

Elemente einer Theorie Kultureller Erwachsenenbildung

Anthropologische, kulturwissenschaftliche und bildungstheoretische Orientierungen¹

1. Gegenwärtige Rahmenbedingungen

In den letzten 10 Jahren hat sich das Verhältnis zur Kulturellen Bildung in der Erwachsenenbildung komplett verändert. Bedingt durch eine hohe Nachfrage durch Teilnehmer/innen, war sie zwar in der Erwachsenenbildung noch geduldet, wurde aber durch die Evaluationen in den 1990er Jahren ausgesteuert, d.h. nicht mehr finanziell unterstützt. Seit Ende des ersten Jahrzehnts dieses Jahrhunderts hat sie eine neue, auch bildungspolitische Relevanz bekommen, die sich aber auch bildungstheoretisch neu für lebenslanges Lernen, hier besonders für die Bildung von Erwachsenen, speziell begründen muss. In der Erwachsenenbildung behauptet sie ihren Platz 3 in der Nachfrage (siehe weiter unten), aber die Kulturelle Bildung hat sich zwischen und mit den kulturellen Institutionen in ihren Inhalten und ihrer Arbeitsweise neu zu platzieren. Vernetzung ist hier die neue Herausforderung. Die Kulturelle Bildung konnte bisher und kann auch heute nicht unabhängig von der aktuellen Gesellschaftlichkeit und dem Zeitgeist gesehen werden. Seit zwanzig Jahren haben sich die Aktivitäten gesellschaftlich dabei in alle Richtungen erweitert. Begann die Kulturelle Bildung in den 1950er Jahren als „musische Bildung“, so entwickelte sie sich in der Programmstrukturierung über Kunst hinaus zu „manuellen und musischen Arbeiten“ von 1962 bis 1987, ab 1987 zu „Kunst und handwerklichem Gestalten“ und dann zu „Kultur und Gestalten“. Der so weitgefaste Begriff ‚Kultur‘ umfasst zunehmend mehr die sich verändernde Gesellschaftlichkeit, auch im Sinne von Europäisierung und Internationalisierung, im Sinne einer Vielfalt von Kulturen und gerade auch im Sinne von Einwanderung. Die Enquete zur Kulturellen Bildung (2007), die Ausführungen zur Sozialkultur (vgl. Deutscher Bundestag Drucksache 14/4020) und die Aufnahme der Kulturellen Bildung in den Bildungsbericht (2012) markieren diese Entwicklung. Das Handbuch zur Kulturellen Bildung von 2012 verdeutlicht die schiere Unübersichtlichkeit theoretischer, konzeptioneller Arbeiten, besonders was die Jugendarbeit betrifft.

Hinzu kommt, dass in den Lehrplänen der Schulen die Lücken in der Kulturellen Bildung neu erkannt werden und unter den Bedingungen von Ganztagschulen neuer Raum, neue Zeit entsteht. Die schulische Bildung soll etwas wieder gutmachen, nachholen, einholen. Aber unübersehbar im Sinne lebenslangen Lernens nimmt die Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle ein. Erwachsene sind nicht nur in ihrer Rolle als Eltern und Erzieher/innen gefragt. Sie müssen als lernende Subjekte gesellschaftlichen Denkens und Handelns, mit eigenen Interessen angesprochen werden, und nicht nur in ihrer Elternrolle von Interesse sein. Erst kulturell interessierte Eltern als handelnde Subjekte wirken in ihrer Vorbildfunktion.

¹ Als Grundlage für diesen Text dienen zwei Vorträge für die EEB zur kulturellen EB: in Lübeck am 18./19. Dezember 2014 und am 31.05.2012 in Weimar. Eingegangen sind gleiche theoretische Ausführungen in Teilen in den Theorieband: Fleige/Gieseke/Robak Bielefeld 2015.

Europäische Schulvergleiche haben gezeigt, dass diejenigen Länder erfolgreich waren, in denen kulturelle Fächer in den Schulen nicht abgeschafft wurden. Hinzu kamen Untersuchungen über Transferwirkungen, die kognitive und soziale Kompetenzen betreffen, so z.B. durch musikalische Bildung. Ebenso wirken z.B. die Sozialkultur und handwerkliche künstlerische Tätigkeiten als Mittel zur Distanzgewinnung gegenüber dem Alltag, zur Krisenbewältigung.

Gegenwärtig interessieren vor allem Nutzen- und Wirkungszusammenhänge. Die Frage nach dem Eigenwert von Kunst und interkultureller Kompetenz reicht in den aktuellen bildungspolitischen Interessen nicht aus. Seit einigen Jahren kommt besonders aus der Wirtschaft eine neue Nachfrage nach Kreativität als Faktor in der Wertschöpfung hinzu. Der ganze Mensch ist in der formierten marktförmigen Gesellschaft gefordert. Gleichwohl ist bildungswissenschaftliches Interesse nicht durch Besucher/innenzahlen befriedigt. Denn Besucher/innenzahlen in Kulturinstitutionen geben keine Auskünfte über die Bildungsangebote und Prozesse, zumal, wenn sie in Marketingprozesse eingesponnen sind. Sie verweisen nur auf den Verkauf von Eintrittskarten.

Aber hier verspricht man sich von der Kulturellen Bildung über künstlerische Aktivitäten, Verarbeitung von Kunst im weitesten Sinne und kulturelles Verstehen eine Öffnung für alternatives, neues Denken. Ästhetisierung wird als ein Kennzeichen des aktuellen Zeitgeistes thematisiert (vgl. Reckwitz 2012, 2013a, 2013b). Das Marketing, das Design von Produkten steht unter diesem Anspruch. Ja, Ästhetisierungsprozesse als Ergebnis von Kreativität werden einer empirischen Analyse unterzogen, um auf ursächliche Zusammenhänge von Kreativität zu stoßen (vgl. ebd.). Die Wirtschaft nutzt so gesehen schon sehr viel länger ästhetische Praktiken und kulturelles Wissen für die Produktpräsentation und das Marketing. Aber es geht gegenwärtig um mehr, die grundsätzliche Kreativität betreffend. Man benötigt neue Ideen, ja neue Produkte generell. Reckwitz spricht vom Kreativitätsdispositiv (2013a). Es geht um das permanente Suchen nach Neuem. Events sind Träger dieses Geschäfts. Gleichzeitig gibt es eine unübersehbare Fülle von kulturtheoretischen Abhandlungen. Die Kulturinstitutionen selbst setzen verstärkt darauf, mehr Besucher/innen zu gewinnen. Dabei gehen Ästhetisierung und Besuchermarketing eine enge Verbindung ein. Wir können kulturelle Themen daher nicht mehr außerhalb der Ökonomisierung und der komplexen Vernutzung sowie der Internationalisierung betrachten. Alles andere würde der sich verändernden Wirklichkeit nicht gerecht.

Welche Rolle hat dabei die Bildung? Interessant ist nun allerdings, dass sie in keinen Kulturtheorien erwähnt wird. Bei Reckwitz findet sich in seinem Vortrag ein kleiner Hinweis auf die nicht glamouröse Erwachsenenbildung. Beim BMBF besteht ein Interesse, Kulturschaffende für eine Bildungstätigkeit zu gewinnen. Für diese Zielgruppe übernimmt die Erwachsenenbildung hier bereits Fortbildungsaufgaben (siehe online unter: <http://www.bmbf.de/de/Kulturelle-Bildung.php?hilite=kulturelle+bildung>).

In der Erwachsenenbildung gibt es eine lange und auch dokumentierte Tradition bis ins letzte und vorletzte Jahrhundert. Kulturelle Bildung übernahm z.B. bei Flitner an der Jenaer Volkshochschule in den 1920er Jahren gerade in dem schwierigen Gewöhnungsprozess des konservativen Bürgertums an die Arbeiterschicht und ihrem Kennenlernen eine wichtige Rolle. Man sprach vom Volk und entdeckte die Volkskunst (vgl. Flitner 1982). Auf diesem Wege hoffte man, mit Arbeitsgemeinschaften die Arbeiterschicht im Sinne volkstümlicher geselliger (heute niedrigschwelliger) Bildung für die eigene konservative Sicht auf Gesellschaft (vgl. ebd.) zu gewinnen. Später firmierte dieser Ansatz unter Herzensbildung und Geselligkeit (siehe auch Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966).

2. Begriffsbestimmungen und empirische Forschungen zur Kulturellen Bildung

Inzwischen wird Kultur aus verschiedenen Perspektiven mit verschiedenen Wirkungszusammenhängen in Anspruch genommen:

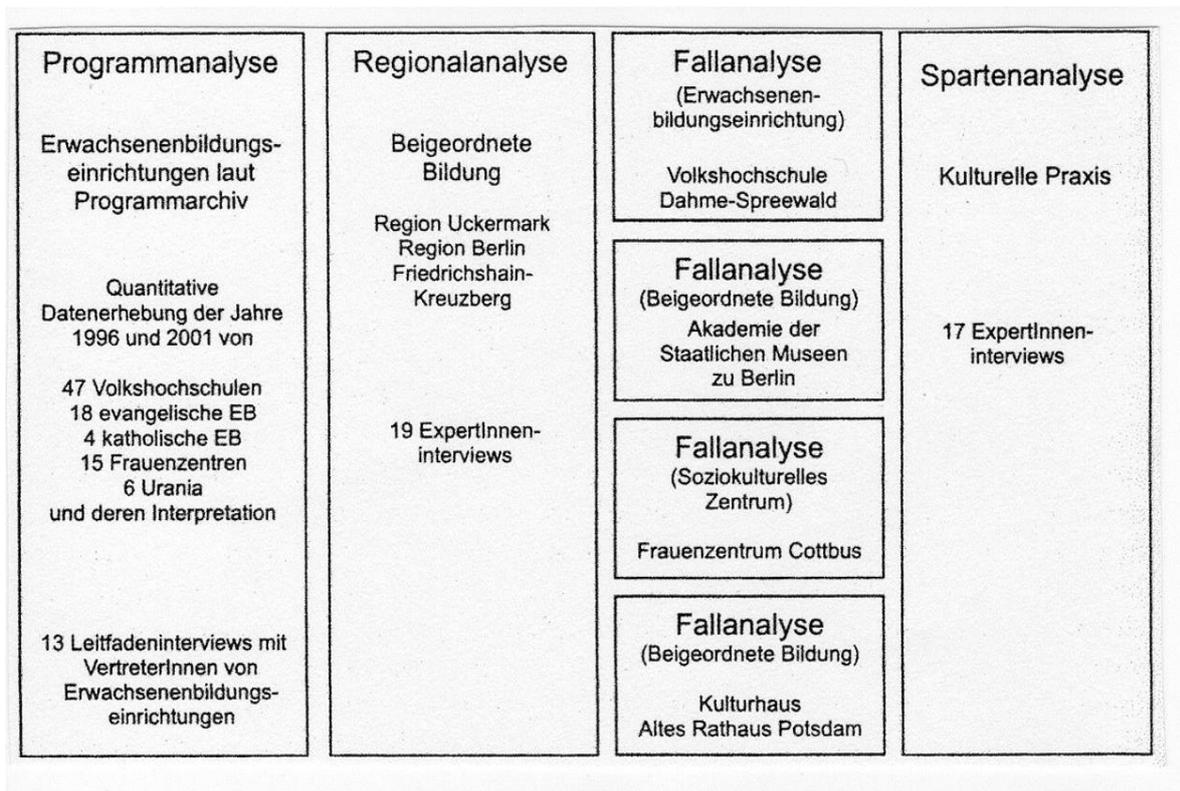
„Mit der ‚kulturellen Aktivität‘ als Oberbegriff können wir unterscheiden zwischen der Kulturpolitik, -die eine steuernde Funktion für die Förderung und Subventionierung aller kulturellen Angebote übernimmt, den Kulturinstitutionen, die durch unterschiedlichste Inszenierungsformen und mediale Präsentationen die Bevölkerung immer stärker einbeziehen, und der Kulturwirtschaft, die den Zusammenhang zwischen öffentlicher Kulturförderung und Wirtschaftsförderung herstellt und dabei Fragen der Regionalentwicklung einbezieht. Kulturelle Bildung ist eine besondere Form der Kulturförderung, sie garantiert, dass die Bevölkerung eines Landes sich an kulturellen Ereignissen überhaupt aktiv beteiligen kann, weil die Individuen selbst zu verschiedenen kulturellen Bereichen einen Zugang entwickeln.“ (Gieseke 2005, S. 25f.)

