pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Robak, Steffi [Hrsg.]; Gieseke, Wiltrud [Hrsg.]; Heidemann, Lena [Hrsg.]; Fleige, Marion [Hrsg.]; Kühn, Christian [Hrsg.]; Preuß, Jessica [Hrsg.]; Freide, Stephanie [Hrsg.]; Krueger, Anneke [Hrsg.]

Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten

Bielefeld : wbv Publikation 2023, 566 S.

Quellenangabe/ Reference:
Robak, Steffi [Hrsg.]; Gieseke, Wiltrud [Hrsg.]; Heidemann, Lena [Hrsg.]; Fleige, Marion [Hrsg.]; Kühn, Christian [Hrsg.]; Preuß, Jessica [Hrsg.]; Freide, Stephanie [Hrsg.]; Krueger, Anneke [Hrsg.]: Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten. Bielefeld : wbv Publikation 2023, 566 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-284639 - DOI: 10.25656/01:28463; 10.3278/9783763973316

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-284639
https://doi.org/10.25656/01:28463

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

http://www.wbv.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Steffi Robak, Wiltrud Gieseke, Lena Heidemann,
Marion Fleige, Christian Kühn, Jessica Preuß,
Stephanie Freide, Anneke Krueger (Hg.)



Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur

Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten.

wbv

Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur

Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst:
Entfalten. Platzieren. Gestalten.

Steffi Robak, Wiltrud Gieseke, Lena Heidemann, Marion Fleige,
Christian Kühn, Jessica Preuß, Stephanie Freide, Anneke Krueger (Hg.)

Steffi Robak, Wiltrud Gieseke, Lena Heidemann, Marion Fleige,
Christian Kühn, Jessica Preuß, Stephanie Freide, Anneke Krueger (Hg.)

Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur

Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten.

wbv

© 2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

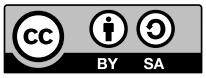
Umschlaggrafik:
Pepa Salas Vilar,
„Luz del atardecer / Abendlicht", 2020

ISBN Print: 978-3-7639-7330-9
ISBN E-Book: 978-3-7639-7331-6
DOI: 10.3278/9783763973316

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2021*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2021 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** (TU Darmstadt) | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität **Frankfurt am Main**) | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitätsbibliothek **Hagen** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Pädagogische Hochschule **Ludwigsburg** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Carl von Ossietzky-Universität (Universität **Oldenburg**) | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb, **St. Wolfgang**) | **Vorarlberg**er Landesbibliothek | Pädagogische Hochschule **Zürich**

Inhalt

Steffi Robak, Lena Heidemann, Wiltrud Gieseke & Marion Fleige
1 Einführung: Eine bildungswissenschaftliche Sicht auf den Kunst- und Kulturbereich 9

Steffi Robak
2 Die Entwicklung des Kunst- und Kulturbereichs als Tätigkeitsfeld 27

Steffi Robak & Lena Heidemann
3 Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich 69

Steffi Robak
4 Kreativität als Kern der Aspiration und Signatur unserer Zeit 93

Wiltrud Gieseke
5 Zur Entwicklung eines bildungswissenschaftlichen Handlungsbegriffs: Komplexe Wechselwirkungen zwischen den Programminhalten, dem Planungshandeln und der Partizipation in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung 113

Steffi Robak, Wiltrud Gieseke, Marion Fleige, Lena Heidemann, Christian Kühn, Anneke Krueger, Stephanie Freide & Jessica Preuß
6 Fallanalyse in Perspektivverschränkung 141

Marion Fleige, Lena Heidemann, Stephanie Freide, Christian Kühn & Melanie Helmig
7 Methodischer Zugang: Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende und Teilnehmende 161

Wiltrud Gieseke & Anneke Krueger
8 Methodischer Zugang: Zur Methode der Programmanalyse 187

Christian Kühn
9 Perspektive: Bildungsmanagement 217

Wiltrud Gieseke & Anneke Krueger
10 Perspektive: Programm 233

Marion Fleige
11 Perspektive: Programmplanende 327

Stephanie Freide, Melanie Helmig & Marion Fleige
12 Perspektive: Kursleitende 413

Lena Heidemann, Jessica Preuß & Christian Kühn
13 Perspektive: Teilnehmende 431

Steffi Robak
14 Perspektivverschränkung 475

Steffi Robak
15 Sedimente der Perspektivverschränkung: Die Akademie – Bildungsinstitutionalkonzept und Bildungssphäre im Handlungszusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten 535

Profile der Herausgeber*innen 567

1 Einführung: Eine bildungswissenschaftliche Sicht auf den Kunst- und Kulturbereich

Steffi Robak, Lena Heidemann, Wiltrud Gieseke & Marion Fleige

Abstract

Dieses einleitende Kapitel legt grundlegend die Relevanz und den Zugang dieser Studie offen. Es skizziert die Bedeutung von Kunst und Kultur, um die Bedeutung und Komplexität des Gegenstandes zu verdeutlichen und die in diesem Werk entwickelten Zusammenhänge vorzubereiten. Benannt werden der Kontext des vom BMBF geförderten Projektes, auf welches diese Publikation aufbaut, sowie die leitenden Fragestellungen und die Definition von Tätigen im KuK-Bereich. Schließlich erfolgen eine Vorstellung der in diesem Buch enthaltenden Beiträge und eine Formulierung der Erträge der Gesamtstudie.

Schlagworte: Kunst und Kultur, Einführung, Forschungsprojekt, Forschungserträge

This introductory chapter fundamentally lays out the relevance and approach of this study. It outlines the meaning of art and culture in order to clarify the significance and complexity of the subject matter and to prepare the contexts developed in this work. The context of the BMBF-funded project on which this publication is based is named, as well as the guiding questions and the definition of those working in the field of arts and culture. Finally, the contributions contained in this book are presented and the results of the overall study are formulated.

Keywords: arts and culture, introduction, research project, research findings

0 Einleitung

Die vorliegende Publikation befasst sich aus bildungswissenschaftlicher Sicht mit der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich. Sie schließt an das Verbundprojekt „Berufliche Weiterbildung für professionelles Handeln in Kunst, Kultur und kultureller Bildung – empirische Analyse zu Passungsprofilen von Angebotsstrukturen, Verwertungsinteressen und Nutzen am Beispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (WB-Kultur)“[1] im Förderschwerpunkt

1 Forschungsverbund und Projektteam: Leibniz Universität Hannover (Steffi Robak, Lena Heidemann, Christian Kühn, Jessica Preuß), Humboldt-Universität zu Berlin (Wiltrud Gieseke, Anneke Krueger), Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (Marion Fleige, Stephanie Freide, Melanie Helmig)

„Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) an und erweitert die Projekterkenntnis um vertiefte Analysen und weiterführende Theoretisierungen. Mit dem umfassenden perspektivverschränkenden Zugang und der empirisch fundierten Grundlegung für weitere theoretische Entwicklungen betritt die Gesamtstudie in mehrfacher Hinsicht Neuland, wie im Folgenden hergeleitet wird.[2]

Um die Relevanz und Komplexität des Gegenstandes zu verdeutlichen und die in diesem Werk entwickelten Zusammenhänge vorzubereiten, bedarf es zum Einstieg einer ersten Skizze zu den Besonderheiten des Gegenstandsbereichs, bevor anschließend der Projektkontext benannt, die Beiträge des vorliegenden Bandes vorgestellt und die Erträge der Gesamtstudie formuliert werden.

1 Zur Bedeutung von Kunst und Kultur

Kunst und Kultur (KuK) gelten als eine tragende Säule der Gesellschaft. Deutlich wird dies beispielsweise in der Auslegung des Deutschen Kulturrats zur Bedeutung von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung, die hier als Rahmung aufgegriffen wird:

> „Kunst und Kultur haben eine herausragende Bedeutung für die Gesellschaft. Sie spiegeln gesellschaftliche Debatten wider, sie bieten Reibungsflächen zur Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, sie weisen über das alltägliche Geschehen hinaus. Kunst und Kultur sind Ausdruck des menschlichen Daseins. Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur verweist auf die Vergangenheit und den Umgang mit überbrachten Werten, sie hat zugleich eine zukunftsgerichtete Dimension und beinhaltet Visionen einer künftigen Gesellschaft. Im Umgang mit Kunst und Kultur zeigen sich also die Diskurse der Gesellschaft. Kunst und Kultur wird eine herausragende Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung beigemessen. [...] Für jeden einzelnen Menschen sind Kunst, Kultur und kulturelle Bildung wesentlich. Kulturelle Bildung eröffnet neue Welten, sie bietet die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Kunst. Kulturelle Bildung ist eine der Voraussetzungen für individuelle Kreativität und eigenes künstlerisches Schaffen.“ (Deutscher Kulturrat 2010, o. S.)

