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Negt, Oskar (1997). Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. Widerspruch, Heft 33/1997, 89-114.
- NIACE – National Institute for Adult Continuing Education (2005). Understanding the Future: Museums and 21st Century Life. Online im Internet: <http://www.niace.org.uk/Organisation/advocacy/DCMS/understanding-future.htm> (Stand: 14.07.2005).
- Nuisl, Ekkehard (Hrsg.) (1995). Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Nuisl, Ekkehard (1999). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1999). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2. überarb. und aktual. Aufl.), (389-401). Opladen: Leske + Budrich.
- Opaschowski, Horst W. (1977). Kulturelle Bildung im Lernfeld Freizeit. In: Horst W. Opaschowski (Hrsg.) (1977). Freizeitpädagogik in der Leistungsgesellschaft. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Peez, Georg (1994). „Ich möchte Nebel malen lernen“. Theorieelemente erfahrungsoffenen Lernens in der kunstpädagogischen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Dipa.
- Peez, Georg (2003). „Das finde ich kitschig.“ – „Das finde ich sehr gelungen!“. Bewertungen. In: Richard Stang u.a. (2003): Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten (2. komplett überarb. und aktual. Aufl.), (32-34). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pehl, Klaus; Reitz, Gerhard (2004). Volkshochschul-Statistik 2003. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/pehl04_01.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Pehl, Klaus; Reitz, Gerhard (2005). Weiterbildungsstatistik im Verbund 2003. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_03.pdf (Stand: 06.07.2005).
- Poll, Anna-Elisabeth (2000). Harte Zeiten für Kulturelle Bildung. Perspektiven nach der Novellierung des Weiterbildungsgesetzes. Kulturpolitische Mitteilungen, Heft 88 (I/2000), 15.
- Pongratz, Hans J. (2004). Die Verunsicherung biographischer Perspektiven. Erwerbsbiographien zwischen Normalitätserwartungen und Flexibilisierungsdruck. In: Friederike Behringer u.a. (Hrsg.) (2004). Diskontinuierliche Erwerbsbiographien, (27-45). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ProfilPASS (o.J.). Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_03.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Rohlmann, Rudi (2001). Finanzierung. In: Rolf Arnold; Sigrid Nolda; Ekkehard Nuisl (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, (119-120). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Ruben, Thomas; Wagner, Bernd (Hrsg.) (1994). Kulturhäuser in Brandenburg. Eine Bestandsaufnahme. Endbericht des Forschungsprojektes "Die Kulturhäuser in Brandenburg, Bestandsaufnahme und Konzeptentwicklung" der Kulturpolitischen Gesellschaft e.V. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.
- Scheuerer, Stefan (2003). Schlüsselqualifikation Kulturelle Bildung? Ein Handlungsmodell ästhetischer Erziehung als Beitrag zur Praxis ästhetisch-kultureller Bildung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Qualifikationsbedarf. Berlin: Logos Verlag.
- Secretary of State for Education and Skills (2003). 21st Century Skills. Realising Our Potential. Online im Internet: http://www.dfes.gov.uk/skillsstrategy/_pdfs/whitePaper_PDFID4.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Söndermann, Michael (2005). Beschäftigung im Kultursektor in Deutschland 2003/2004. Ergebnisse aus der Kulturstatistik. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft

- schaft (Hrsg.) (2005). Jahrbuch für Kulturpolitik 2005. Thema: Kulturpublikum, (459-475). Essen: Klartext Verlag.
- Stang, Richard (1994). Irritationen. Betrachtungen zur Kulturellen Bildung. In: Klaus Meisel (Hrsg.) (1994). Perspektiven Kultureller Bildung, (19-30). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Stang, Richard (1999). Qualität kultureller Bildung. In: Felicitas von Kuchler; Klaus Meisel (Hrsg.) (1999). Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben, (46-55). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Stang, Richard (2000). Künstlerisch/kreatives Gestalten mit neuen Medien. Handreichungen für die Praxis. In: Udo Thiedeke (Hrsg.) (2000). Kreativität im Cyberspace, (206-261). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Stang, Richard (2001). Kulturelle Bildung. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda & Ekkehard Nuissl (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, (180-181). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Stang, Richard (2003). Einleitung. In: Richard Stang u.a. (2003). Kulturelle Bildung: Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten (2. komplett überarb. und aktual. Auflage), (9-12). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stang, Richard (2004a). Nachrichten aus der Luxusabteilung. Zum Verschwinden der Kulturellen Bildung aus einer ökonomisierten Weiterbildung. politik und kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrats, Heft 3/4/2004, 23-24.
- Stang, Richard (2004b). Lernzentren im internationalen Vergleich. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4/2004, 19.
- Stang, Richard (2005). Computerkurse. Neue Konzepte gefordert. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/stang05_01.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Stang, Richard; Pehl, Klaus (1994). Kulturelle Bildung an Volkshochschulen. Ausgewählte statistische Materialien (71-83). In: Klaus Meisel (Hrsg.) (1994). Perspektiven Kultureller Bildung, (19-30). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Stang, Richard; Puhl, Achim (Hrsg.) (2001). Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2003). Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/2002. Online im Internet: <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2003/wbdz.pdf> (Stand: 14.07.2005).
- Statistisches Bundesamt (2005a): Ausgaben für Reisen bei Seniorenhaushalten am höchsten. Pressemitteilung 15.02.2005. Im Internet unter: <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2005/p0620024.htm> (Stand: 14.07.2005).
- Statistisches Bundesamt (2005b). Bevölkerungsentwicklung in Deutschland 1991 – 2004. Online im Internet: http://www.destatis.de/download/d/bevoe/bevoe_d1991_04.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Statistisches Bundesamt (2005c). Wanderung über die Grenzen Deutschlands 1991 – 2004. Online im Internet: http://www.destatis.de/download/d/bevoe/wanderungen_ueber_grenzen_deutschlands04.pdf (Stand: 14.07.2005).
- Statistisches Bundesamt (2005d). Ausländische Bevölkerung. Online im Internet: http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrtab2.asp (Stand: 14.07.2005).
- Staudinger, Ursula M. (2003): Das Alter(n): Gestalterische Verantwortung für den Einzelnen und die Gesellschaft. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Heft B 20/2003. 35-42. Online im Internet: [http://www.bpb.de/publikationen/VABWH0,0,0,Das_Alter\(n\):_Gestalterische_Verantwortung%FCr_den_Einzelnen_und_die_Gesellschaft.html](http://www.bpb.de/publikationen/VABWH0,0,0,Das_Alter(n):_Gestalterische_Verantwortung%FCr_den_Einzelnen_und_die_Gesellschaft.html) (Stand: 14.07.2005).
- Stehr, Nico (2000). Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chance des Individuums. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Stock, Helga (2005): Sparten: Orte für kulturelle Bildung/Weiterbildung in Berlin und Brandenburg. In: Wiltrud Gieseke, Karin Opelt, Helga Stock & Inga Börjesson (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, (263-316). Band 1 der Publikation: Wiltrud Gieseke & Jósef Kargul (Hrsg.) (2005). Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. Münster: Waxmann.
- Strunk, Gerhard (2000). Erwachsenenbildung als Teil des öffentlich verantworteten Weiterbildungsbereichs. Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/2000, 317-329.
- Süssmuth, Rita (1994). Qualität in der Weiterbildung – eine Anforderung. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4, 14-16.
- The Library Association (2001). Libraries and Lifelong Learning. A Strategy. Online im Internet: http://www.la-hq.org.uk/directory/prof_issues/lis.pdf (Stand: 07.07.2005)
- Thiedeke, Udo (Hrsg.) (2000a). Bildung im Cyberspace. Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Thiedeke, Udo (Hrsg.) (2000b). Kreativität im Cyberspace. Erfahrungen und Ergebnisse im Projekt: Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Thinesse-Demel, Jutta (Hrsg.) (1999). Erwachsenenbildung und Museum. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Tippelt, Rudolf (1996). Weiterbildungsmarkt: Wandel der Angebotsstrukturen. In: Rudolf Tippelt, Thomas Eckert & Heiner Barz (1996). Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen, (13-45). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Tippelt, Rudolf; Eckert, Thomas; Barz, Heiner (1996). Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Umlauf, Konrad (2001). Die Öffentliche Bibliothek als Lernort. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Richard Stang & Achim Puhl (Hrsg.) (2001). Bibliotheken und lebenslanges Lernen, (35-55). Bielefeld.
- Wagner, Bernd (2001). Kulturelle Bildung als Gestaltungspotential in der sich wandelnden Arbeitswelt. In: Nordverbund der VHS-Landesverbände (Hrsg.). Soft Skills, Arbeitswelt und VHS-Kultur: Kulturelle Bildung als lebensbegleitendes und berufsförderndes Lernen, (13-25). Kiel: Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins.
- Weil, Markus (2005). „Adult education“ oder „Lifelong Learning“? Folgen für die kulturelle Erwachsenenbildung in England. Education Permanente, Heft 2/2005, 10-11.
- Weinberg, Johannes (2000). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wolf, Bernhard S.T. (2002). Kulturelle Bildung. Trends und Projekte. Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/2002, 313-323.
- Zacharias, Wolfgang (1996). Ästhetische Qualität und ihre Standards. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Qualitäten in der kulturellen Bildungsarbeit, (11-14). Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- Zech, Rainer (2005). Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung LQW 2. Das Handbuch. Hannover: Expressum-Verlag.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