Sehr hilfreich ist die Definition von Ermert, der das Lernen über die Lebensspanne mit im Blick hat:

„Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung ist der Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen und im Ergebnis die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation im Besonderen und gesellschaftlicher Kommunikation im Allgemeinen. Die besondere Stärke kultureller Bildung liegt in der ‚Entselbstverständlichung‘ (Th. Ziehe) der Wahrnehmung, sei es durch kognitive, sei es – besser noch – durch praktische Auseinandersetzung mit den Künsten.“ (Ermert 2011, S. 21f.)

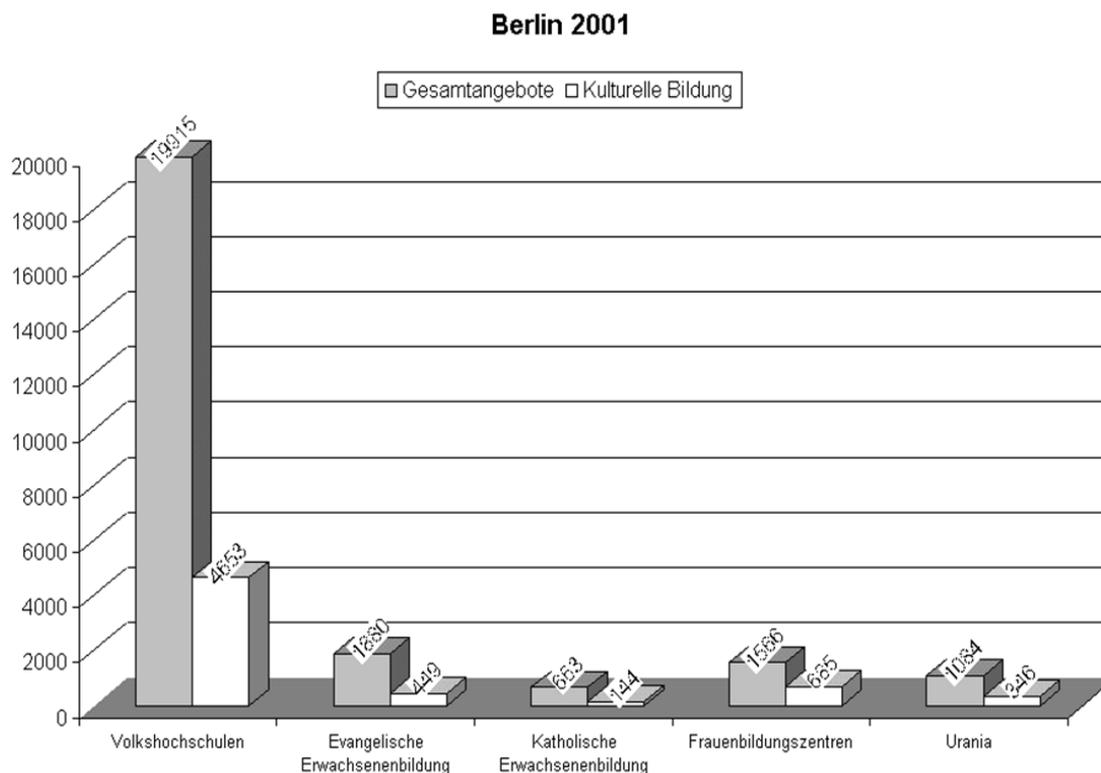
Wir wollen wenigstens kurz an einige empirische Befunde erinnern, um einen Einstieg für zukünftige Anschlussarbeiten zu finden. Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass empirische Arbeiten untersuchen, wie Kulturelle Bildung in der Erwachsenenbildung in den verschiedenen Facetten kontinuierlich nachgefragt und über welche Portale sie im letzten Jahrzehnt bildungswissenschaftlich betrachtet wurde und aus welchen Gründen es zu Schwerpunktentwicklungen kam. Bis heute kann man an der systematischen Unterscheidung der Zugänge zu kultureller Bildung in systematisch-rezeptiv, selbsttätig-kreativ und kommunikativ-verstehend festhalten, wobei der damals kommunikativ-verstehende Bereich als interkulturelle, transkulturelle Bildung heute einen sehr viel größeren Anteil und eine Ausdifferenzierung erfahren hat (vgl. Robak/Fleige 2012 und Robak/Petter 2014).

Wir haben eine europäisch angelegte Studie zur kulturellen Erwachsenenbildung in benachbarten Regionen und in den Hauptstädten in Deutschland und Polen durchgeführt. Im Folgenden gehen wir auf den deutschen Teil dieser Studie ein. Das empirische Setting sah wie folgt aus:

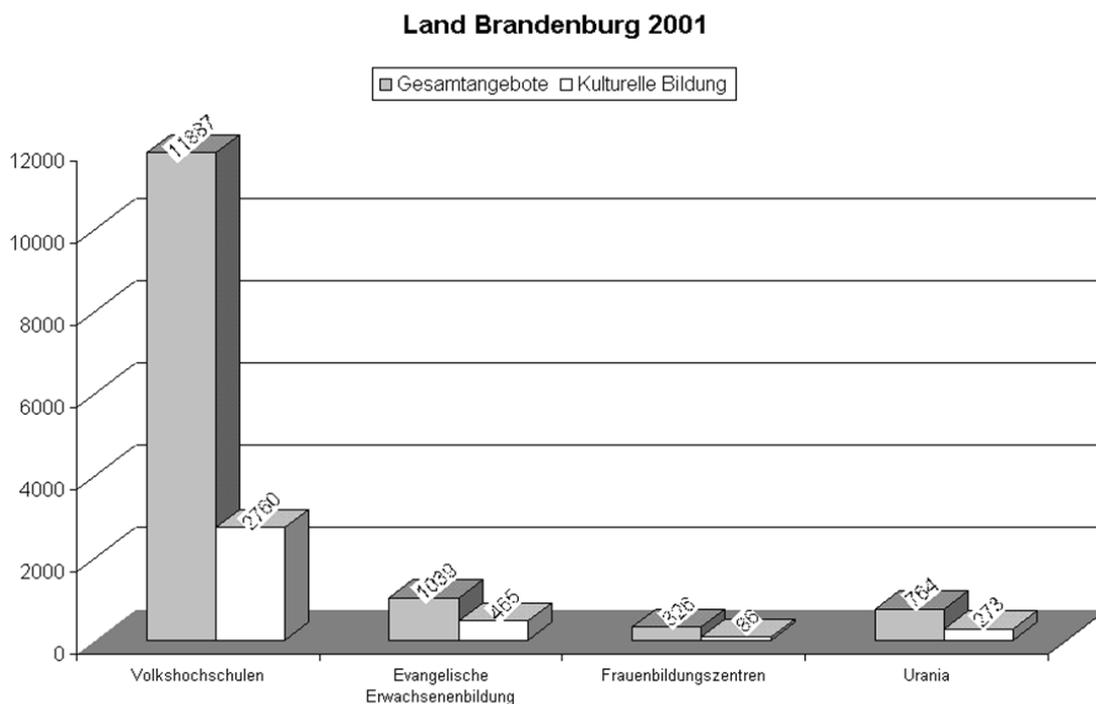


(Abb. 1; Gieseke/Opelt 2005a, S. 40)

Grafisch komprimiert zeigte sich für Berlin und für das Land Brandenburg im Jahr 2001, dass die Volkshochschulen die Hauptträger der Kulturellen Bildung sind; ihnen folgte die Evangelische Erwachsenenbildung (Tab. 1 und Tabelle 2).



(Tab. 1; Gieseke/Opelt 2005a, S. 46)



(Tab. 2; Gieseke/Opelt 2005a, S. 47)

Auch eine Tabelle im Bildungsbericht von 2010 zeigt die Dominanz der Volkshochschulen. Die Kirchlichen Träger teilen sich den 2. Platz gemeinsam mit den Parteien, Stiftungen und Gewerkschaften. Der Anteil der kirchlichen Träger ist dabei nicht getrennt sichtbar (vgl. Abb. 2):

Abb. H2.4-1: Weiterbildungsanbieter im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich 2010 nach Art der Einrichtung (in %)



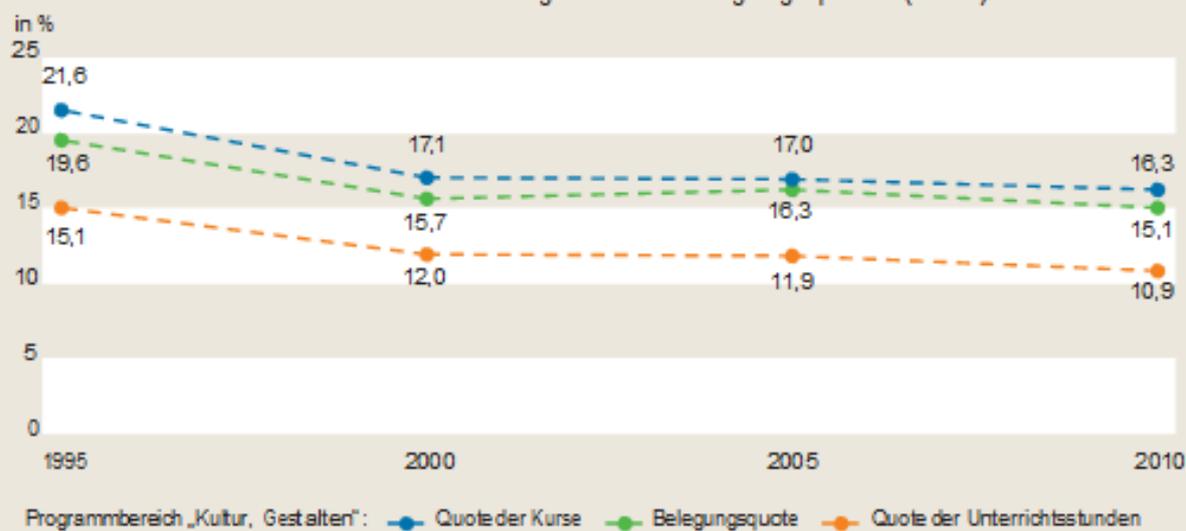
Quelle: BIBB/DIE, wbmonitor 2011, Berechnungen des BIBB

Tab. H2.4-2web

(Abb. 2; Bildungsbericht 2012, S. 185)

Betrachtet man einen Zeitraum von 15 Jahren, zeigt sich, wie die finanziellen Kürzungen zum Sinken der Nachfrage geführt haben (z.B. DIE Volkshochschulstatistik). Dabei fällt auf, dass die Berliner Untersuchung genau den Sinkflug mit erfasst hat. Die Zahlentwicklung der Kursquote deckt sich mit einer Auswertung von 2012 (vgl. Abb. 3):

Abb. H2.4-2: Entwicklung des Programmbereichs „Kultur, Gestalten“ an Volkshochschulen von 1995 bis 2010 nach Angebot und Belegungsquoten (in %)



Quelle: DIE, Volkshochschul-Statistik, eigene Berechnungen

(Abb. 3; BMBF 2012, S. 186)

Auch die neueren Statistiken lassen den Schluss zu, dass nach 1995 die finanziellen Kürzungen einen nachteiligen Einfluss ausübten und das Sinken der Nachfrage nach Kultureller Bildung bewirkten (z.B. VHS Statistik, Verbundstatistik, Bildungsberichterstattung).