Gesellschaftliche Entwicklung und Kulturformung stehen dabei in einem interdependenten Verhältnis zueinander, wobei den Individuen als aktiv an der Gestaltung beteiligten Akteur*innen eine zentrale Rolle zukommt: Individuen gestalten Kunst und Kultur und schaffen zugleich Zugänge für andere Individuen. Kunst und Kultur wiederum prägen Gesellschaft und sind zugleich selbst Ausdruck von ihr sowie den involvierten Individuen. Darüber erhält die individuelle Teilhabe an und Gestaltung von Kunst und Kultur zum einen eine kollektive Bedeutung und zum anderen zugleich pädagogisches Potenzial. Mit dem Ziel, die Bevölkerung für Kunst und Kultur zu interessieren und Zugänge zur Teilhabe zu eröffnen, haben sich dementsprechend die Kulturelle Bildung und Vermittlung als bedeutsame Bildungsbereiche entwickelt. Zu-

2 Siehe hierzu die Zusammenschau der Einzelbeiträge und die Erträge der Studie am Ende dieses Kapitels.

gleich formen sie neue Tätigkeitsfelder, über die in Kunst und Kultur aktive Personen (weiter) am KuK-Bereich partizipieren und potenziell ihre Existenz sichern können. Kulturelle Bildung und Vermittlung haben sich zu nachgefragten und professionalisierten Feldern entwickelt, die zugleich die Existenz von Künstler*innen und potenziell KuK-Interessierten absichern (siehe hierzu z. B. die Auswertungen von Schulz & Zimmermann 2020). Kunst, Kultur, Kulturelle Bildung und Vermittlung greifen ineinander und sind relational an der Formgebung des KuK-Bereichs sowie hierüber an der Gestaltung von Gesellschaft beteiligt.

Die Relevanz- und Bedeutungszuschreibung von Kunst und Kultur zeigt sich zunehmend auch über den KuK-Bereich im engeren Sinne hinaus, beispielsweise über die Diffusion des Künstlerischen und Ausdehnungen des Ästhetischen (vgl. Thomä 2010) sowie die Entlehnung von Kreativität (vgl. Reckwitz 2010) in nicht-künstlerische Bereiche (z. B. in angrenzende Wirtschafts- und Berufsbereiche). Auch das Interesse der Individuen aus der breiten Bevölkerung an kreativer Entfaltung steigt. Ästhetische Empfindungsweisen und kreatives Handeln werden als gesellschaftliche Triebkraft für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft erkannt. Besonders die Kategorie Kreativität wirkt dabei als eine prägende Signatur der aktuellen Zeit, indem die ihr immanente Kraft über die individuelle Entfaltung hinaus in vielfältiger Hinsicht für die Gestaltung von Gesellschaft befragt wird. Über ihr sich breit ausformendes Gestaltungspotenzial erfährt wiederum auch Kunst eine Aufwertung. Kunst und Kultur erlangen so nicht nur ein gestiegenes gesellschaftliches Interesse, sondern auch eine wirtschaftliche Relevanzzuschreibung bis hin zur Inwertsetzung. Die gestiegene Wertschätzung des KuK-Bereichs steht hierbei in Verbindung mit verschiedenen gesellschaftsrelevanten Entwicklungen und Impulsen, eine demokratische und zugleich ökonomisch wettbewerbsstarke Demokratie zu gestalten. Um damit einhergehend Bildungsprozesse aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, zu gestalten und zu initiieren, bilden insbesondere Ambiguitäten in Kunst, Gesellschaft und Pädagogik Anknüpfungspunkte (vgl. Dengel et al. 2021). So gerät auch die gesellschaftliche Kohäsion unter Bedingungen von beispielsweise Differenzierung, Transnationalisierung und Migration in den Blick (vgl. Keuchel 2019). Kunst und Kultur werden dementsprechend zum Gegenstand kultur-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Initiativen und Impulse mit strukturformender Wirkung für die Bereiche Kultur, Bildung und Wirtschaft (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 393). Während gesellschaftspolitisch die Demokratiefähigkeit elementar ist, ist bildungspolitisch und -theoretisch besonders die Kraft ästhetischer, künstlerisch-kultureller, kreativitätsentfaltender und damit im Kern emotionaler Bildung für die Bevölkerung aller Altersgruppen in schulischer und außerschulischer Bildung sowie speziell in der Weiterbildung maßgebend (vgl. ebd., S. 393 f.). Kreativität erlangt in dieser Gemengelage als Signatur der Gegenwart einen herausragenden Stellenwert für individuelle, gesellschaftliche und berufliche Aspirationen, arbeitsmarktbezogene Entwicklungen und die Ausweitung künstlerisch-kreativer Praktiken.

Entsprechend der vielschichtigen relationalen Verflechtungen hat sich auch der KuK-Bereich zunehmend ausdifferenziert und wird mittlerweile als gesellschaftlich

bedeutsames Tätigkeitsfeld, wichtiger Arbeitsmarkt und relevanter Wirtschaftsbereich mit erheblichem Umsatz und Anteil an der volkswirtschaftlichen Wertschöpfung eingeordnet (vgl. BMWK 2022; BMWi 2020, 2019).[3] Ausgehend von den Künsten, d. h. angedockt an künstlerisch-schöpferische Tätigkeiten, hat sich ein dynamischer Arbeitsmarkt mit breiten Tätigkeitsfeldern entwickelt, die nicht nur die Künste umfassen, sondern insbesondere auch darüber hinaus Kunst und Kultur ermöglichende, präsentierende, vermarktende und vermittelnde Tätigkeitsfelder. Charakteristisch sind hybride Erwerbsformen sowie sich hybridisierende Tätigkeitsstrukturen. Das künstlerisch-kulturelle berufliche Handeln unterliegt dabei einem permanenten Spannungsfeld zwischen künstlerisch-schöpferischer und beruflich-ökonomischer Logik: Ursprünglich gehören Kunst und Standards beruflichen Handelns zwei unterschiedlichen Sphären an, die sich in ihren Logiken und in ihrem Innenleben grundsätzlich unterscheiden. Erstens ist die *künstlerische Sphäre* zu nennen. Die Evolution von Bedeutungen und Praktiken, die der Kunst und dem Künstlertum entstammen und in wirtschaftliche und gesellschaftliche Bereiche kooptiert wurden, sind teilweise rekonstruiert (vgl. Chiapello 2010). Dafür waren und sind die seit dem späten 18. Jahrhundert anhaltenden Umdeutungen, Reinterpretationen und initiierten Kraftlinien der „Künstlerkritik" wegweisend, die am Gegensatz von Kunst und Wirtschaft sowie einem sozialkritischen Blick auf die kapitalistische Gesellschaft ansetzt, welche für Künstler*innen einfordert, von ihrem künstlerisch-schöpferischen Schaffen leben und ihre kritische Sicht auf Gesellschaft einbringen zu können (vgl. ebd., S. 39 ff.). Zweitens ist die *berufsbezogene Sphäre* zu nennen. Während Kunst dadurch befruchtet wird, dass künstlerisch-schöpferische Tätigkeiten sich jenseits – ja sogar außerhalb – der sozialen, nach Routinisierung strebenden Lebenswelten bewegen, leben Konzepte und Vorstellungen von Beruf und Beruflichkeit davon, Tätigkeiten und Kompetenzen entsprechend gesellschaftlicher und beruflicher Anforderungen sowie Normen zu systematisieren und das Neue, das Wilde und das Unformbare, das sich Wege des Ausdrucks in der ästhetisch-kreativen Kraft sucht (vgl. Menke 2013), in Strukturen und Standards zu überführen. Damit einher gehen auch Notwendigkeiten der Existenzsicherung. Der sich breit entwickelnde KuK-Bereich ist ein strukturell geronnener Ausdruck dieser neuen Verbindungen und besonders interessant, weil er sich in auffallender Weise dynamisch und vielfältig strukturell entwickelt, von verschiedenen gesellschaftlichen Interessen- und Gestaltungsimpulsen beeinflusst wird und eine Blaupause für sich ausdehnende Arbeitsmärkte, welche durch hybride Erwerbsformen, beispielsweise Mehrfachbeschäftigungen, gekennzeichnet sind (vgl. Söndermann

3 Einen Einschnitt erlangten die Entwicklung und der Stellenwert des KuK-Bereichs durch die massive Beeinflussung der globalen und nationalen Gesamtwirtschaft im Allgemeinen und großer Teile der Kultur- und Kreativwirtschaft im Speziellen infolge der *Coronapandemie* und der damit einhergehenden Maßnahmen und Restriktionen. Einen Eindruck für diese über ein längeres Zeitfenster andauernde Ausnahmesituation geben beispielsweise Zahlen und Prognosen des Monitoringberichts zur Kultur- und Kreativwirtschaft für die Jahre 2020 und 2021 (vgl. BMWi 2020; BMWK 2022) sowie die vielfältigen Eindrücke der „Corona-Chroniken" (Zimmermann & Geißler 2021). Die langfristigen Entwicklungen und nachhaltigen Wirkungen dieses Einschnitts sind zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Bandes jedoch nicht abschätzbar (siehe hierzu auch die Einordnung zur *Entwicklung des KuK-Bereichs* von Robak in diesem Band). Trotz der durch die mit der Coronapandemie einhergehenden Restriktionen evozierten Einbußen im KuK-Bereich wird hier optimistisch – und auch idealistisch – davon ausgegangen, dass in langfristiger Betrachtung weiterhin eine hohe gesellschaftliche Relevanz- und Wertzuschreibung von Kunst und Kultur attestiert werden kann.