Abbildung 1: Erweiterte Begriffssystematik zur „Erwachsenenbildung“	13
Abbildung 2: Anteile der Programmbereiche am Gesamtangebot der Volkshochschulen.....	25
Abbildung 3: Altersstruktur der Teilnehmenden im Programmbereich „Kultur – Gestalten“.....	26
Abbildung 4: Altersstruktur der Teilnehmenden in Bezug auf das Gesamtangebot der Volkshochschulen	26
Abbildung 5: Anteile der Angebotsbereiche am Programmbereich (Unterrichtsstunden).....	27
Abbildung 6: Alterstruktur in Deutschland 1910 und 2050.....	55

Gesetze und Verordnungen zur Weiterbildung der Bundesländer (im Gutachten verwendet)²³

Baden-Württemberg

1)

Titel: Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens
In Kraft getreten: 20. März 1980
Homepage: http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1cl7rt518pon6f1is805tbdluu9uaqw/show/1099326/Gesetz_zur_Foerderung_der_Weiterbildung_und_des_Bibliothekswesens.pdf
(Stand: 14.07.2005)

2)

Titel: Verordnung der Landesregierung zur Durchführung des Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens (WBilDVO) vom 19.12.1978
In Kraft getreten: 1. Februar 1979
Homepage: <http://www.leu.bw.schule.de/bild/Weiterbild-DurchfuehrungsVO.pdf>
(Stand: 14.07.2005)

Bayern

3)

Titel: Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung vom 24. Juli 1974
In Kraft getreten: 01. September 1974
Homepage: <http://www.km.bayern.de/km/recht/erwachsenenbildung/start.html>
(Stand: 17.02.2005)

Berlin

4)

Titel: Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004
In Kraft getreten: 1. Februar 2004
Homepage: http://www.senbjs.berlin.de/bildung/schulgesetz/thema_schulgesetz.asp
(Stand: 14.07.2005)

Brandenburg

5)

Titel: Lesefassung des Brandenburgischen Weiterbildungsgesetzes (BbgWBG) vom 15. Dezember 1993
In Kraft getreten: 16. Dezember 2003 (aktualisiert)
Homepage: http://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1238.de/bbg_wbg_lesefass.pdf
(Stand: 14.07.2005)

6)

Titel: Verordnung zur Grundversorgung und Förderung nach dem Brandenburgischen Weiterbildungsgesetz (Weiterbildungsverordnung – WBV) vom 24. November 2003
In Kraft getreten: 24. November 2003
Homepage: http://www.brandenburg.de/media/1683/weiterbildungs_vo.pdf
(Stand: 22.02.2005)

²³ Die Übersicht über die für die Gutachtenerstellung ausgewerteten Gesetze und Verordnungen sowie eine Aufstellung der relevanten Passagen finden sich im Anlagenband.

Bremen

7)

Titel: Weiterbildungsgesetz (BremWBG) vom 18. Juni 1996

In Kraft getreten: 19. Juni 1996

Homepage:

http://www2.bremen.de/web/owa/IWIB_ALLGEMEINEINFOS.InformationGText?pi_selektionwert1=2955&pi_selektionwert2=3265&pi_selektionvorgaenger=2649 (Stand: 17.02.2005)

Hamburg

8)

Titel: Das Hamburgische Bildungsurlaubsgesetz vom 21. Januar 1974

In Kraft getreten: 01. April 1974

Homepage:

<http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/baw/gesetze/hhbildungsurlaubg.html> (Stand: 14.07.2005)

Hessen

9)

Titel: Gesetz zur Förderung der Weiterbildung im Lande Hessen (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG) vom 25. August 2001

In Kraft getreten: 01. Juli 2001, das Gesetz tritt mit Ablauf des 30. Juni 2006 außer Kraft

Homepage:

www.hessenrecht.hessen.de/gvbl/gesetze/73_Ausbildung/73-19-HWBG/HWBG.htm (Stand: 14.07.2005)

Mecklenburg-Vorpommern

10)

Titel: Weiterbildungsgesetz (WBG - M-V) vom 28. April 1994

In Kraft getreten: 1. Januar 1995 (vollständig)

Homepage:

<http://www.mv-regierung.de/laris/daten/2230/1/0/2230-1-0-lr0.htm> (Stand: 14.07.2005)

Niedersachsen

11)

Titel: Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz (NEGB) vom 17.12.1999 in der Fassung vom der Änderung vom 23.11.2004