Als ein wesentliches Ergebnis unserer empirischen Arbeiten konnten die folgenden Definitionen zur Systematik der Angebotsausrichtungen zur Kulturellen Bildung herausgearbeitet werden, die auch für weitere Anschlussüberlegungen als empirisch gewonnene theoretische Eckpunkte dienen:

Portale kultureller Bildung (vgl. Tab. 3 und Tab. 4)

systematisch-rezeptiv

„Angebote, die dem systematisch-rezeptiven Typus zugehören, beschäftigen sich mit Kultur-, Kunst- und Literaturgeschichte. Nach einem induktiven Auswertungsdurchgang unterscheiden wir 12 Kategorien.“ (Gieseke/Opelt 2005a, S. 53)

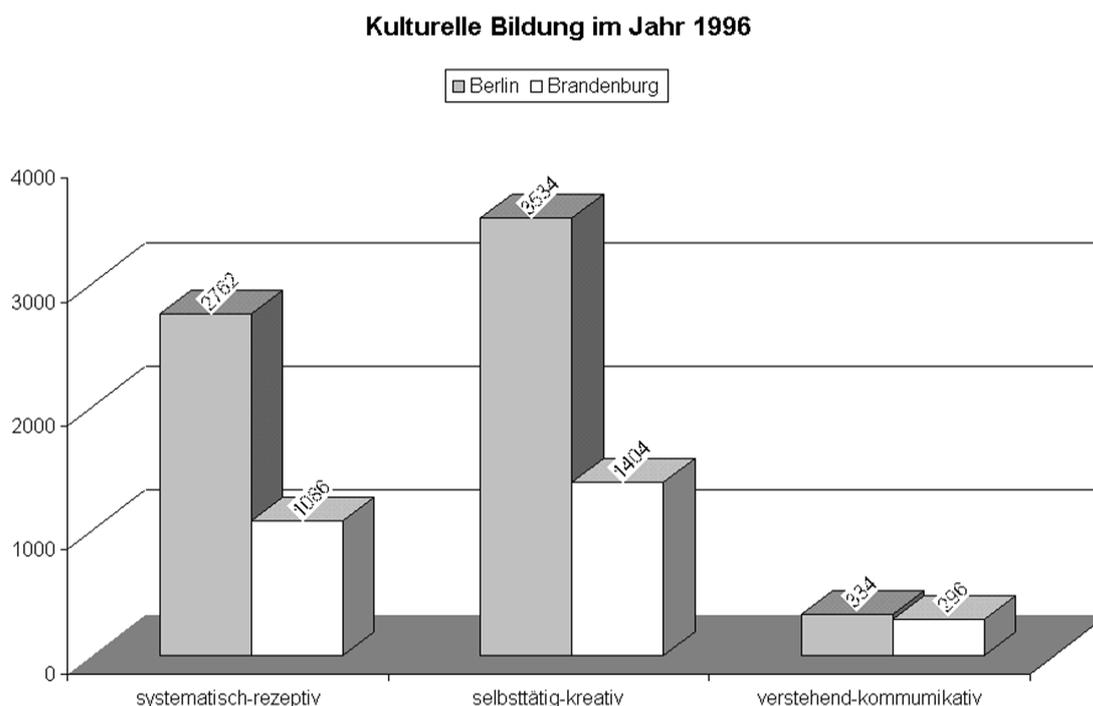
selbsttätig-kreativ

„Charakteristisch für Angebote, die dem selbsttätig-kreativen Typus zugehören, ist die Eigenaktivität im künstlerisch-produktiven Tun der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Man erstellt ein Produkt, man erlernt eine Technik, man drückt sich in einer Form praktisch kreativ aus.“ (ebd., S. 43)

verstehend-kommunikativ

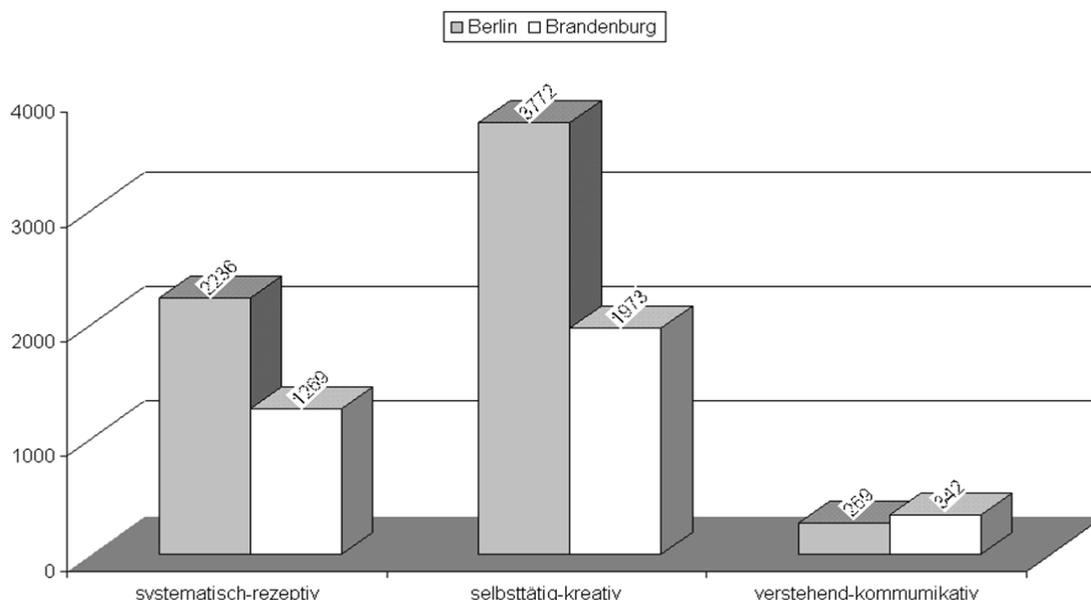
„Im Mittelpunkt stehen [hier] interkultureller Austausch, Begegnungen und eigene Identitätsbildung. Interkulturalität setzt das Verstehen von Deutungsmustern voraus, die kulturell vermittelt worden sind, oder sie geht davon aus, dass diese Differenzen in den Deutungen im kommunikativen Aushandeln sichtbar werden.“ (ebd., S. 43)

Das selbsttätig-kreative Portal hat den höchsten Anteil, auch trägerübergreifend, wird aber in der Literatur immer noch nicht ausreichend von den Nachfragebedingungen, d.h. den Bedürfnissen her erklärt. Es fehlen entsprechende Mikroanalysen.



(Tab. 3; Gieseke/Opelt 2005a, S. 62)

Kulturelle Bildung im Jahr 2001

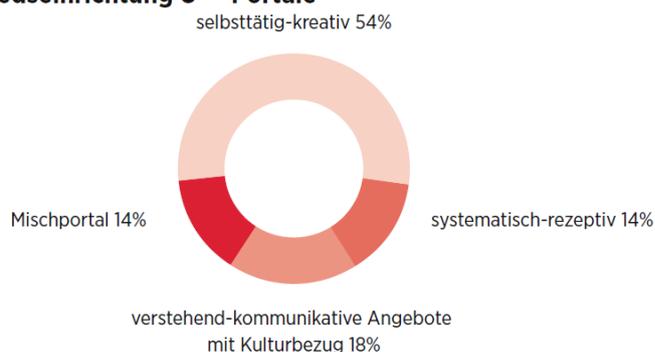


(Tab. 4; Gieseke/Opelt 2005a, S. 62)

Wie neuere Untersuchungen zeigen (vgl. Robak 2014), hat sich besonders das Portal der verstehend-kommunikativen Schwerpunktsetzung als Ausdruck inter- und transkultureller Diskurse erweitert. Für eine weitergehende, anschlussfähige Untersuchung verweisen die Ergebnisse der Untersuchung von 2005 auf Veranstaltungsausrichtungen, die sich als trennscharf erweisen, aber durch Unterkategorien, was die Mikroebene betrifft, ausdifferenziert werden können. Dabei finden sich nicht in allen Kulturinstitutionen alle Portale wieder. Das liegt in der Natur der spezifischen Vermittlungsinteressen. Aber gerade, weil sich alle Portale bis heute wiederfinden, haben sie eine hohe Trennschärfe. Interessant ist nur, dass die berufliche Weiterbildung für Kulturschaffende, zu Mischportalen führt, das ausführende, also das kreativ-selbsttätige Portal geht jeweils nach dem umzusetzenden Angebot eine spezifische Verbindung ein. Erhebungsgrundlage sind dafür immer die Ankündigungstexte für die Angebote. Interessant ist nur, dass in der beruflichen Weiterbildung für Dozent/innen in der Kulturellen Bildung auch die Mischformen als zu trennende aufeinander bezogene Portale sichtbar sind (vgl. Robak/Fleige 2015).

Als Beispiel aus der konfessionelle Erwachsenenbildung für die Institution U gibt es nach den oben benannten Portalen folgende Aufteilung:

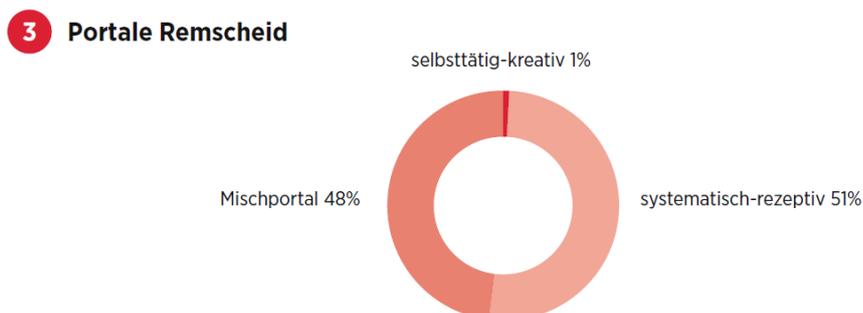
12 DEAE Mitgliedseinrichtung U – Portale



(Abb. 4; Robak/Fleige/u.a. 2015, S.19)

An anderen Fällen lässt sich zeigen, dass wahrscheinlich infolge der gegenwärtigen Reformationsdekade das systematisch-rezeptive Portal als mesodidaktischer Zuordnungstypus stärker vertreten ist.