2018), darstellt. So hat der Arbeitsmarkt Kunst und Kultur mit seinen Tätigkeitsfeldern und -strukturen ein hohes exploratives Potenzial für arbeitsmarktstrukturelle Transformationen. Die im KuK-Bereich Tätigen gestalten die angesprochene Dynamik mit und sind selbst Teil davon.

2 Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur

Als Vorüberlegungen lassen sich mehrere Fragen aufwerfen: *Welchen Stellenwert erhält (wissenschaftliche berufliche) Weiterbildung in einem sich ausdehnenden KuK-Bereich? In welcher Weise gestaltet Weiterbildung die Verbindung der Sphären Kunst und berufliches Handeln im KuK-Bereich mit? Was sind die zentralen Bezüge, die durch Qualifikationen und Kompetenzen zu unterstützen sind? Wie ist eine solche Weiterbildung zu konzipieren? Wie kann eine entsprechende wissenschaftliche berufliche Weiterbildung analysiert und bildungswissenschaftlich beschrieben werden?*

In der vorliegenden Publikation wird von folgender Lesart ausgegangen: Weiterbildung übernimmt eine intermediäre Position, welche die individuelle Entfaltung und insbesondere das künstlerisch-kulturelle berufliche Handeln der sich ausdifferenzierenden Berufsgruppen in den vielfältigen Tätigkeitsfeldern fördern möchte. Besonders die verschiedenen Ausdehnungen des KuK-Bereichs und die neuen Verbindungen zur kulturellen und wirtschaftlichen Gestaltung von Gesellschaft evozieren vielfältige Weiterbildungsbedarfe. Diese entstehen situativ über hohe Kompetenz- und Handlungsanforderungen im Radius der sich hybridisierenden Erwerbs- und Tätigkeitsstrukturen bei gleichzeitig notwendiger Absicherung von Beschäftigung. Besonders die Ausdifferenzierung von Kultureller Bildung und Vermittlung und damit einhergehende (pädagogische) Tätigkeiten führen zu dem Erfordernis, die in diesen Bereichen Tätigen zu professionalisieren, wie bereits der Deutsche Kulturrat mit entsprechenden Forderungen unterlegte (siehe hierzu die Stellungnahmen des Kulturrats seit 2004, u. a. zur Qualifizierungsoffensive für Fachkräfte in der Kulturellen Bildung im Jahr 2019).

Weiterbildung ist herausgefordert, mit den angedeuteten Entwicklungen des KuK-Bereichs und den sich ausdifferenzierenden Tätigkeitsfeldern reflexiv mitzugehen und hierüber einen Beitrag zur Gestaltung des Feldes und weitergeführt auch zur Gestaltung von Gesellschaft zu leisten, denn „[o]hne qualifizierte, berufsorientierte und berufspraktische Weiterbildung ist kein struktureller Wandel im Kulturbetrieb möglich“ (Reinwand-Weiss 2021, S. 69). Weiterbildung hat eine „transformatorische Hebelwirkung“ (ebd.). Ermert (2012) unterscheidet *Weiterbildungen für Endnutzer*innen* (z. B. Künstler*innen) und *Weiterbildungen für Multiplikator*innen* (z. B. in der Kulturellen Bildung und Vermittlung Tätige). Eine detaillierte und systematische Spezifizierung von Weiterbildung und speziell von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für in Kunst und Kultur Tätige steht bislang jedoch aus. Angenommen wird, dass existierende akademische Bildungsgänge nicht abschließend auf ein Tätigkeits-

feld und die darin ausgeübten Tätigkeiten vorbereiten (vgl. KMK 2001, S. 3). Fortlaufende Entwicklungen des KuK-Bereichs und der Tätigkeitsfelder, insbesondere auch hybride Erwerbsformen sowie sich hybridisierende Tätigkeitsstrukturen, damit einhergehende Optionen sowie Anforderungen führen kontinuierlich zu neuen Wissens- und Kompetenzerfordernissen über die Lebensspanne. Komplexe berufliche Tätigkeiten benötigen dabei einen Rückgriff auf wissenschaftlich generiertes Wissen und Kompetenzen auf akademischem Niveau. Hier setzt die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den KuK-Bereich an.

Das *Verhältnis von Kunst, Künstlertum, Kultur, Beruf und (Weiter-)Bildung* ist dabei noch nicht ausgelotet und bedarf einer intensiven Auseinandersetzung. Weiterbildung für den KuK-Bereich muss erstens das auf den beiden Sphären basierende, ambivalente Verhältnis von Kunst bzw. Künstler*innen einerseits und Professionalisierung beruflichen Handelns andererseits bewältigen. Dabei muss sie zweitens dem Individuum ermöglichen, über die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen passagere Verbindungen für das eigene Handeln herzustellen. Hieraus resultieren Herausforderungen für die Konzeptualisierung von Weiterbildung, da einerseits die Dynamik des KuK-Bereichs einzubeziehen und andererseits mit stetig präsenten Widersprüchlichkeiten der zwei Sphären umzugehen ist. Auch ist künstlerisch-schöpferische Aspiration generisch nicht an (Weiter-)Bildung und Vermittlung gekoppelt, sondern an den Ursprung eines den Künstler*innen inhärenten Vermögens (vgl. Menke 2013) und an die Rolle der Künstler*innen als im Kern Kunst- und Kulturproduzent*innen (vgl. Zimmermann 1999, S. 19). Vor allem für die Künste ist eine Öffnung für Weiterbildung nicht selbstverständlich. Kunst und Weiterbildung (für die kreativ-schöpferischen Künstler*innen sowie Tätige im hierauf rekurrierenden KuK-Bereich) schließen sich in ihren Anerkennungslogiken zunächst aus (vgl. Ludwig & Ittner 2019), haben im Zeitverlauf aber stärker zueinandergefunden.

Weiterbildung für in Kunst und Kultur Tätige über *Programm- und Angebotsplanung* zu gestalten, bedeutet einerseits, die Kunst und die Künstler*innen in den verschiedenen Sparten/Domänen als konstitutiven Kern im Blick zu haben und sich andererseits mit dem sich ausdehnenden Feld und der damit verbundenen Heterogenität der Tätigkeitsbereiche und Adressat*innen zu befassen. Dabei haben die mit Weiterbildung adressierten Individuen unterschiedliche berufsbiografische Hintergründe, divergierende Ausbildungs- und Professionalisierungsstände sowie subjektiv gelagerte Aspirationen, die für die Ansprache sowie Programm- und Angebotsplanung der Weiterbildung einzubeziehen sind. Das Kontinuum der adressierten Gruppen reicht von Personen, die ein künstlerisches akademisches Studium durchlaufen haben, über jene, die grundständig aus der Kunst und Kultur angrenzenden Disziplinen stammen, bis hin zu denen, die gänzlich andere berufliche Bildungsgänge absolviert haben. Den Gruppen gemeinsam ist, dass sie sich wissenschaftlich fundiert sowohl in den Künsten als auch in neuen Tätigkeitsfeldern und -zuschnitten weiterbilden möchten. Sie interessieren sich für wissenschaftlich abgesichertes Wissen und für (Teil-)Kompetenzen, möchten oder können jedoch in der aktuellen Phase kein ganzes Studium absolvieren. Den Ankerpunkt aller bilden dabei die individuelle bio-

grafische Passion für die Künste im engeren Sinne oder Kultur im weiteren Sinne, eine Aspiration für kreatives berufliches Handeln, eine Beteiligung an der Realisierung von Kunst und Kultur oder Bildungs- und Vermittlungsinteressen im Medium von Kunst und Kultur. Es gilt die vielschichtigen Zusammenhänge bildungswissenschaftlich zu hinterfragen und gestaltungsbezogen in Angebote, Programme und Institutionalformen zu modellieren. Weiterbildung erhält eine professionalisierende intermediäre Position, die jeweils spezifisch auszuformen ist. Es braucht weitere Analysen, was die zentralen Aspekte und Wissensgrundlagen für Programmplanung, Angebotsentwicklung und Konzeptualisierung von Weiterbildung sind. Dementsprechend ist der Kunst- und Kulturbereich aus bildungswissenschaftlicher und speziell aus erwachsenenpädagogischer Sicht in den Blick zu nehmen, bildungsrelevante Bezüge sind auszuloten und Gestaltungsansätze für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, besonders für die mesodidaktische Programm- und Angebotsplanung, zu identifizieren.