In Kraft getreten: 01. Januar 2000 beziehungsweise 01. Januar 2005

Homepage:

http://www.nbeb.de/nbeb/Gesetz/NEBG_NEU.pdf (Stand: 14.07.2005)

Nordrhein-Westfalen

12)

Titel: Weiterbildungsgesetz (WbG)

Bekanntmachung der Neufassung vom 14.04.2000

In Kraft getreten: 01. Januar 1975

Homepage:

<http://www.mwa.nrw.de/archiv/gesetze/material/WbG.pdf> (Stand: 14.07.2005)

Rheinland-Pfalz

13)

Titel: Weiterbildungsgesetz (WBG) vom 17. November 1995, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 16.12.2002

In Kraft getreten: 01. Januar 1996

Homepage:

http://rlp.juris.de/rlp/gesamt/WeitBiG_RP.htm (Stand: 14.07.2005)

14)

Titel: Landesverordnung zur Durchführung des Weiterbildungsgesetzes (WBGDVO) vom 05. Februar 1996
In Kraft getreten: 06. Februar 1996
Homepage: http://rlp.juris.de/rlp/gesamt/WeitBiGDV_RP.htm (Stand: 14.07.2005)

Saarland

15)

Titel: Saarländisches Weiterbildungs- und Bildungsfreistellungsgesetz (SWBG) vom 17. Januar 1990 (Amtsbl. S. 234) – i.d.F. der Bekanntmachung vom 15. September 1994 (Amtsbl. S. 1359), zuletzt geändert am 26. November 2003 (Amtsbl. S. 2993) und am 31. März 2004 (Artikel 30, Amtsbl. S. 1045)
In Kraft getreten: 01. April 1990
Homepage: <http://www.bildungsserver.saarland.de/medien/download/SWBG.pdf> (Stand: 14.07.2005)

16)

Titel: Verordnung über die Bewertungskriterien der Bildungsarbeit in anerkannten Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung vom 24. Juli 1995 (Amtsbl. S. 878)
In Kraft getreten: 25. Juli 1995
Homepage: [www.bildungsserver.saarland.de/medien/download/VO_Bewertung1\(1\).pdf](http://www.bildungsserver.saarland.de/medien/download/VO_Bewertung1(1).pdf) (Stand: 14.07.2005)

Sachsen

17)

Titel: Gesetz für die Weiterbildung im Freistaat Sachsen (Weiterbildungsgesetz – WBG) vom 29. Juli 1998 (SächsGVBL. S. 270; 20. Juli) Rechtsbereinigt mit Stand vom 23. Mai 2004
In Kraft getreten: 24. Mai 2004
Homepage: http://www.saxonia-verlag.de/recht-sachsen/713_1bs.pdf (Stand: 14.07.2005)

Sachsen-Anhalt

18)

Titel: Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt. Vom 25. Mai 1992
In Kraft getreten: 26. Mai 1992
Homepage: <http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ge-erwabildung.pdf> (Stand: 14.07.2005)

19)

Titel: Erwachsenenbildungs-Verordnung (EB-VO) vom 03. April 2003
In Kraft getreten: 01. Januar 2003, diese Verordnung tritt am 31.12.2007 außer Kraft
Homepage: <http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-eb.pdf> (Stand: 14.07.2005)

20)

Land: Sachsen-Anhalt
Titel: Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der bildenden Kunst, Literatur, Musikpflege, Darstellenden Kunst, Soziokultur, Kinder- und Jugendkultur sowie Heimat-, Traditionspflege und Volkskunde vom 1.9.1999 -
In Kraft getreten: bereits nach 31.12.2004 außer Kraft getreten
Homepage: nicht mehr online verfügbar

Schleswig-Holstein

21)

Titel: Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz (BFQG) für das Land Schleswig-Holstein vom 07. Juni 1990

In Kraft getreten: 01. Juli 1990

Homepage: <http://www.landesregierung-sh.de/landesrecht/223-11fr.htm> (Stand: 14.07.2005)

22)

Titel: Landesverordnung über die Anerkennung von Weiterbildungsveranstaltungen für die Bildungsfreistellung vom 02. Juli 1990

In Kraft getreten: 03. Juli 1990

Homepage: <http://www.landesregierung-sh.de/landesrecht/223-11-2fr.htm> (Stand: 14.07.2005)

Thüringen

23)

Titel: Neubekanntmachung des Thüringer Erwachsenenbildungsgesetzes vom 25 August 2003 (GVBl. S.429)

In Kraft getreten: 01. Januar 2003

Homepage: http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_schulwesen/gesetze/ebg/ebg.pdf (Stand: 14.07.2005)