Bei einer Fortbildungsinstitution für den kulturellen Bereich haben wir nicht verwunderlich folgende Aufteilung:



(Abb. 5; Robak/Fleige/u.a. 2015, S.11)

3. Anthropologische Annahmen

Für weitere bildungstheoretische Überlegungen, die nun im Besonderen im Zuge des lebenslangen Lernens die Kulturelle Bildung für Erwachsene einordnen wollen, kommen diesen Ansprüchen die neurobiologischen und phänomenologisch anthropologischen Arbeiten, sowie die lernpsychologischen Forschungen über die Lebensspanne zugute, die sich mit den Wechselwirkungen von Körper und Geist und der Lernfähigkeit über die Lebensspanne beschäftigen. Besonders weiterführend ist hierfür Thomas Fuchs, der sowohl die radikalkonstruktivistische Position abweist, dass alle Wirklichkeit durch ein abgeschlossenes Gehirn vorgespiegelt wird, als auch die Position eines ontologischen Dualismus, wonach Körper und Geist getrennt sind. Diese Auffassung wird von ihm als ein Prozess der Entanthropomorphisierung, der Spaltung von Lebenswelt und Wissenschaft beschrieben:

„Es ist der eigene Leib, den wir bewohnen, jedoch nicht wie der Kapitän sein Schiff oder der Fahrer sein Auto, sondern in der Weise, dass wir selbst dieser Leib sind – in der räumlichen Ausdehnung und Meinhaftigkeit der leiblichen Empfindungen, in der Selbstbeweglichkeit der Glieder und in allen leiblichen Fähigkeiten, die sich mit den zuhandenen Dingen und Aufgaben der Umwelt in habitueller Weise verbinden. Der Leib ist das primäre Medium des „In-der- Welt-Seins“, und damit auch das Zentrum unserer Lebenswelt“. (Fuchs 2011, S. 348)

Dieses belegt u.a. das Schmerzempfinden. Jede subjektive Sicht ist zwar eine individuelle perspektivische Sicht, aber wir befinden uns mit anderen ebenfalls Empfindenden, auch Sehenden im gleichen Raum.

“Es ist ihr Sehen, das unsere Wahrnehmung beglaubigt. [...] Die Intentionalität der Wahrnehmung hebt somit die Gebundenheit an eine rein subjektive Perspektive auf, sie enthält eine implizite Intersubjektivität“ (ebd. S. 351)

Subjektivität kann nicht kategorial vom lebenden Organismus getrennt werden, ursprünglich ist „der ganze Körper gewissermaßen ein Sinnes- und Fühlorgan“ (ebd. S. 352), besonders an der Peripherie liegt die elementare Sensibilität. Deshalb ist der Leib Zentrum und Grundlage der Lebenswelt (siehe

dazu auch Schmitz 1998). Es ist nicht das Gehirn, das denkt, fühlt, wahrnimmt, sondern der ganze leibendige Organismus. Das Gehirn wird von ihm als das Beziehungsorgan klassifiziert. Das Subjekt existiert als „koextensive verkörperte Subjektivität“ (Fuchs 2011, S. 356). Für Fuchs unterschlägt die Neurobiologie in den maßgeblichen Ausführungen das Primat der Lebensweltlichkeiten oder der Teilnehmer/innenperspektive. Aus der Beobachter/innenperspektive, die keine Bezüge herstellt, können keine individuellen Wahrnehmungen und keine Emotionen aufgenommen werden. Durch Emotionen jedoch entwickelt sich eine Brückenfunktion in den Beziehungen zwischen den Menschen, die in den leiblichen Erfahrungen erdet. Alles Fühlen, Wahrnehmen, Vorstellen, Denken und Tun, so Fuchs an anderer Stelle, vollzieht sich „auf der Basis eines Leiblichen, oder mit anderen Worten: Das Subjekt dieser Tätigkeit ist immer leiblich“ (Fuchs 2008, S. 17). „Die besondere Offenheit und Plastizität des menschlichen Leibes ermöglicht also seine Kultivierbarkeit und ist umgekehrt eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung der Kultur“ (ebd. S. 19). Leiblichkeit widerfährt einem von Schmerz bis Herzklopfen, man ist involviert und die Emotionen sind dafür, wenn man sie als solche identifiziert, die Signalgeber, sie stellen die Verbindungen her, sie verweisen im Individuum auf das Begehren, die Lust, die Angst, den Schmerz. Sie verweisen auf das Erfahrene.

Der Leib ist nicht autark, sondern von der Umwelt beeinflusst, mit anderen Lebewesen verbunden. Menschen sind Beziehungswesen. Leibliche Interaktionen verweisen auf hohe Affizierbarkeit vom Säugling bis zu leiblich erotischen Beziehungen und zum identifizierten Bedürfnis nach streichelnden Händen im Alter, die sogar im Ratgeber für gutes Leben (vgl. Schmid 2014) benannt werden. Aber ebenso wichtig ist die mimische Resonanz auf Reaktionen anderer Menschen, die sich in der Körperlichkeit, in der Haltung und im Gesicht ausdrückt. Man hat dafür als eine zentrale neurobiologische Grundlage das Konzept der Spiegelneuronen gefunden: Das kommunizierende Individuum kann nachvollziehen wie sich etwas für die/den Gesprächspartner/in anfühlt und welches Ziel sie oder er hat. Man spricht von einer „operativen Intentionalität“ unseres Leibes, um die intentionalen Bewegungen des anderen zu begreifen. Hinzu kommt, dass kein Lebewesen so viel wie der Mensch imitiert. Es zeigt sich wie sehr der Mensch auf seine menschliche Intersubjektivität angelegt ist, dieses betrifft auch seine körperlichen Erfahrungen im Spiegel anderer. Dabei inkorporieren wir die Umwelteinflüsse bis zu den Attitüden der gewünschten Geschlechterrollenschemata. Disziplinierungen von Haltungen und Bewegungen kennen wir seit Elias (vgl. z.B. Elias/Hammer 1979) als Kultivierung des Leibes, die auf die Plastizität des Leibes verweist.

Die Sozialisation des Leibes, die bei Fuchs ausformuliert wird, erfährt durch die umfassende soziologische Forschung Bourdieus mit seinen Habitus- und Feldtheorien, sowie in der bildungswissenschaftlichen Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch die Deutungsmusterforschung und die Erfahrungstheorien ihre Bestätigung. In der Habitusstheorie finden wir die Verschränkung von körperlich-biologischen und kulturell-soziologischen Betrachtungen. Aber in dieser Theorie fehlt die entscheidende Brücke, die im affizierten Leib, im mimetisch-resonierenden Leib liegt, und das heißt in der emotionalen Beziehungsfähigkeit und in dem umfassenden Lernen als Erfahrung und kulturell entwickeltem strukturiertem Lernen.

Die Habitusstheorie konnte zudem zeigen, dass sich die kulturelle Partizipation im Sinne ästhetischer Praxis und als Kunstverständnis in einer milieudifferenten Partizipation manifestiert. Die in der Bildungswissenschaft aufgenommene Milieuforschung konnte dann solche Differenzen im Blick auf die Bildungspartizipation und die Lebensweisen sichtbar machen (vgl. Bourdieu 1982, Barz/Tippelt 2004a und b, Tippelt/Reich/von Hippel/Barz/Baum 2008, Vester 2006, Bremer 2007). Die Umweltoffenheit

hinterlässt also Spuren, was für einige implizit zu der Annahme führt, dass die Bildungsspielräume im Erwachsenenalter wegen der milieuspezifisch eingebetteten Erfahrungen sich geringer entwickeln als dies potentiell möglich wäre; für andere sind es Hinweise, dass aus diesem Grund milieuadaquate Bildungsangebote besonders in der Kulturellen Bildung angebracht sind. Es steht also die Frage im Raum, ob es eingeschriebene milieuspezifische Praktiken und Muster des Sehens und Handelns gibt, die Lernprozesse begrenzen und blockieren. Wenn ja, was heißt das und gibt es Zeitmaße, die quasi prägenden Charakter bekommen? Sollte die Kulturelle Bildung diese Sicht überhaupt zum Ausgangspunkt nehmen oder verweist die Geist-Körperkoextensivität auf ganz andere Herausforderungen und Ausdrucksformen z.B. im selbsttätig-kreativen Gestalten mit anderen Qualitäten für die Entwicklung des Individuums?

Liebau beschreibt fünf Dimensionen, die für eine pädagogische Anthropologie von Bedeutung sind: Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität und argumentiert ohne auf ihn Bezug zu nehmen sehr ähnlich wie Thomas Fuchs (vgl. Liebau 2012). Dieses wird an jeder Dimension deutlich, so z.B. wenn er ausführt, „dass die Subjektivität nicht hintergebar ist, d.h. alles menschliche Empfinden, Denken, Handeln [...] vom einzelnen Menschen vollzogen (wird W.G.). [...] Alles Lernen, alle Bildung, alle Gewohnheit und alle Empfindung muss subjektiv vollzogen werden. Schönheit, Weisheit, Tugend, Liebe, Frieden, Zukunft, Gesundheit“ (Liebau 2012, S.33) etc. entwickeln sich subjektiv. Er schließt dabei an Plessner an, der vom Menschen als einem natürlich-kulturellen Doppelwesen ausgeht. Aber übersprungen wird der näherliegende Gedanke, dass die Plastizität des Leibes als Körper und Geist bestehen bleibt und die verändernde Umwelt und besonders das Lernen wiederum neue Perspektiven eröffnet. Vernachlässigt wird, dass sich Bildung als lebenslanges Lernen, das sich nicht nur auf den engen Kreis der Erfahrungen im Milieu bezieht, in den Lebenswelten der Moderne für die Individuen erweitert hat, wie Welsch ausführt (vgl. Welsch 2011); man kann daher nicht mehr von kulturell sich wechselseitig abschließenden nationalen und sozialen Welten ausgehen. Vielmehr entstehen sowohl auf der Makro- als auch der Mikroebene menschlichen Lebens bedingt durch internationale Verkehrs- und Kommunikationsräume kulturelle Schnittmengen; es bilden sich hybride Strukturen aus, und das sowohl in der alltäglichen Kultur als auch in der Hochkultur. Wir können in der Moderne also eher eine transkulturelle Entwicklung annehmen (vgl. Welsch 2011), die die bisherigen habituellen Inkorporationen auflöst, erweitert oder neue einschreibt, um Teilhabe zu ermöglichen. Lernen wird zum Motor von Subjektivität. Denn nach Thomas Fuchs sind die spezifischen kognitiven Fähigkeiten des Menschen nicht biologisch genetisch begrenzt, sondern durch kulturelle Evolution bestimmt. Er spricht von kultureller Vererbung, die durch Lernen und Nachahmung vollzogen wird, durch den mimetischen Leib.