Die Wissenschaftler*innen in diesem Forschungsteam haben sich bereits grundlegend und spezifisch mit der Ausdifferenzierung von Kultureller Bildung (u. a. Gieseke et al. 2005; Fleige et al. 2015; Robak & Petter 2014), wissenschaftlicher beruflicher kultureller Weiterbildung (u. a. Robak et al. 2015b) und beruflicher Weiterbildung (u. a. Fleige et al. 2022) befasst. Die vorangegangenen Forschungen bilden eine Grundlage für die hier vorgelegte Studie.

3 Zusammenfassung zum Projekt WB-Kultur

Das Projekt „Berufliche Weiterbildung für professionelles Handeln in Kunst, Kultur und kultureller Bildung – empirische Analyse zu Passungsprofilen von Angebotsstrukturen, Verwertungsinteressen und Nutzen am Beispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (WB-Kultur)“ befasst sich fallanalytisch für die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel mit Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozessen der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für Tätige im KuK-Bereich. Bei der Falleinrichtung als Anbieterin wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für den KuK-Bereich handelt es sich um eine Akademie. Diesen Typus von Institutionalform charakterisiert der Rückbezug auf wissenschaftliches Wissen, die Orientierung an und Mitgestaltung von Diskursen und disziplinären Standards, eine strukturierte Wissensvermittlung sowie die Möglichkeit des strukturiert-systematischen Wissens- und Kompetenzerwerbs auf akademischem Niveau. Akademien fungieren dabei in der pluralen Weiterbildungslandschaft als öffentliche oder private Weiterbildungseinrichtungen neben der hochschulischen Bildung und sind bedeutende Anbieter für wissenschaftliche (berufliche) Weiterbildung. Die Relevanz von außerhochschulischen Anbietern für wissenschaftliche Weiterbildung wurde bereits von der KMK (2001, S. 3) formuliert und es wurde speziell für den KuK-Bereich vielfach die Bedeutung der Bundesakademien für Kulturelle Bildung hervor-

gehoben (z. B. von der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 393).

Das definierte *Projektziel* ist, Passungsverhältnisse von Angeboten und Bedarfen, Interessen, Nutzenaspirationen sowie Professionalisierungsanforderungen und Potenzialen zur Planung von Angeboten zu eruieren. In Perspektivverschränkung wird ein transferfähiges Modell zur Beschreibung, Erfassung und Analyse von Verhältnissen zwischen Institutional-, Programm- und Angebotsstrukturen einerseits und Interessen, Bedarfen, Nutzung und Tätigkeitsprofilen der Teilnehmenden andererseits entwickelt.

Die übergreifende *Fragestellung* lautet: Wie, warum und für welche Adressat*innen wird wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für die berufsfeldspezifische professionelle Entwicklung und Kompetenzerweiterung für Tätigkeiten in Kunst und Kultur inklusive Kultureller Bildung in außeruniversitären Institutionen konzipiert und angeboten? Zweitens gerät in den Blick: Wie und warum werden die institutionalformspezifischen Weiterbildungsangebote von Teilnehmenden aus dem KuK-Bereich genutzt? In der perspektivverschränkenden Verbindung zeigt sich schließlich, wie die Akademie als Institution der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für Tätige im KuK-Bereich einen spezifischen intermediären Bildungsort gestaltet, Tätigkeits- und Berufskonstruktionen vornimmt und das künstlerisch-kreative Grundmoment mit beruflichem Handeln verbindet.

Die vorliegende Studie geht dabei von folgender Definition von Tätigen im KuK-Bereich aus:

> „Als in Kunst und Kultur Tätige werden alle gefasst, die künstlerisch-schöpferisch im Bereich Kunst tätig sind (oder sein wollen) und/oder die in der Kunst- und Kulturvermittlung in Kultur- und Bildungsinstitutionen sowie in Institutionen beigeordneter Bildung tätig sind (oder sein wollen) und/oder die lehrend, planend und leitend in Kultureller Bildung im Bildungssystem sowie in Kulturinstitutionen tätig sind (oder sein wollen) und die Teilhabe an Kultur über die Schaffung institutionalisierter Settings gestalten und ermöglichen (wollen).
>
> In der vorliegenden Studie wird dabei der Fokus weiter eingegrenzt, indem vorrangig diejenigen, die nicht ausschließlich künstlerisch-schöpferisch tätig sind, sondern gleichzeitig andere Tätigkeiten ausüben, sowie diejenigen, die zusätzlich und/oder in direkter Verbindung in angrenzenden Feldern der künstlerisch-kulturellen Vermittlung und Gestaltung tätig sind, betrachtet werden.“ (Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*)

4 Kurzvorstellung der theoretischen und empirischen Zugänge

Im Folgenden werden nun die Kapitel dieser Publikation vorgestellt:

Das erste theoretische Kapitel widmet sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive der *Entwicklung des Kunst- und Kulturbereichs als Tätigkeitsfeld* (Robak) und nähert sich dem Verhältnis von Kunst, Künstlertum, Kultur, Beruf und (Weiter-)Bildung an. Es beschreibt das breite Tätigkeitsfeld der Kunst und Kultur ausgehend von der gestiegenen gesellschaftlichen Relevanz des KuK-Bereichs und skizziert seine Ausdehnungen sowie das Ineinandergreifen von Kunst, Kultur, Kultureller Bildung und Vermittlung. Ein knapper Einblick zum Status quo des KuK-Bereichs vor und während der Coronapandemie greift Entwicklungen zu dieser besonderen Phase auf. Weiterführend nimmt das Kapitel die in Kunst und Kultur Tätigen in dem sich ausdehnenden Feld in den Blick, definiert die Gruppe im Verständnis dieser Studie und vertieft spezifische Wechselwirkungen der Ausdehnung des KuK-Bereichs als Arbeitsmarkt und volkswirtschaftliches Standbein, im Modus hybrider Erwerbs- und Tätigkeitsformen sowie speziell mit Blick auf die Relevanz von Kultureller Bildung, Kulturvermittlung und (wissenschaftlicher beruflicher) Weiterbildung.

Im zweiten theoretischen Kapitel folgen grundsätzliche theoretische Überlegungen zur *Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich* (Robak & Heidemann). Es werden die für diese Studie zugrunde liegende Auslegung von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für den KuK-Bereich umrissen, Adressat*innen und Zielgruppen benannt und Ansatzpunkte für zwei Gruppen herausgearbeitet: 1) für Künstler*innen und weitere Kulturschaffende zur Professionalisierung und Teilhabe an künstlerisch-kultureller Praxis und 2) für Multiplikator*innen in der Kulturellen Bildung, Kunst- und Kulturvermittlung. Festgestellt wird, dass Weiterbildung für KuK-Tätige voraussetzungsvoll ist, da sie mit dem Erfordernis einhergeht, den konstitutiven künstlerisch-kulturellen Kern im Blick zu haben und sich zugleich mit dem sich ausdehnenden Feld und der damit verbundenen Heterogenität der Tätigkeitsbereiche und Adressat*innen zu befassen. Abschließend erfolgt ein Blick auf Anbieter (wissenschaftlicher) beruflicher Weiterbildung für den KuK-Bereich und mögliche Anschlüsse für die Programm- und Angebotsplanung.

Das dritte theoretische Kapitel zur *Kreativität als Kern der Aspiration und Signatur unserer Zeit* (Robak) widmet sich dem gegenwärtigen, über den KuK-Bereich hinausreichenden, Interesse an Kreativität und der Ausweitung künstlerisch-kreativer Praktiken. Verschiedene gesellschaftliche Bereiche (Kunst, Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Bildung) werden von dieser Signatur der Kreativität durchdrungen und konstituieren Gesellschaft. Im Fokus des Kapitels stehen vier Auslegungen von Kreativität, die unterschiedliche Zugänge für die kreativ-kulturelle Entfaltung verschiedener Gruppen ermöglichen: 1) Kreativität als künstlerisch-ästhetischer Prozess der Künstler*innen, 2) Kreativität als vernetzte kommunikative Kunstvermarktung und Gestaltung des KuK-Bereichs, 3) Kreativität als das Neue, als kommunikative Arbeits-

praktik, Gestaltung von Kultur und autonome Lebenskonzeption, 4) Künstlerisch-ästhetische Praxen als kreativitätsfördernde Bildungsprozesse.

Das vierte theoretische Kapitel *zur Entwicklung eines bildungswissenschaftlichen Handlungsbegriffs* (Gieseke) nimmt eine Begriffsentwicklung zum Handeln vor und geht von komplexen Wechselwirkungen zwischen den Programminhalten, dem Planungshandeln und der Partizipation in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung aus. Grundlegend ist dabei, dass die Gestaltung von Weiterbildung ein bildungstheoretisch einzuordnender Konstruktionsprozess ist, der auf Handeln basiert und mit interdisziplinär einzuordnenden Handlungsanforderungen einhergeht, aus denen Kompetenzbedarfe resultieren. Das Kapitel greift vielfältige handlungstheoretische Bezüge zur Kunst und Kultur auf, entwickelt theoretische Auslegungen und begreift das Programm der Akademie als Ergebnis von offenem dynamischen Handeln. Aufgeworfen wird die Notwendigkeit, Handeln als Konstrukt in vielfältigen theoretischen Auslegungen zu verstehen. Das Kapitel eruiert u. a., inwiefern die Analyse des Programms auf Basis von Handlungstheorien erfolgen kann, die auf die verschiedenen tätigkeitsbezogenen Anforderungen an Individuen, die im KuK-Feld arbeiten, eingehen und somit eine differenzierte Erklärung ermöglichen.