Die Leibbezogenheit der kulturellen Bestimmtheit wird von Welsch in anderer Weise bestätigt, indem er eine protokulturelle Entwicklung des Menschen von einer kulturellen Evolution unterscheidet. Protokulturell sind bei ihm Sinnesorgane und ihre Funktionsweisen, als Voraussetzung, um kulturell wirken zu können. Er grenzt sie nicht ab, denn alles basiert auf diesen protokulturellen Fähigkeiten, die Welsch Universalien nennt, die aber auf Lernfähigkeit und Lernnotwendigkeit basieren und die nach Welsch der Kulturalität zuarbeiten (siehe Welsch 2012a, S. 740f). Welsch gebraucht ein schönes Bild: der Mensch wird im Leben auf die Reise geschickt, um Neues in seine Welt aufzunehmen. Diese Reise endet aber nicht, wie die meisten Betrachtungen und Diskurse über Bildung offensichtlich annehmen, mit der Jugendzeit. Gelernt wird seiner Meinung nach, wie auch Fuchs formuliert, über Nachahmung, Variationen und Innovationen. Dafür sind bestimmte Kontexte und Institutionen notwendig. Dabei

sind sowohl biologischen, protokulturellen Fähigkeiten als auch die kulturelle Evolution über das Lernen aufeinander verwiesen. Deshalb fordert auch er zur konsequenten relationalen Betrachtung auf. So sind bei Welsch die protokulturellen Strukturen deshalb von Bedeutung, weil sie die Voraussetzung für transkulturelle Zugänge bilden, die die kulturellen Situiertheiten öffnen. Nach Baecker (2003) liegen in dieser Offenheit und der Fähigkeit zur wechselseitigen Bezugs- und Beziehungsfähigkeit die Ursprünge innovativer kreativer Potentiale.

Wahrnehmen, Hören, Schmecken, Riechen, Fühlen, sich körperlich zu erleben, benötigen in der kulturellen Bildung eine erneute Aufmerksamkeit, um die Welt neu, nein, reicher zu erleben und dadurch zu erschließen. Die Sinne werden dadurch kultiviert, dass sie gebraucht werden. Und dies schließt etwa beim Hören den Austausch über das Gehörte ebenso ein, wie die Fähigkeit, Differenzen im Gehörten zu erkennen und einzuordnen. Sinne lassen sich ausbilden, sie sind nicht nur da, sie können sich konzentrieren, verweilen, zwischen Alternativen spielen, sie können aber auch Phantasien freisetzen und helfen, neue Bilder zu entwerfen helfen. Auch ein Transfer geschieht dann von selbst, wenn es gelingt, sich ‚unvernutzt‘ und zweckfrei auf einen ästhetischen Gegenstand oder ein künstlerisches Werk zu konzentrieren, sich in ihm ‚zu verlieren‘. Wenn sich weitere Prozesse anschließen, können sich beispielsweise neue Hörtechniken entwickeln, die zu neuen Ergebnissen und im höchsten Falle zur Kreativität und auch zu Werken führen. Auf diesem Wege gibt es keinen Abschluss, es schalten sich nur Helfer des Lernens ein, wie Mimesis, Beziehungsaufnahme, bereits erworbenes Können und Wissen, Offenheit und Aufnahmebereitschaft für Neues. Lichau/Wulf (2012 verweisen) darauf, dass heute das Sehen der vorherrschend genutzte Sinn ist, der in den vorliegenden Betrachtungen zwischen Macht, Kontrolle, Begehren, Anschaulichkeit und Aisthesis beschrieben wird, aber inzwischen auch bei ihnen die so benannte Hyperästhetik und die Hypertrophie des Sehens einschließt (siehe dazu Lichau/Wulf 2012 S.45 mit starkem Verweis auf Plessner).

Unsere biologische Natur, wie sie sich in unserer Leiblichkeit ausdrückt, markiert nicht die Grenze, sondern verweist auf die Kultur. Die Kulturen und ihre Grenzmarkierungen, nicht die Biologie schränken die kulturell umgesetzten Lernmöglichkeiten der Menschen ein. Die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung, in der sich eine große Vielfalt von Angeboten zur kulturellen Bildung erhalten hat, will verengte kulturelle Sichten überwinden und die Lernkulturen (vgl. Fleige 2011, Gieseke/Robak/Wu 2009) immer wieder neu erweitern, um den Menschen Lernräume zur Entwicklung durch Wissen, Wahrnehmen, Interpretieren, Gestalten zu eröffnen. Auch wenn die gegenwärtige verengte Sicht die dominanten kulturell geprägten Lernmöglichkeiten z.Z. mit dem Jugendalter im Zusammenhang bringt, müssen diese nicht nur an die Jugendzeit geknüpft sein.

4. Lernfähigkeit über die Lebensspanne

Neben den anthropologischen Annahmen kann die Lernfähigkeitsforschung Auskunft darüber geben, inwieweit Potentiale über die Lebensspanne erhalten bleiben oder sich erst entwickeln. Schon seit den 1970er Jahre liegen Befunde zur Lernfähigkeit von Erwachsenen bis ins hohe Lebensalter vor. Es ist zu verweisen auf Studien von Löwe (1970), Thomae/Lehr (1973), Verres-Muckel (1974) und Oerter/Montada (2002). Neurobiologische Untersuchungen belegen darüber hinaus, dass neu aufgenommene Lernprozesse und auch körperliche Aktivitäten wie z.B. Tanzen als kulturelle Initiative zur Bildung neuer Synapsen (vgl. z.B. Kattenstroh/Kalisch/Tegenthoff/Dinse 2014) führen und damit ebenso die Lernfähigkeit stärken. Der Faktor Zeit und Intensität darf dabei natürlich nicht übersehen werden.

Durch Baltes (1999) wurde auf Lernfähigkeit als ein multidimensionales Geschehen verwiesen, d.h. man entwickelt bestimmte Fähigkeiten weiter, andere schlafen ein, weil mangelndes Training, mangelnde weitere Wissensaneignung und mangelnde Nutzung zu verlangsamttem Neubeginn führen. Auch wird darauf verwiesen, dass es Verlangsamungseffekte bezüglich physiologischer Prozesse gibt und nur diese können als Altern betrachtet werden. Allerdings werden diese Differenzen bezogen auf das höhere Alter ausgemacht. Die kristalline Intelligenz wächst dagegen noch eher (vgl. Kruse/Rudinger 1997). Die Lernleistungen in den früheren Jahren einschließlich des mittleren Erwachsenenalters bestimmen die Stimulanzen auch im höheren Alter. Dabei spielen auch im höheren Alter Motive und bisherige Lernaktivitäten eine entscheidende Rolle, die nicht auf die aktuelle Lebensphase und eine biographische Aufarbeitung an sich bezogen sind. Maßgeblich für das sich in der verändernden Zeit vollziehende Leben sind Motive wie: das Bedürfnis nach Information, das Bedürfnis nach Kommunikation, das Bedürfnis nach Erkennen und Erfassen, das Bedürfnis nach Kompensation, das Bedürfnis nach Identifikation (vgl. Maier 2010, S. 685).

In ihrer Ausprägung als selbstständig-kulturelle, als rezeptiv-systematische oder verstehend-kommunikative lässt Kulturelle Bildung durch eine erweiterte Weltsicht für die Lernfähigkeit neue oder verfeinerte Perspektiven für unterschiedliche Bildungszugänge entstehen. Sie steht über Berufszugängen und vordergründigen Verzweckungen. Sie verlangt die Sinne, das Erspüren und Erkennen und das Gestalten im unmittelbaren Zugang. Dazu ist der Mensch über die ganze Lebensspanne fähig.

5. Kulturwissenschaftliche Annahmen, kulturtheoretische Ansätze

Kulturen verändern sich, sie sind nicht zeitlos. Bildung und ihre Entwicklung, mit ihren spezifischen Fokussierungen und Ausprägungen sind ein Teil der Kultur. Die Diskurse zur Kulturellen Bildung öffnen die Tore für eine Vielzahl von Bildungsinitiativen. Kulturelle Bildung reagiert auf subjektiver Ebene über Bedarfe und Bedürfnisse auf intuitiv wirksame gesellschaftliche Bedingungen des Lebens.

Das heißt, Kulturelle Bildung ist ein Seismograph und stützt das Individuum durch

- produktive Eigentätigkeit, Kreativität,
- durch Interesse an Nicht-Verwertbarem, Nicht-Nützlichem und
- durch Beziehungsfähigkeit und kommunikatives Verstehen.

Diese Wahrnehmung ist aber sozialisierte, kultivierte Wahrnehmung. Sie gilt für das Fühlen, Denken und Handeln. Wir haben es mit einer Beziehung von Gehirn, Organismus und sozialer Umwelt zu tun.

Nach Ralf Konersmann (2003) steht Kultur seit der Aufklärung unter der Prämisse, zur Humanisierung der Welt beizutragen. Die Welt der Kultur verändert sich dabei indirekt. Der Mensch hat keine stabile Beziehung zur Umwelt, was die Bedürfnislage betrifft, „nicht natürliches Verhalten disponiert den Mensch zur Kultur, denn er hat gar keines; seine »Natürlichkeit« ist im Gegenteil das Resultat einer Selbstimagination“ (Konersmann 2003, S. 37). Er erschafft sich mit der Welt gleichsam selbst. Dabei trennt sich Faktizität und Bedeutung (vgl. ebd., S. 43). Auf Rousseau und Cassirer bezogen, arbeitet Konersmann das Du im Unterschied zur Subjekt-Objekt-Relation heraus, „das »Du«, ist sowohl auf sein menschliches Gegenüber, das »Ich«, als auch, wie dieses selbst, auf das »Werk« bezogen.“ (ebd. S.

111). Bedeutungszusammenhänge werden konstituiert, liegen im Kulturellen selbst begründet; gleichzeitig tritt es als Werk (Träger allgemeiner geistiger Bedeutung) auf, „sodass sich an ihm unsere Erfahrung als Erfahrung des Anderen zu bewähren hat“ (ebd. S. 112). „Als Kultur zeigen sich darin Wege zu Gestaltung von Wirklichkeit auf“ (ebd. S. 133). Jede Kultur ist Kultur der Umwege, die Kartographisierung ist immer neu zu leisten. Dass der Mensch nur in seiner Produktivität und Weltsicht sichtbar wird, gilt auch individuell. Hier verweist Konersmann, auf Montaigne und Goethe beziehend, darauf, dass der Mensch das Umwegwesen ist, das über Kultur vor sich hintritt.

Menke (2013), der gegenwärtig besondere Beachtung findet, operiert mit zwei Begriffen: Freiheit und Kräfte. Kräfte sind dem Vermögen und dem Können, das durch Üben erworben wird, vorgelagert, bilden, formen und verändern sie aber wiederum, wobei sie ohne Ziel sind und im Zusammenhang mit Spiel diskutiert werden. Kräfte im Verständnis von Menke entwickeln eine eigene Dynamik unabhängig, wenn es sein muss, vom Können im herkömmlichen Sinne.

„Vermögen machen uns zu Subjekten, die erfolgreich an sozialen Praktiken teilnehmen können, indem sie deren allgemeine Form reproduzieren. Im Spiel der Kräfte sind wir vor und übersubjektiv – Agenten, die keine Subjekte sind; aktiv, ohne Selbstbewusstsein; erfinderisch, ohne Zweck“. (Menke 2013, S. 171)

Und weiter heißt es: „Ohne Kraft zu haben, können Menschen nicht Könnner werden [...] die Einbildungskraft macht das Vernunftvermögen möglich“ (ebd. S. 171). Aber dieser Ansatz verweist nicht, wie es auf den ersten Blick zunächst scheint, auf einen Geniekult, denn er führt weiter aus:

„[...] nur weil alle Menschen darin gleich sind, dass sie *anders* werden – anders sehen, vorstellen, empfinden – können, als sie sind, sind sie nicht determiniert durch natürliche Tatsachen und können deshalb soziale Vermögen wie das der Vernunft erwerben, in dem sie sich unterscheiden und entzweien.“ (ebd. S. 171 Herv. d. Verf.)

Die Kraft, die in allen Menschen gleich ist, kann nun nicht objektiv festgestellt werden, sie erweist sich im Akt des Spiels und der Einbildungskraft. Wir tun dabei etwas, so Menke, was wir nicht tun können. Die Kraft geht allem voraus, sie ist allem Können, Üben und dem Vermögen vorgelagert, aber sie kann alles zur Seite schieben. Durch diese unbewusste unabhängige Dynamik, die letztlich die Kreativität ausmacht, wird Kunst möglich. Gleichheit erlebt man als nacherlebender Zuschauer/in und im aktiven kreativen selbsttätigen Tun z.B. auch nach einer Krise und dem Erkennen der Grenze des Begreifens und dringt dabei über kreatives Tun zum neuen Erkennen, zum Eigenausdruck vor.. Die entstandene Kunst existiert dann als Werk für sich.

Menke stellt die Frage nach der Wirklichkeit und Möglichkeit der Kunst, diese Frage lässt sich für ihn nicht philosophisch beantworten, es kann nicht erkannt werden im Machen, es gibt kein gelingendes Machen, es sagt auch nichts über das Wirken aus. Das Machen ist Kampf gegen sich selbst in aller Zweideutigkeit und im Widerstreit mit sich selbst als intensivierte Aktivität, auch als Rausch benannt. Ja, Menke erklärt sich diesen Rausch als einen „Rückfall in den präsubjektiven Zustand sinnlichen Tätigseins“ (ebd. S. 35). Er beschreibt einen Zustand, und darauf hebt er mehrmals ab, vor der Bildung, vor dem Subjektstatus als „ein Wesen der Einbildungskraft, der Imagination“. Zu einem Subjekt werden, heißt, die sinnlichen Kräfte nicht zu unterbinden. Sinnliche Kräfte wirken von selbst, es gibt keine Kategorie des Gelingens. „Kunst gibt es nur, wo Rausch *und* Bewußtsein, Spiel der Kräfte *und* Bilden von Formen zusammen und gegeneinander wirken [...] Die Künstler halten Kraft und Vermögen, Rausch und Bewußtsein auseinander und zusammen“ (ebd. S. 37, Herv. d. Verf.) oder an anderer Stelle:

„Ästhetisches Tun ist ein Tun im und zum Schein: kein wirkliches Tun, keine Praxis, die von Erwartungen, Vorhaben und Vermögen gesteuert ist, sondern ein Tun, indem sich Kräfte spielerisch-selbsttätig entfalten, ohne vom Subjekt der Praxis bestimmt zu sein“. (ebd. S. 54).

Die Selbstvergessenheit, das Überwältigtwerden von der Erfahrung von Schönheit, von Glück und die Trauer über seine Unwirklichkeit kommen für ihn zusammen.

Am Beispiel der Institutionen kommen aber Wirklichkeiten ins Spiel, die der Kunst dann von Nutzen sind, wenn sie die Experimente der Kunst präsentieren, auch in Differenz zu üblichen ästhetischen Annahmen. Nur durch Institutionen, so Menke, kann sich das Experiment Kunst paradoxerweise halten. Sie sind nur dadurch Institutionen der Kunst, dass sie zu ermöglichen versuchen, was sie ihrem Wesen nach nicht können und wollen: die Entfaltung des ästhetischen Zustandes der Freiheit. Die Institution der Kunst muss eine Institution der Freiheit, eine Institution der Experimente sein.

„Das heißt: die Institutionen der Kunst müssen das unmögliche wollen – die Realisierung eines Paradoxes. [...] So wie es das Experiment der Kunst mit dem Leben nur geben kann, wenn es Institutionen gibt, in denen die Kunst eine Stätte in der Welt und damit Bestimmtheit gewinnt, so sind diese nur darin Institutionen der Kunst, dass sie zu ermöglichen versuchen, was sie ihrem Wesen nach nicht sein können und wollen: die Entfaltung des Ästhetischen Zustands der Freiheit.“ (ebd. S. 105).

Die ästhetische Freiheit bleibt nicht bei den Künsten, sondern erfasst danach die Politik, die Religion u.a. und führt zu verändertem Denken, Einsichten, Begründungen. Der Glaube tritt zurück „so die Ästhetisierungsdiagnose“ (ebd. S. 119), d.h. die Auflösung einer Normativität, die nach Menke zu einem neuen Denken führt. Theorie verweist auf Dabeisein als Zuschauer/in, als ein Erleiden, ein selbstvergessenes Zuschauen und sich hinreißen lassen vom Gegenstand. Dabei steht Sinn und Ordnung gegen Genuss und Sinnlichkeit als Aufforderung im ästhetischen Denken, sich einer Inszenierung, einem Kunstgenuss „auszusetzen“, sich einem Prozesses zu überlassen. Kunst wirkt dann als eine „aktive diskursive Artikulation für andere“ Menke bezieht sich nicht nur in diesen Teilen auf Nietzsche.

Wie in vielen aktuellen Arbeiten wird das Verhältnis von Subjekt und Kunst als Bruch bezeichnet. „Theorie ist das Gedächtnis des ästhetischen Zustandes, aus dem sie austritt“ (ebd. S. 126). Hat hier Bildung einen Platz oder wird sie bei Künstler/inne/n vorausgesetzt, von der sie oder er sich lösen muss, um die ursprüngliche Kraft in Freiheit zum Zuge kommen zu lassen? Wo liegen die Beweggründe selbsttätig-kreativ zu werden, sind es Suchbewegungen, um zu dieser Kraft zurückzufinden? Der von ihm angesprochene Ästhetisierungsprozess blendet die ökonomischen Bedingungen hier ganz aus. Es geht um die Betonung des dem Menschen Innewohnenden, worin Menschen gleich sind, hier in der Kraft, die sich eine Bahn sucht. Liegt darin das Veränderungspotential?

Andere Kulturtheoretiker kommen aus den Kulturwissenschaften und nicht aus den Kunstwissenschaften: so spricht Grünewald (2013) von der erschöpften Gesellschaft und Han (2010, 2013a und b) entwickelt eine Kulturkritiktheorie der „Müdigkeitsgesellschaft“. Er spricht vom „nicht vorhandenen Innehalten“, dem fehlenden Zögern, dem Warten, der Wut, die im Zuge der sogenannten „Positivierung“ der beschleunigten Gesellschaft verschwindet. Es verschwindet der Andere, auch das Negative, eine Differenzmarkierung, eine Hemmung, Zeitgewinnung wie ein Rhizom, so auch bei Grünewald (2013). Es findet kein Dazwischen statt, das Denken wird zum Rechnen. Grünewald beklagt in der beschleunigten Gesellschaft den Verlust des Träumens, was wiederum Voraussetzung für Kreativität ist. Der Mensch als gestaltendes Kulturwesen benötigt die Umwege.

Beachtung verdient besonders auch Reckwitz (2013), der in dem schon angedeuteten sich gesellschaftlich herausbildenden Kreativitätsdispositiv eine Entwicklung nachzeichnet, die es notwendig macht, dass sich Gegenkräfte entwickeln. In diesem Kreativitätsdispositiv drückt sich das zu modernen Gesellschaften gehörende Bevorzugen des Neuen aus. Das Neue wird gefördert. Dabei unterscheidet er das Neue als Stufe, das Neue als Steigerung und das Neue als Reiz. Das Kreativitätspositiv ist in seinem Kern „ein soziales Regime des ästhetisch Neuen“ (Reckwitz 2013a, S. 25). Er grenzt dann die Aisthesis, die sinnliche Wahrnehmung, in ihrer ganzen Breite als Sinnlichkeit um der Sinnlichkeit willen von der ästhetischen Wahrnehmung als Eigendynamik ab, wobei diese begleitet ist von hohen Affekten als emotionales Involviertsein. In der Moderne wird dieses genutzt und zielt auf die Produktion und Rezeption immer neuer Ereignisse. „Das Kreativdispositiv richtet das Ästhetische am Neuen und das Regime des Neuen am Ästhetischen und den sozialen Regimen des Neuen aus“ (ebd. S. 26). Er spricht von einer umfassenden ästhetischen Mobilisierung der Subjekte und des Sozialen. Es geht um permanente Transformation und Selbstaktivierung, um immer wieder ästhetisch aktiv zu sein. Als ästhetische Sozialität verknüpft er vier Einheiten und Instanzen: Subjekte als Kreatur, ein ästhetisches Publikum, ästhetische Objekte und institutionalisierte Regulierung von Aufmerksamkeiten. Immer mehr Praktiken, immer neues Publikum mit hohem Anregungspotential im Regime des Neuen. Die Affekte werden ausgerichtet „auf die scheinbar unbeschränkte Positivität des Gestaltens, Erlebens, Bewunderns und Anregens, des Könnens und Dürfens“ (ebd. S. 27). Die Ästhetisierung stützt sich im Sinne des Kreativitätsdispositiv auf die Ökonomisierung des Sozialen. Alle Bereiche sind auf Marktstrukturen umgestellt. Die Waren interessieren als ästhetisierte Objekte, das jeweilige Publikum wird zielgenau angesprochen. Besonders wichtig scheint mir aber die Interpretation, dass „die Ästhetisierung eine Antwort auf den grundsätzlichen Affektmangel der kapitalistischen Vermarktlichung ist“ (ebd. S. 28), die mediale Welt erbringt dabei eine unterstützende Funktion. Folgen dieses Kreativitätsdispositiv liegen in dem Kreativleistungszwang, in der Diskrepanz zwischen Leistung und Kreativitätserfolg, in der Aufmerksamkeitszerstreuung und in der Ästhetisierungsüberdehnung.

Reckwitz empfiehlt Kreativität ohne Publikum, er setzt auch auf profane Kreativität, ich spreche von kultureller Praxis, damit spricht er die kreative-selbsttätige Arbeit in der Erwachsenenbildung an, die nicht auf Vermarktung setzt. Eine Skepsis gegen den Mythos des permanent Neuen ist sein Thema. Er will das Handwerk mit seinen wiederholenden Tätigkeiten oder Handhabungen als Herausbildung von Könnerschaft stärken (siehe hierzu auch aus meiner Sicht Deleuze 2007 und Sennett 2009) und sie in der kulturellen Bildung angewandt sehen. Solche wiederholenden Tätigkeiten führen zu kulturellen Praktiken, die auf Lebensführung um ihrer selbst willen Einfluss nehmen. Hier anknüpfend unterstützt er eine Kulturpolitik, um Gegenkräfte gegen den permanenten Erneuerungsdrang zu stärken, um in der kulturellen Sozialisation und Vermittlung in der Erwachsenenbildung ein kulturelles Gedächtnis zu pflegen und für Nachhaltigkeit in der Bevölkerung zu sorgen. Letzteres bezeichnet er als nicht glamourös, aber es führt zu einer Kompetenzstärkung in den kulturellen Praktiken. Seine Kritik am immer Neuen meint jedoch nicht die moderne Kunst, die neue Sichten schafft und im Übersteigen der Könnerschaft durch Kraft und Freiheit Kunst schafft und damit auch das Umstrittene (so wie die Menschliche Position es ist.). In Reckwitz Kritik geht es um die Überhitzung der Novitätsorientierung als vorantreibende Initiative, als Folge der ökonomisierten Prozesse, die alle Facetten des Denken, Handelns und Fühlens auch im Widerständigen vereinnahmt.