Das Kapitel *Fallanalyse in Perspektivverschränkung* (Robak, Gieseke, Fleige, Heidemann, Kühn, Krueger, Freide & Preuß) leitet den empirischen Teil der Publikation ein. Für die Fallinstitution vom Typus Akademie wird für den Bereich der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für Tätige im KuK-Bereich eine Fallanalyse in Perspektivverschränkung realisiert. Vorgestellt werden grundlegend der Forschungsansatz der Perspektivverschränkung sowie die Untersuchungs- und Analyseperspektiven *bildungs-, kultur-, wirtschafts-, landespolitischer Auftrag sowie organisationale Verfasstheit, Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende, Programm und Teilnehmende*. Bestandteil des Kapitels ist dabei auch eine Kurzvorstellung der Akademie unter Einbezug der Befunde einer *Dokumentenanalyse* (Krueger). Nachfolgend werden im Kapitel *Methodischer Zugang: Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende und Teilnehmende* (Fleige, Heidemann, Freide, Kühn & Helmig) die methodischen Zugänge (qualitative Interviews; quantitative Fragebogenerhebung) für die Perspektiven *Bildungsmanagement*, *Programmplanende*, *Kursleitende* und *Teilnehmende* konkretisiert. Für die Perspektive *Programm* folgt anschließend ein für sich stehendes Kapitel zur *Methode der Programmanalyse* (Gieseke & Krueger), da dieser genuin erwachsenenpädagogische Zugang in der vorliegenden Studie u. a. mit der Anwendung von Mehrfachcodierungen und der visuellen Ergebnisdarstellung über Kartografien methodologisch weiterentwickelt wird. Die aufgeführten Perspektiven werden grundständig und für sich stehend analysiert, bevor in der perspektivverschränkenden Analyse Verbindungslinien und Wechselbezüge identifiziert und hierüber vertiefte Erkenntnisse zum sogenannten „Da-Zwischen" (Gieseke 2007) gewonnen werden.

Das Kapitel *Perspektive: Bildungsmanagement* (Kühn) greift auf Basis eines qualitativen Interviews mit der Leiterin der Akademie Fragen der Steuerung sowie der strukturgebenden und -erhaltenden Organisation der Bildungseinrichtung auf. Sichtbar wird die Positionierung der Einrichtung im Feld der Kunst, Kultur und Bildung in

Verbindung mit der normativen sowie strategischen Ausrichtung: Das Bildungsmanagement platziert die Akademie im Feld Kultureller Bildung als Weiterbildungseinrichtung für KuK-Tätige der anvisierten künstlerisch-kulturellen Sparten/Domänen und bringt Expertise für Kultureinrichtungen und Kulturpolitik ein. Es wird deutlich, dass es die nach außen und innen gerichteten organisationalen Prozesse unter dem Fokus eines einrichtungsspezifischen Bildungsinstitutionalkonzeptes bündelt und damit die rahmenden Strukturen für das Programmplanungshandeln gestaltet.

Das Kapitel *Perspektive: Programm* (Gieseke & Krueger) bildet die zentrale Perspektive der vorliegenden Studie ab. Das Programm ist das Ergebnis des Planungshandelns, macht das von Bildungsmanagement, Programmplanung und Kursleitung gestaltete Bildungsinstitutionalkonzept nach außen sichtbar und richtet sich an die Adressat*innen der Akademie. Hierdurch hat das Programm einen hohen Stellenwert für die Einrichtung. Die Ergebnisse der realisierten Programmanalyse machen sichtbar, dass die Akademie mit ihrem Programm und den zugehörigen Angeboten auf die Arbeits- und Handlungsfelder der Kunst und Kultur inklusive der Kulturellen Bildung fokussiert ist. Die über das Programm anvisierte Professionalität in dem breiten beruflichen Tätigkeitsspektrum wird auf akademische Fächer rückbezogen, die Ausgangpunkte liefern für die tätigkeitsbezogene, wissenschaftliche berufliche Weiterbildung, wobei die Fächer untereinander entgrenzt werden bzw. sich als Fachkombinationen auf neu identifizierte Beschäftigungs- und Tätigkeitszuschnitte beziehen und sich aufgabenbezogen an die Fächer andocken. Die Angebote sind dabei in der Dominanz somit nicht zentriert auf abgegrenzte Berufe, sondern auf eine Pluralität von potenziellen KuK-Tätigkeiten. Dies zeichnet sich im Programm über Mehrfachbezüge und changierende Ansprachen in den Ankündigungen der Angebote ab.

Das Kapitel *Perspektive: Programmplanende* (Fleige) zeigt auf Basis von qualitativen Interviews mit den Programmbereichsleitenden der Akademie, wie die Einrichtung ihre Angebote und das Programm gestaltet. Es widmet sich den professionell-inhaltlichen Interessen, Suchbewegungen und seismografischen Bewegungen sowie Entscheidungsbereichen der Planenden. Empirisch herausgearbeitet werden ihre Planungsstrategien und zugrunde liegende Begründungen. Weiterführend geraten für die Programmplanung Spannungsfelder, Abstimmungswege und die Ausprägung des Angleichungshandelns sowie die Mitgestaltung der Lernkultur in den Blick. Das Kapitel zielt neben der Beschreibung von Ausformungen für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den KuK-Bereich darauf, auch die allgemeine Theorie zum Programmplanungshandeln terminologisch und mit Blick auf Handlungsmechanismen weiterzuentwickeln. Übergreifender empirischer Befund ist, dass die Planenden die Angebote und das Programm in relativer Autonomie über ein flexibles, kreatives und verschiedene Bedarfe, Bedürfnisse, Lebenslagen und Anforderungen der Berufs- und Tätigkeitsstrukturen balancierendes Planungshandeln realisieren. Die Spezifik von Kunst und Kultur, die tätigkeitsbezogenen Anforderungen und die mittelfristigen Entwicklungen der Felder werden dabei seismografisch mitgedacht.

Das Kapitel *Perspektive: Kursleitende* (Freide, Helmig & Fleige) widmet sich auf Basis von qualitativen Interviews mit Kursleitenden der Akademie der zielgerichteten und systematischen Schaffung von Lerngelegenheiten als Programmrealisierung auf der Kursebene. Die Kursleitenden stellen ein bindendes Element zwischen der makro-/mesodidaktischen Planungsebene und der mikrodidaktischen Kursebene dar. In den Blick geraten 1) die fachgebietsspezifische Positionierung der Kursleitenden und der Zusammenhang mit ihrem beruflichen Selbstverständnis, 2) angebotsbezogene Abstimmungsprozesse mit den Programmbereichsleitenden als wesentlicher Anker für 3) die mikrodidaktische Durchführung der Kurse. Herausgearbeitet wird, inwiefern sie die Lernkultur der Akademie über ihr jeweiliges Kunst- und Kulturverständnis sowie ihr professionelles Selbstverständnis als Kursleitende auf der Kursebene mitgestalten und dabei auf ihre eigenen Mehrfachtätigkeiten in sowohl künstlerischen als auch pädagogischen Feldern zurückgreifen. Gezeigt wird einerseits das breite Tätigkeitsspektrum der Kursleitenden zwischen didaktischem Arrangieren und beratendem Begleiten und andererseits, wie ihr mikrodidaktisches Handeln konzeptionell von der Programmplanung mitbestimmt ist, sie aber zugleich auch das Planungshandeln unterstützen.

Das Kapitel *Perspektive: Teilnehmende* (Heidemann, Preuß & Kühn) erweitert die institutionell angesiedelten Perspektiven auf Basis von qualitativen Interviews und einer quantitativen Befragung um die individuelle Sicht derer, die die Akademie als Lern- und Bildungsort aufsuchen. Dieser Zugang legt biografische Wege, Realitäten des beruflichen Handelns und veränderte Kompetenzanforderungen in Verbindung mit Tätigkeits- und Beschäftigungsstrukturen im KuK-Bereich offen. Empirisch herausgearbeitet werden für die Teilnehmenden Bezüge von Kunst und Kultur im Spannungsfeld von sich biografisch entwickelndem Interesse und sozialer Sicherung. Die Ergebnisse belegen eine starke Bindung an ein individuelles, biografisch gewachsenes künstlerisch-kulturelles Interesse einerseits und Unsicherheiten im Feld der Kunst und Kultur und der Praxis der Mehrfachtätigkeiten andererseits. Es zeigen sich vier Strategien der bildungs- und berufsbiografischen Einbettung von Kunst und Kultur über die Lebensspanne, die den Umgang mit dem Spannungsfeld markieren, sowie konkrete Funktionen der Teilnahme an der Weiterbildung in der Falleinrichtung. Sichtbar wird, warum die Akademie der favorisierte Ort für Bildungsentscheidungen über die Lebensspanne ist. Sie fungiert als Bildungsort, den die Teilnehmenden immer wieder aufsuchen und der Wissenschaftlichkeit, biografische Aspiration und berufliche Handlungsanforderungen im Rahmen einer passageren Lernkultur, welche die Anschlüsse an künstlerisch-kulturelle Aspirationen und pragmatische berufliche Handlungsanforderungen aufgreift, ausgestalten kann. Es wird sichtbar, dass die Akademie über die tätigkeitsbezogene, wissenschaftliche berufliche Weiterbildung das Balancieren im genannten Spannungsfeld unterstützt und aus Sicht der Teilnehmenden als Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks agiert, welches die künstlerisch-kulturelle Selbstvergewisserung fördert.