6. Bildungstheoretische Herausforderungen

Bildungstheoretische Überlegungen haben sich nach Ehrenspeck begrifflich allein damit zu beschäftigen, ob sie Bildung als individuellen Bestand, als individuelles Vermögen, als individuellen Prozess, als individuelle Selbstüberschreitung und Höherbildung der Gattung oder als Aktivität bildender Institutionen oder Personen betrachten. Auf jeden Fall gilt Bildung als „subjektive Aneignung des objektiven Gehalts von Kultur“ (Ehrenspeck 2010, S. 159). Ehrenspeck bezieht sich auf Klafki, der bereits auf die Wechselwirkung von Welt und Individuum hingewiesen hat, wobei der Inhalt „das Individuum in seiner Eigenaktivität ansprechen und in ihm einen Rezeptionsvorgang anregen“ sollte (vgl. ebd. 160). Die Eigenaktivität ist dabei durch den allgemeinbildenden Gehalt bestimmt, sodass bestimmte Auslegungen von Bildung als Schlüsselqualifikationen, als allgemeine Dispositionen des Denkens, Handelns und Analysierens der Wirklichkeit nicht gerecht werden. In Benners Ausführungen (1. Aufl. 1987, 7. Aufl. 2012) wird überdies nach den Orten der Ausführung von Bildung gefragt, wobei der Bildungsbegriff nicht affirmativ angelegt ist, vielmehr fragt Benner nach einer kritisch reflektierten Bildungstheorie pädagogischer Institutionen.

Die Unterscheidung von Benner legt es für die Kulturelle Bildung aus erwachsenenpädagogischer Sicht nahe, den Bildungsbegriff auf die Auslegung als individuellen Prozess und als Aktivität bildender Institutionen zu konzentrieren, also sich der mesodidaktischen Ebene und den persönlichen Arbeitsinteressen auf der individuellen Ebene in den Kursen zu zuwenden. Damit kann für die Teildisziplin den Prozessen der Vermittlung und Aneignung als Detailanalyse, sowie in einem weiteren Schwerpunkt den Angeboten im Programmbereich der kulturellen Bildung in den unterschiedlichen Institutionen und Organisationen nachgegangen werden, um zum anderen den Einfluss der differenten Träger und ihrer Institutionen auf die Gestaltung der Programme zu untersuchen. Denn die Erwachsenenbildung hat keine festgelegten Lehrpläne und gesetzliche Rahmungen bis in die Mikrostrukturen des Lernens und des Alters, sowie keinen verpflichtenden Charakter. Zudem ist einer postmodernen Betrachtungsperspektive und einer Pluralisierung der Bildungsperspektiven in der aktuellen gesellschaftlich bevorzugten Marktperspektive für die Erwachsenenbildung Rechnung zu tragen.

Bildungstheoretische Ansätze vergewissern sich philosophischer, anthropologischer Ansätze, bedürfen aber in Zukunft der empirischen Forschung in den Bildungsfeldern selbst (vgl. Liebau/Klepacki/Jörissen 2014). Ebenso sind kulturwissenschaftliche Ansätze einzubeziehen, wengleich die Kunst und die Länderkulturen nicht nur aus der Vermittlungs- und Aneignungsperspektive interessieren. Für die Erwachsenenbildung ist besonders auch aus der Nachfrage- und Angebotsperspektive wichtig, welche Bedarfe und Bedürfnisse im Kontext der Trägerinteressen in der Programmentwicklung einen Platz bekommen. Die Teilnehmer/innenpartizipation sagt dabei nur so viel aus, dass bestimmte Institutionen und bestimmte Kurse besucht werden. Letzterer Zusammenhang wird eher selten hergestellt.

Wir haben Vorschläge gemacht, spezielle kulturelle Praktiken zu unterscheiden, wengleich immer auch Schnittpunkte zu beobachten sind. Den Bildungsaspekt verknüpfen wir in diesem Fall mit organisiertem Lernen. So lassen sich Akzentsetzungen unterscheiden, die z.T. auch als institutionelle Unterscheidungen greifen.

| | Kulturelles Erlebnis | Kulturelle Praxis | Kulturelle Bildung |
|----------------|--|--|---|
| Ort/Raum | Event | Sparte/Verein | EB-Institutionen |
| Zeitdauer | kurzzeitig/einmalig | unbegrenzt/lebensbegleitend | kontinuierlich/begrenzt |
| Sozialisierung | Individualisierung/Masse | Vergemeinschaftung | Teilnehmerorientierung |
| Interaktion | teilnehmende Beobachtung | selbstätiges Tun | sekundäres reflexives Bearbeiten |
| Partizipation | Eindrücke Berührungen individuelle Erweiterung/Erfahrung | curricular-kontinuierlich selbsttätig-leidenschaftlich sozial-integrativ | systematisch-rezeptiv selbsttätig-kreativ verstehend-kommunikativ |
| Status | Unverbindlichkeit | Zugehörigkeit | Verbindlichkeit |

(Tab. 5; Gieseke/Opelt 2005b, S. 330)

| | Volkshochschule | Akademie | Kulturhaus | Soziokulturelles Zentrum | Kulturinstitution |
|---|---|--|--|--|--|
| Wissensdimensionen | Systematisches Wissen | Kunstgeschichtliches und kunsttheoretisches Wissen | Punktuelle Informationen und Eindrücke | Kunsthandwerkliche Fähigkeiten Betreuungsgebundenes Wissen | Erleben, systematisches Wissen |
| Beteiligungsformen | Aneignung/ Können | Reflexivität | Event | Selbstbestätigung Emanzipatorische Aktivitäten Lebenshilfe | Aneignung, Erleben |
| Partizipationstore | Systematisch-rezeptiv Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ | Vorwiegend systematisch-rezeptiv | Ausschließlich systematisch-rezeptiv | Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ | Systematisch-rezeptiv Selbsttätig-kreativ |
| Emotionale Positionierung | Neugier/Freude | Geistig-ästhetischer Genuss | Erlebnis | Geselligkeit/ Fürsorge | Geistig-ästhetischer Genuss, Erlebnis |
| Lernform | Erweiterung der Sinneseindrücke | Erweiterung der Sinneseindrücke | Erweiterung der Sinneseindrücke | Erweiterung der Sinneseindrücke | Erweiterung der Sinneseindrücke |
| Gesellschaftliche Orientierung Bildungsauslegung | Universalität | Exklusivität | Individualität | Sozialität | Universalität |

(Tab. 6; Gieseke/Opelt 2005b, S. 331)

Fleige (2011) hat für den Bereich der Evangelischen Erwachsenenbildung erwachsenenpädagogische Anschlüsse zu Lernorten und Arbeitsweisen hergestellt.

| Didaktische Zugänge/Sozialformen | Angebotsformen und Inhalte | Lernorte und Unterstützungsstrukturen |
|---|---|--|
| systematisch-rezeptiv | Projekte, z.B. qualifizierend für Kulturarbeit, kulturelle Bildungsarbeit und bürgerschaftliches Engagement | Lernorte in den Räumen von Bildungseinrichtungen und anderswo |
| selbsttätig-kreativ | | Kooperationen von Erwachsenenbildung mit dem (beigeordneten) Lernort |
| kommunikativ (interkulturell) | Selbstbildung in Kulturkirchen/spiritueller Tourismus, Qualifizierung für KirchenführerInnen | Kirchengemeinde und anderen Kulturorten |
| kulturelles Erlebnis/Event | Reguläre Angebote ... zu christlichen Traditionen, z.B. [...] interreligiöses Lernen [...] | Rückbindungen in Kulturpolitik und kulturelle Bildungsbewegungen bzw. Alltagspraktiken |
| erfahrungsbezogenes und exemplarisches Lernen, Begehungen, Reisen | ... zu allen anderen Themen, [...] mit Übergängen zur Gesundheitsbildung, Elternbildung, beruflichem Lernen | Netzwerke Mischfinanzierungen |
| -kulturelle Praxis | Kulturelle Praxis am Lernort Kirchengemeinde (mit Übergängen zu soziokulturellen Angeboten) | <i>(nach Fleige 2011, S.37)</i> |

(Tab. 7; Fleige 2011, S. 37)

Die Volkshochschule Wien hat Kompetenzen für den kulturellen Programmbereich formuliert, die man den mesodidaktischen Veranstaltungsformen zuordnen kann. Aber man kann sich alles noch kleinteiliger vorstellen. Deutlich wird aber dabei, wie komplex die konzeptionellen Verläufe für die Programm- und Angebotsentwicklung unter institutionellen Bedingungen sind, bevor einzelne Kurse mit ihren mikrodidaktischen Anforderungen in den Mittelpunkt geraten.

Horizontale Strukturierung

| SK 8: Kulturbewusstsein und Künstlerische Kompetenz | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|
| TK 1 Kulturbewusstsein prozesshaft entwickeln | TK 2 Inhaltliche Aussagen und Darstellungsabsichten formulieren | TK 3 Werke und Prozesse planen und gestalten | TK 4 Werke präsentieren, ausdrücken und aufführen | TK 5 Sich künstlerische und kulturelle Werke erschließen | TK 6 Am Kunst- und Kulturbetrieb partizipieren |

(Abb. 6; Rieder/Brugger 2009, S.101)

Wir haben in der Kulturellen Bildung nicht davon auszugehen, dass trotz einer starken bildungspolitischen und dadurch z.T. konzeptionellen Vernachlässigung die Nachfrage generell nachgelassen hätte. Die aktiven Institutionen und Vereine haben sich auch durch Vernetzung vervielfältigt. Hinzu kommt, dass sich die Vielfalt der Aktivitäten und der Organisationen in der Kulturellen Erwachsenenbildung in den letzten 5-6 Jahren erhöht hat. Es stellt sich also die Frage, wer beschäftigt sich, vor welchem Interessens- und Kenntnishintergrund, mit kultureller Bildung? Wer arbeitet mit welchem Interesse in der Kulturellen Erwachsenenbildung? Die folgende Graphik listet einige mögliche Tätigkeits-, Interessens- und Nutzenkontexte sowie Perspektiven auf, die einer Beschäftigung mit Kultureller Bildung zugrunde liegen können.

Woher kommen Sie, wenn Sie sich mit kultureller Bildung beschäftigen wollen?



2

(Abb. 7; Gieseke 2014, Folie 2)

Allein an dieser Kurzzusammenstellung lässt sich nachvollziehen, dass sehr differente Interessen, Kenntnisstände und Interessenshintergründe zusammen kommen können. Einen Progress erfährt eine Entwicklung der Kulturellen Erwachsenenbildung nur im Kontext der anderen großen Themen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, wenn ein gemeinsames Rahmenverständnis von der Teildisziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung, entsprechende Reflexionsorientierungen und ein bildungstheoretisches, sowie bildungswissenschaftliches Interesse vorliegen. Dieses ist nur begrenzt durch learning by doing zu gewinnen.

Eine Theorie Kultureller Erwachsenenbildung als Teil von Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann nicht losgelöst gesehen werden von den Konstitutions- und Entscheidungsbedingungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter der gesellschaftlichen normativen Leitformel des lebenslangen Lernens. Unabhängig davon, um welchen Träger mit welchen gerade wirksamen Organisationen es sich handelt, sind zwei Dimensionen zu beachten:

- die Dimension des Programms als Ergebnis der Angebotsstrukturierung und als Prozess der Programmentwicklung und
- die Dimension des Lernens in der Gruppe zu verschiedenen Themen, durch verschiedene Zugänge und bestimmte Lernarrangements.

Unabhängig nun davon, welche Dimension man aufnimmt, müssen wir zwischen notwendigen Detailanalysen und den theoretischen Bezügen unterscheiden, die interdisziplinär zu gestalten, aber auf Begriffs- und Wissensausdifferenzierung der bildungswissenschaftlich begründeten pädagogischen Dimension über das Feld Erwachsenenbildung/Weiterbildung anzulegen sind. Es geht um die handlungs- und interventionswissenschaftliche Weiterentwicklung der Teildisziplin, unabhängig davon, ob man sich mit der kulturellen Erwachsenenbildung oder der beruflichen Weiterbildung beschäftigt. In allen Feldern, besonders in der Programmforschung, ist bereits viel geleistet worden, es bedarf aber noch der weiteren Adaption in vernachlässigten Fortbildungsveranstaltungen für in der Erwachsenenbildung Tätigen².

Besonders offen ist gegenwärtig das Untersuchungsfeld zu Bedarfen und Bedürfnissen der Menschen in einer bestimmten Zeit. Sie sind der Mantel um die Programmstruktur und die Lernsituationen. Unter offenen Bedingungen spiegeln sie sich in den einzelnen Angeboten und letztlich in den Programmen. Aber da Angebote keine Waren im kommerziellen Sinne sind und es einen gesellschaftlichen Auftrag gibt in aller Pluralität, das Bildungsniveau der Bevölkerung über die gesamte Lebensspanne zu fördern, spielen viele Einflussgrößen hinein, wie z.B.:

- die Interessensentwicklung der Teilnehmer/innen
- das professionelle Profil der Planer/innen
- die bildungspolitischen Ausrichtungen bezogen auf Schwerpunkte, Institutionen, Zielgruppen, Arbeitsformen, Vernetzungen und
- die Einflussnahme der Träger

Die Komplexität bildungstheoretischer Betrachtungen ist damit angedeutet, wobei wir den Prozessen der Programmentwicklung in diesem Zusammenspiel eine zentrale Rolle beimessen.

Im Folgenden sind einige Stichworte zusammengestellt, um Anregungen für mögliche Untersuchungen zu geben:

² <http://die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/default.aspx>

Detailanalysen

Theoriebezüge

Dimension Programm/Angebots-/Programmstruktur

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> * Zur Programmentwicklung als Monitoring bei Trägern * Wissensanalysen, Kompetenzprofile über Ankündigungstexte * Partizipation und Angebotsentwicklung * Trägerschaft und Unabhängigkeit der Einrichtungen etc. * Vernetzungen Kultureller Einrichtungen mit Bildungsinstitutionen und anderen Organisationen | <p>pädagogische Institutionentheorie/Trägervorstellungen und Bildungsverhalten der Partizipierenden Programmtheorie Wissens-, Kompetenzdimension und -niveaus Angebot – Nachfrage Mechanismus in Wechselwirkung Kulturtheoretische Aspekte Zielgruppentheorien Vernetzungstheorien, Regionalität von Bildung</p> |
|--|--|

Detailanalysen

Dimension Lernen

Theoriebezüge

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> * zur Rezeption * zur Selbsttätigkeit * zur Interkulturalität <p>Aneignung und Vermittlung etc.</p> | <p>Interessen emotionstheoretisch/Beziehungsdimensionen gender Aspekt Milieu-, Biographiebezug qualitative Prozessanalysen</p> |
|---|--|

Am Beispiel der Kulturellen Erwachsenenbildung sollten einige wesentliche Linien nachgezeichnet werden, wo die Herausforderungen und Ansprüche an die Praxisvertreter/innen und an die Wissenschaftler/innen in diesem Feld liegen, wenn sie unter den Bedingungen der komplexen globalisierten Moderne nicht mit Ideologien und beschränkt durch Tagesereignisse Lebenslanges Lernen nachhaltig befördern wollen. Jedes gesellschaftspolitische Ereignis, das für bildungsrelevant erklärt wird, benötigt eine bildungstheoretische und wissensbasierte Verarbeitung, um die Humanität menschlichen Handelns zu sichern.

Literatur:

- Baecker, D. (2003): Wozu Kultur? Berlin
- Baltes, P. (1999): Alter und Altern als unvollendete Architektur der Humanontogenese. Nova Acta Leopoldina: Neue Folge, 81, 379-403.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.)(2004b): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. (Reich, J. / Panyr, S. / Drexl, D. / Barz, H. / Tippelt, R.). Bielefeld
- Belsey, C. (2013): Poststrukturalismus. Stuttgart
- Benner, D. (2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 7. Aufl., Weinheim
- Bertram, G. (2014): Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik. Berlin
- Bilstein, J. (2012): Anthropologie der Künste. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München

- BMBF (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. Online unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf
- Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (2012) (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M.
- Bremer, H. (2007): SCHICHT, KLASSE, MILIEU. Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957–2007. Online unter: <http://www.diezeitschrift.de/42007/bremer0701.pdf>
- Deleuze, G. (2007): Differenz und Wiederholung. München
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Online unter: <http://www.kulturrat.de/dokumente/enquete-bericht.pdf>
- Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode. Drucksache 14/4020 vom 24.08.2000. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Dr. Norbert Lammert, Bernd Neumann (Bremen), Hartmut Koschyk, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU – Drucksache 14/1575 zum Thema Soziokultur. Berlin 2000
- Ehrenspeck, Y. (2010): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl., Wiesbaden, S. 155-169
- Elias, N./Hammer, H. (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt am Main
- Ermert, K. (2011): Stärke des Individuums und Bindekraft der Gesellschaft – Überlegungen zu Werten und Zielen Kultureller Bildung. In: forum erwachsenenbildung, 4/2011, S. 19-22
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster
- Flitner, W. (1982): Extensive und Intensive Volksbildung. In: Flitner, W.: Gesammelte Schriften. Paderborn, u.a. S. 201-213
- Flitner, W. (1982): Laienbildung. In: Flitner, W.: Gesammelte Schriften. Paderborn, u.a. S. 29-80
- Fuchs, T. (2008): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart.
- Fuchs, T. (2011): Hirnwelt oder Lebenswelt? Zur Kritik des Neurokonstruktivismus. Deutsche Zeitschrift für Philosophie 59: 347-358.
- Gieseke, W. (2012): Kulturelle Erwachsenenbildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 746-751
- Gieseke, W. (2014): Herausforderungen des Planungshandelns in der kulturellen Bildung. (Vortrag, Hannover, 23.01.2014: Salon für Erwachsenenbildung)
- Gieseke, W. (2005): Transformation der Kultur ohne Bildung? Situation der kulturellen Bildung. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a. 2005, S. 43-108 (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1), S. 21-30
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005a): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a. 2005, S. 43-108
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005b): Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung – Aspekt Programm. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a. 2005, S. 43-108
- Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hrsg.) (2009): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld
- Grünewald, S. (2013): Die erschöpfte Gesellschaft: Warum Deutschland neu träumen muss. Frankfurt
- Han, B.-C. (2010): Müdigkeitsgesellschaft. Berlin
- Han, B.-C. (2013a): Digitale Rationalität und das Ende des kommunikativen Handelns. Berlin

- Han, B.-C. (2013b): Im Schwarm. Ansichten des Digitalen. Berlin
- Horn, H./Ambos, I. (2014): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2012 –Kompakt. Online unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2014-weiterbildungsstatistik-01.pdf>
- Huntemann, H./Reichart, E. (2013): Volkshochschul-Statistik - 52. Folge, Arbeitsjahr 2013. Online unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf>
- Kattenstroth, J.C./Kalisch, K./Tegenthoff, M./Dinse, H. (2014): Tanz im Alter: Fitness für Gehirn, Geist und Körper. In: TanzZeit – LebensZeit, Tanzforschung 2014, Behrens C, Rosenberg C (eds), pp 115-135.
- Klafki, W. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Konersmann, R. (2003): Kulturphilosophie zur Einführung. Dresden
- Konersmann, R. (2012): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart
- Kruse, A./Rudinger, G. (1997): Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Bd. 4, (S. 45-85). Göttingen
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 949-968.
- Lichau, K./Wulf, C. (2012): Arbeit am Sinn. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München
- Liebau, E. (2012): Anthropologische Grundlagen. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München
- Liebau, E./Klepacki, L./Jörissen, B. (Hrsg.) (2014): Forschung zur Kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München
- Löwe, H. (1970): Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin
- Maier, G. (2009): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 677-691
- Menke, C. (2013): Die Kraft der Kunst. Berlin
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim
- Ott, M. (2005): Gilles Deleuze zur Einführung. Dresden
- Reckwitz, A. (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin
- Reckwitz, A. (2013a): Die Erfindung der Kreativität: Kreativitätsdispositiv und Kulturpolitik, in: kulturpolitische mitteilungen, Heft II/ 2013, S. 23- 34 (mit Kommentaren von Walter Siebel, Tobias Knoblich und Max Fuchs)
- Reckwitz, A. (2013b): Die Materialisierung der Kulturtheorien, in: Reinhard Johler (Hg.): Kultur_Kultur. Denken – Forschen – Darstellen. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen 2011, Frankfurt/ Main, S. 28- 37
- Rieder, M./Brugger, E. (Hrsg.) (2009): Weißbuch Programmplanung Teil I. Online unter: http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Wei%C3%9Fbuch_Programmplanung_Teil_1.pdf
- Robak, S./ Fleige, M. (2012): Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung, In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in Pädagogischen Berufen: Hochschulentwicklung 20. Jg. Heft 4/2012. Weinheim: Beltz Juventa. ISSN 0943-5484, S. 233-248
- Robak,S./Petter, I. (2014): Programmanalyse der interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Hannover
- Robak, S./Fleige, M./Sterzik, L./Seifert, J./Teichmann, A.-K./Krueger, A. (2015): Die Konstitution kultureller Bildungsräume. Rat für kulturelle Bildung.
- Schmid, W. (2014): Gelassenheit: was wir gewinnen, wenn wir älter werden. Berlin.



- Schmitz, H. (1998): Der Leib, der Raum und die Gefühle. Ostfildern
- Sennett, R. (2009): Handwerk. Berlin
- Strzelewicz, W./Raapke, H. D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Thomae, H./Lehr, U. (1973): Berufliche Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter: eine Analyse des Forschungsstandes. Göttingen
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Barz, H./Baum, D. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus Band III. Milieumarketing Implementieren. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden
- Verres-Muckel, M. (1974): Lernprobleme Erwachsener. Stuttgart
- Vester, M. (2006): Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44-45/2006
- Welsch, W. (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin
- Welsch, W. (2012 a): Homo mundanus. Jenseits der anthropologischen Denkform der Moderne. Weilerswist
- Welsch, W. (2012 b): Mensch und Welt. Eine evolutionäre Perspektive der Philosophie. München