Das Kapitel zur *Perspektivverschränkung* (Robak) verbindet die Perspektiven analytisch. Das Kapitel verdeutlicht ergebnisorientiert, dass die je für sich stehenden Teil-

studien erst in ihren Wechselbezügen umfassend zu begreifen sind, um offenzulegen, wie eine Institution der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für KuK-Tätige einen spezifischen intermediären Bildungsort gestaltet, dafür Tätigkeits- und Berufskonstruktionen vornimmt und das künstlerisch-kreative Grundmoment mit beruflichem Handeln verbindet. Erst die umfassende Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und die projektbegleitende, gegenstandsspezifische Zuspitzung des theoretischen Zugangs auf Basis der (Zwischen-)Ergebnisse der Teilstudien ermöglichte die Einordnung der Befunde und die vertiefte perspektivverschränkende Analyse. Unterschieden werden zwei Stufen der Perspektivverschränkung: In Perspektivverschränkung I wird aufgezeigt, wie die beteiligten Akteur*innen, als Ergebnis der Teilstudien, in Form von Kopplungen balancierend und changierend agieren. Perspektivverschränkung II differenziert das Kopplungshandeln als An- und Einkoppeln weiter aus und zeigt eine tieferliegende Auslegung im Handlungszusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten aller Akteur*innen in der Akademie auf, aus dem der Buchtitel dieser Publikation resultiert. Sichtbar werden erwachsenenpädagogische Faktoren und bildungswissenschaftliche Wissensstrukturen für die Ausgestaltung eines Bildungsinstitutionalkonzeptes wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für die KuK-Tätigen in der gewählten Spezifizierung.

Das abschließende Kapitel zu den *Sedimenten der Perspektivverschränkung* (Robak) bündelt und interpretiert die zentralen Ergebnisse der Perspektivverschränkungen I und II. Die Sedimente verweisen auf die Spezifika des Bildungsinstitutionalkonzeptes und die Ausgestaltung in einer künstlerisch-kreativen Bildungssphäre mit Blick auf die Gestaltung der Dynamiken zwischen gesellschaftlichen, inhaltlichen und berufsfeldbezogenen Entwicklungen. Die Wechselwirkungen einer inhaltlichen und themenfeldbezogenen beruflichen Entwicklung des KuK-Bereichs werden so weiter beschreibbar.

Die Zusammenführung der Ergebnisse der Teilstudien in der Perspektivverschränkung zeigt die dynamische Rolle als Motor, die der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung in der Entwicklung beruflicher Felder zukommt, hier speziell die Verbindungen zwischen Kunst, Kultur, Bildung und Gesellschaft. Die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung folgt dabei trotz bildungs-, kultur- und wirtschaftspolitischer Flankierung eigenen Logiken und orientiert sich an eigenen Kategorien. Diese werden im Rahmen der vorliegenden Publikation herausgearbeitet.

5 Erträge der Studie

Die vorliegende Studie ist in mehrfacher Hinsicht wegweisend. Erstmals wird die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den KuK-Bereich theoretisch und empirisch systematisch differenziert und umfassend bearbeitet. Die Erträge der Studie betreffen die folgenden Schwerpunkte:

a) *Erwachsenenpädagogische Analyse*: Über den Zugang aus der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfolgt eine bildungswissenschaftliche Fokussierung

unter Einbezug kunst- und kulturwissenschaftlicher sowie handlungstheoretischer Diskurse. Über den interdisziplinären Bezug bei gleichzeitiger Besinnung auf den erwachsenenpädagogischen Kern der Betrachtung leistet die Studie einen Beitrag zur Standortbestimmung der Disziplin insgesamt und speziell der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung in den Diskursen von Kunst, Kultur und Bildung.

b) *Wissenschaftliche (berufliche) Weiterbildung*: Es erfolgt eine Spezifizierung der Relevanz und Rolle sowie der spezifischen Handlungsmechanismen von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung. Diese wird zwischen Hochschulsystem, beruflichen Feldern und beruflicher Fortbildung platziert und ihr Beitrag zur Weiterentwicklung von beruflichen Feldern herausgearbeitet.
c) *Weiterbildung für Kunst und Kultur*: Mit der Zuschneidung für den KuK-Bereich werden Spezifika dieses Feldes als das Besondere herausgearbeitet und gleichzeitig Verallgemeinerungen für den Transfer von gewonnenen Erkenntnissen auf andere berufliche Felder ermöglicht. Für den KuK-Bereich wird sichtbar, dass wissenschaftliche berufliche Weiterbildung einen hohen Stellenwert für die KuK-Tätigen, für die Kultur- und Bildungslandschaft und damit für die Bevölkerung als Ganzes hat.
d) *Bildungsinstitutionalkonzept*: Erstmals wird die Spezifizierung eines Bildungsinstitutionalkonzeptes für die Institutionalform Akademie und die wissenschaftliche (berufliche) Weiterbildung in dieser Form beschrieben.
e) *Methodik und Methodologie – Programmforschung und Perspektivverschränkung*: Mit der Teilstudie zum Programm erfolgt eine Weiterentwicklung der erwachsenenpädagogischen Methode der Programmanalyse in vielfacher Hinsicht, z. B. bezüglich der ausdifferenzierten Kategorienbildung als Ergebnis und Grundlage für die Auswertung. Methodologisch wird das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung weiterentwickelt. Die Breite und Tiefe der Perspektivverschränkung sind in der hier realisierten Form bislang einzigartig.
f) *Professionelles Planungshandeln*: Die Studie leistet einen Beitrag zur Beschreibung und theoretischen Weiterentwicklung professionellen Planungshandelns, das eigene Anforderungen in den Wissensstrukturen und Handlungsmechanismen aufweist. Vollzogen werden dabei eine Konkretisierung und Spezifizierung des Planungshandelns. Ersichtlich werden Spezifika für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung (hier zugeschnitten für den Kunst- und Kulturbereich) und in den Planungsstrategien. Für die Programmplanung und Angebotsentwicklung sind die Handlungsbezüge sowie die für das berufliche Handeln notwendigen Kompetenzen leitend. Vor dem Hintergrund der Eigebundenheit in ein Bildungsinstitutionalkonzept erfolgt eine Platzierung der Programmplanung und Angebotsentwicklung zwischen Berufsfeldentwicklung, künstlerischen Bezugsdisziplinen und Bildung als Kernelement.

Literatur

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2019): Monitoringbericht Kultur und Kreativwirtschaft 2019. Kurzfassung. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2019/monitoring-wirtschaftliche-eckdaten-kuk.html (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2020): Monitoringbericht Kultur und Kreativwirtschaft 2020. Langfassung. Online verfügbar: https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/monitoringbericht-kultur-und-kreativwirtschaft-2019-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=22 (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWi) (2022): Monitoringbericht Kultur und Kreativwirtschaft 2021. Studie erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Klimaschutz. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativwirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2022/monitoringbericht-kultur-und-kreativwirtschaft-2021.pdf?__blob = publicationFile&v = 5 (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Chiapello, E. (2010): Evolution und Kooption. Die „Künstlerkritik" und der normative Wandel. In: Menke, C./Rebentisch, J. (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos Kulturverlag, S. 38–51.

Dengel, S./Hagenberg, J./Kelch, L./Schnurr, A. (2021): Einleitung. Zur Ambiguität in Kunst, Gesellschaft und Pädagogik sowie der Suche nach dem Transfer. In: Schnurr, A./Dengel, S./Hagenberg, J./Kelch, L. (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 9–26.

Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland". Online verfügbar: dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf (letzter Zugriff am 10.10.2021).

Deutscher Kulturrat (2010): Kunst und Kultur als Lebensnerv. Stellungnahme des Deutschen Kulturrates zur Kulturfinanzierung. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/positionen/kulturfinanzierung/ (letzter Zugriff am 20.01.2022).

Deutscher Kulturrat (2019): Berufliche Weiterbildung für Fachkräfte in der kulturellen Bildung. Stellungnahme des Deutschen Kulturrates. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/positionen/berufliche-weiterbildung-fuer-fachkraefte-in-der-kulturellen-bildung/ (letzter Zugriff am 20.05.2022).

Ermert, K. (2012): Weiterbildung für Handlungsfelder Kultureller Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 858–861.

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S. (2019): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv.

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Stimm, M. (Hrsg.) (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen – Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Berlin: Peter Lang.

Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a.: Waxmann.

Keuchel, S. (2019): Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Kitt oder Korrektiv? In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-kitt-oder-korrektiv (letzter Zugriff am 20.01.2022).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf (letzter Zugriff am 30.03.2022)

Ludwig, J./Ittner, H. (Hrsg.) (2019): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Menke, C. (2013): Die Kraft der Kunst (2. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, A. (2010): Vom Künstlermythos zur Normalisierung kreativer Prozesse: Der Beitrag des Kunstfeldes zur Genese des Kreativsubjekts. In: Menke, C./Rebentisch, J. (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos, S. 98–117.

Reinwand-Weiss, V.-I. (2021): „Die sind doch eh kreativ!" – Berufliche Weiterbildung als Aufgabe von Kulturpolitik. In: Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.): Auf den Punkt III/III. Kunst. Kultur. Bildung. Kulturpolitische Handreichung. Essen: Rat für Kulturelle Bildung, S. 68–69.

Robak, S./Petter, I. (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld: wbv.

Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (2015a): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Robak, S./Fleige, M./Sterzik, L./Seifert, J./Teichmann, A.-K./Krueger, A. (2015b): Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der HU Berlin im Zeitraum April–Juni 2015. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Online verfügbar: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Schulz, G./Zimmermann, O. (2020): Frauen und Männer im Kulturmarkt. Bericht zur wirtschaftlichen und sozialen Lage. Berlin: Deutscher Kulturrat e. V. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2020/10/Frauen-und-Maenner-im-Kulturmarkt.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Söndermann, M. (2018): Dossier – Arbeitsmärkte im Kultur- und Kreativsektor. Ausgewählte aktuelle Positionen. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2018/dossier-arbeitsmaerkte-kuk.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Thomä, D. (2010): Ästhetische Freiheit zwischen Kreativität und Ekstase. Überlegungen zum Spannungsfeld zwischen Ästhetik und Ökonomik. In: Menke, C./Rebentisch, J. (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos, S. 149–171.

Zimmermann, O. (1999): Kultur ist wissensintensiv – Einführung in das Projekt „Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen". In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 11–28.

Zimmermann, O./Geißler, T. (Hrsg.) (2021): Die Corona-Chroniken Teil 1. Corona vs. Kultur in Deutschland. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2021/11/Corona-Chroniken-1.pdf (letzter Zugriff am 19.05.2022).

2 Die Entwicklung des Kunst- und Kulturbereichs als Tätigkeitsfeld

Steffi Robak

Abstract

Das Kapitel widmet sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive der Entwicklung des Kunst- und Kulturbereichs als Tätigkeitsfeld und nähert sich dem Verhältnis von Kunst, Künstlertum, Kultur, Beruf und (Weiter-)Bildung an. Es beschreibt das breite Tätigkeitsfeld der Kunst und Kultur ausgehend von der gestiegenen gesellschaftlichen Relevanz des KuK-Bereichs und skizziert seine Ausdehnungen sowie das Ineinandergreifen von Kunst, Kultur, Kultureller Bildung und Vermittlung. Ein knapper Einblick zum Status quo des KuK-Bereichs vor und während der Coronapandemie greift Entwicklungen zu dieser besonderen Phase auf. Weiterführend nimmt das Kapitel die in dem sich ausdehnenden Feld der Kunst und Kultur Tätigen in den Blick, definiert die Gruppe im Verständnis dieser Studie und vertieft spezifische Wechselwirkungen der Ausdehnung des KuK-Bereichs als Arbeitsmarkt und volkswirtschaftliches Standbein, im Modus hybrider Erwerbs- und Tätigkeitsformen sowie speziell mit Blick auf die Relevanz von Kultureller Bildung, Kulturvermittlung und (wissenschaftlicher beruflicher) Weiterbildung.

Schlagworte: Kunst und Kultur, Kulturelle Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt, Tätigkeiten

The chapter is dedicated to the development of the field of arts and culture as a field of activity from the perspective of educational science and approaches the relationship between art, artistry, culture, profession and (continuing) education. It describes the broad field of activity of art and culture based on the increased social relevance of the arts and culture sector and outlines its expansions as well as the intertwining of art, culture, cultural education and mediation. A brief insight into the status quo of the arts and culture sector before and during the corona pandemic takes up developments in this particular phase. The chapter continues by looking at those working in the arts and culture in the expanding field, defining the group as understood in this study and delving into specific interactions of the expansion of the arts and culture field as a labour market and economic mainstay, in the mode of hybrid forms of employment and activity, and specifically with regard to the relevance of cultural education, cultural mediation and (academic professional) further education.

Keywords: arts and culture, cultural education, profession, labour market, activities

0 Einleitung

Der Bereich der Kunst und Kultur (KuK) hat sich in den letzten Jahrzehnten ausdifferenziert und wird als relevantes gesellschaftliches Tätigkeitsfeld sowie wichtiger Arbeitsmarkt anerkannt und entsprechend beleuchtet (vgl. Schulz & Zimmermann 2020a). Ausgehend von den Künsten hat sich ein breites und dynamisches Tätigkeitsfeld entwickelt, das die Künste umfasst, vor allem aber auch darüber hinaus Kunst und Kultur ermöglichende, präsentierende, vermarktende und vermittelnde Tätigkeiten. Ihnen gemein ist die Verbindung künstlerisch-schöpferischer, ästhetisch-kreativer Bestrebungen einerseits und gesellschaftlicher, berufsbezogener Strukturen und Anforderungen andererseits. Der KuK-Bereich bildet zudem eine Blaupause für einen sich ausdehnenden Arbeitsmarkt, welcher durch hybride Beschäftigungsformen und vielfältige Tätigkeitsfelder gekennzeichnet ist (vgl. Söndermann 2018).

Dieses theoretische Kapitel widmet sich der Entwicklung des KuK-Bereichs als Tätigkeitsfeld und nähert sich dem Verhältnis von Kunst, Kultur, Künstlertum und beruflicher Tätigkeit an. Es beschreibt aus bildungswissenschaftlicher Perspektive den Status quo[1] des breiten Tätigkeitsfeldes der Kunst und Kultur, nimmt die in Kunst und Kultur Tätigen in den Blick und greift spezifische Wechselwirkungen zwischen der Ausdehnung des KuK-Bereichs als Arbeitsmarkt und der Zunahme hybrider Erwerbs- und Tätigkeitsformen auf.

1 Status quo des Tätigkeitsfeldes der Kunst und Kultur

Der Bereich der Kunst und Kultur ist als Tätigkeitsfeld von verschiedenen Entwicklungen geprägt. Zu diesen zählen beispielweise: die gestiegene gesellschaftliche Relevanz des KuK-Bereichs, die Ausdehnung des KuK-Bereichs und das Ineinandergreifen von Kunst, Kultur, Kultureller Bildung und Vermittlung. Diese drei ausgewählten Entwicklungslinien werden nun in den Grundzügen skizziert.

1.1 Die gestiegene gesellschaftliche Relevanz des KuK-Bereichs

Die Vielfalt und Vielzahl an Opern- und Konzerthäusern, Theatern und öffentlich geförderten Kultureinrichtungen verweist grundlegend auf eine in Deutschland im internationalen Vergleich einzigartige und vielfältige Kunst- und Kulturlandschaft (siehe hierzu die Zusammenstellung bei Steigerwald 2019) mit hoher gesellschaftlicher Bedeutung. Dabei steht die im Zeitverlauf gestiegene Wertschätzung des KuK-Bereichs in Verbindung mit verschiedenen gesellschaftsrelevanten Entwicklungen und Impulsen, eine demokratische und zugleich ökonomisch wettbewerbsstarke Demokratie zu gestalten. Seit 1945 wird der Aufbau einer Demokratie eng mit der Entwicklung von Kunst und Kultur im Zusammenhang gesehen. Im Bezugsrahmen von Gesellschaft und Kultur gerät hierbei zunehmend das Verhältnis von *Ästhetik*, *Ästheti-*

1 Einen kleinen Eindruck zum Status quo vor und während der Coronapandemie gibt Kapitel 1.4.

sierung sowie *Kreativität* als individuelle und gesellschaftliche Entwicklung in den Blick: Die Ausdehnung von Ästhetik im Sinne von Wahrnehmungsdifferenzierung sowie ästhetischer Erfahrung und die Platzierung des Individuums in seiner Rolle als „Schöpfer" gewinnen für verschiedene Bereiche der gesellschaftlichen Gestaltung an Bedeutung (vgl. Thomä 2010, S. 152 ff.). Ausdehnungen des Ästhetischen, etwa als Kultivierung von Konsum oder Lebensstil, die Anleihen aus der Kunst bzw. dem Künstlertum entnehmen, werden dabei als Ästhetisierung bezeichnet (vgl. ebd., S. 163). Kreativität wiederum wird als eine zentrale Fähigkeit bzw. Kompetenz platziert (vgl. Reckwitz 2010, S. 110). Sie erwächst zu einem Imperativ, der vom Individuum ausgehend als gesellschaftliche Aspiration verankert wird (vgl. Reckwitz 2012; siehe zur Auslegung von *Kreativität* weiterführend Robak in diesem Band). Dies ist einerseits ein Ausgangspunkt für Bestrebungen durch die Individuen selbst, ihren Wünschen nach Entfaltung zu folgen. Andererseits werden Kunst und Kultur zum Gegenstand kultur-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Initiativen und Impulse mit strukturformender Strahlkraft in die Kulturlandschaft, Bildungsbereiche und Wirtschaft (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 393). Die Gestaltungsimpulse werden dabei aus vielfältigen Perspektiven begründet: aus gesellschaftspolitischer Perspektive der Demokratiefähigkeit sowie aus bildungspolitischer und -theoretischer Perspektive der Kraft ästhetischer, künstlerisch-kultureller, kreativitätsentfaltender und damit im Kern emotionaler Bildung für die Bevölkerung aller Altersgruppen in Schule, außerschulischer Bildung und Weiterbildung (vgl. ebd., S. 393 f.). Für eine systematische Gestaltung des gesamten Terrains ist von einer Trisektoralität (Staat, Markt, Zivilgesellschaft) die Rede (vgl. Sievers 2012, S. 382), d. h., öffentliche Hand, Kultur- und Kreativwirtschaft sowie Zivilgesellschaft werden als ein Handlungsraum gesehen. Kunst und Kultur erhalten nun eine besondere Relevanz, beispielsweise mit Blick auf gesellschaftliche Kohäsion unter Bedingungen von Differenzierung, Transnationalisierung und Migration. Diese bedarf einer emotional rückgebundenen Erdung in einer demokratischen Gesellschaft, womit die Potenziale künstlerischer bzw. kultureller Bildung in ihren Zugangsmöglichkeiten angesprochen sind (z. B. Fuchs 2018; Fleige et al. 2015; Keuchel 2019a). All dies kann im Kontext des gestiegenen gesellschaftlichen Interesses an Kunst und Kultur verortet werden: Gesellschaftliche Entwicklungen werden jüngst als kulturelle und wirtschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten in einem engeren Zusammenhang gesehen, was sich auch in einem gestiegenen Interesse der Bevölkerung an kreativer Entfaltung widerspiegelt. Ästhetische Empfindungsweisen und kreatives Handeln werden somit als gesellschaftliche Triebkraft für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft erkannt, zugleich aber dennoch nicht immer hinreichend konsequent durch Bildung gefördert und ermöglicht. Im Bildungsbereich besteht etwa für den Ausbau der Ganztagsschulen (vgl. Keuchel 2019b; Züchner 2018), der die bildungsbezogene und kulturelle sowie hierüber auch gesellschaftliche Partizipation der Kinder und Jugendlichen verbessern soll, eine Herausforderung beispielsweise darin, die aufgebauten institutionellen Strukturen der Kulturinstitutionen und der außerschulischen Bildung für die Kulturelle Bildung an schulischen Lern-

orten zu nutzen (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 393 f.; Rat für Kulturelle Bildung 2017).

Politische Interessen setzen sich angesichts der skizzierten gesellschaftlichen Relevanz seit den letzten Jahren verstärkt auch für die Inwertsetzung der Kulturinstitutionen in Deutschland ein, welche insbesondere auch als Teil einer kulturellen und infrastrukturellen Entwicklung von Regionen, Städten und Gemeinden gesehen wird. Projekt- und Programmförderungen nehmen zu, wobei projektförmige Impulse Anreize für neue kulturelle Prozesse und für Innovationen aussenden sollen. Die finanzielle Hauptlast trägt dabei im föderalen System die kommunale Ebene (vgl. Rossmeissl 2012, S. 391; Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2018, 2020, jeweils S. 21 f.).[2]

Vor dem Hintergrund der gestiegenen gesellschaftlichen Relevanz von Kunst und Kultur gilt es nun erstens, die Bevölkerung für den Besuch der Kulturlandschaft zu interessieren und zu befähigen, worauf in der Breite des Bildungssystems mit verschiedenen grundlegenden Zugängen vorbereitet wird. Kulturelle Bildung erlangt so eine besondere Relevanz, da über das Personal in der Kulturellen Bildung und Vermittlung die Bevölkerung unmittelbar erreicht werden kann. Zweitens zeigt sich, dass noch immer von einem hochselektiven Kultur- und Bildungspartizipationsverhalten auszugehen ist, das von der formalen Bildung abhängt (vgl. Zentrum für Kulturforschung 2006) und sich auch auf alle anderen gesellschaftlichen Bereiche des Zusammenlebens auswirkt. Drittens gilt es, nicht zuletzt, um die einzigartige KuK-Infrastruktur zu erhalten, das KuK-Personal entsprechend zu qualifizieren. Die zuvor beschriebenen Relevanzsetzungen und Entwicklungen evozieren dabei verschiedene Weiterbildungsbedarfe, die kontinuierlich im Kontext eines paradoxen Verhältnisses der Sphären Kunst und Beruf bzw. Weiterbildung einzuordnen sind. Eine besondere Relevanz kommt auch hier dem Tätigkeitsfeld der Kulturellen Bildung und vermittelnden Tätigkeiten zu, aus denen spezifische Kompetenzbedarfe resultieren.

1.2 Die Ausdehnung des KuK-Bereichs

Die gestiegene gesellschaftliche Relevanz und Inwertsetzung des KuK-Bereichs zeigen sich auch über verschiedenartige Ausdehnungen des KuK-Bereichs. Grundlegend sind diese von Erweiterungen begleitet, die sich auch in der begrifflichen und realen Verbindung von *Kunst und Kultur* als Doppelnennung widerspiegeln. Die Verzahnung speist eine Brisanz, etwa daraus, dass die vielfältigen, breiten Auslegungen des Kulturbegriffs das Künstlerische in die Alltäglichkeit, in die Lebenswelten (vgl. Eagleton 2001) und hin zur Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse als Bedeutungsproduktion (vgl. Reckwitz 2017) rücken und Hierarchien zwischen Hoch- und Populärkultur aufgebrochen werden. Aufgeworfen werden elementare Fragen, die insbesondere die Künste in ihrer Besonderheit betreffen: Worin besteht der Kern künstlerisch-schöpfe-

2 Grundlegend fließen aus Bund, Ländern und Kommunen direkte Mittel in den Kulturbereich. Hinzu kommen verschiedene indirekte Leistungen zugunsten der Künste, z. B. über die Künstlersozialkasse; Leistungen, die sich aus den Verwertungs- und Urheberrechten ergeben; Leistungen aus den Regelungen zu Rundfunkgebühren, Buchpreisbindung und ermäßigter Mehrwertsteuer; aber auch über das kulturelle Engagement der beiden großen Kirchen (vgl. Steigerwald 2019, S. 8).

rischen Schaffens? Was ist die Eigenheit, die Kraft künstlerisch-schöpferischer Prozesse (vgl. Menke 2013), die ihr diese Einzigartigkeit verleiht? Was bzw. wer darf die Bezeichnung Künstler*in tragen? Verbunden mit Überlegungen dieser Art besteht beispielsweise die Sorge der Entgrenzung der Künste (vgl. Henning et al. 2019, S. 8). Bildungswissenschaftlich gerät in dieser Gemengelage folgende (kritische) Frage in den Blick: Ist Weiterbildung eine Instanz, welche die Einzigartigkeit im Bedeutungsradius von Kultur und Partizipation verwässert, entkräftet oder sogar über den Transfer in die Allgemeinheit einen Beitrag zur Auflösung der künstlerisch-kreativen Kraft leistet?

In der Verbindung von Kunst und Kultur besteht ein besonderes gesellschaftliches und wirtschaftliches Interesse darin, die kreativen Prozesse besser zu verstehen und sie als Motor für das Neue zu entschlüsseln, zu platzieren und in nicht-künstlerische Bereiche zu entlehnen (vgl. Diederichsen 2010; Thomä 2010; Hutter 2010). Kreativität entwickelt sich in verschiedenen Metaphern (vgl. Bröckling 2004) zu einer gesamtgesellschaftlichen Aspiration. Als Ideale gesellschaftlicher und ökonomischer Prozesse setzen Kreativität und Improvisation dabei eine eigene Dynamik frei, die auch von biografischen Aspirationen der Individuen begleitet ist, diese für sich auch jenseits von Kunst im engeren Sinn als individuelle Entfaltungsoption beruflich umzusetzen (siehe hierzu ebenfalls Robak in diesem Band zur *Kreativität*). Zu fragen ist hieran anknüpfend beispielsweise, ob Kunst und Kultur als Triebkraft institutionalisiert und strukturell implementiert werden können, wie dies etwa in Ansätzen der *Creative Cities* und *Coworking Spaces* anvisiert und praktiziert wird, und wie sich der KuK-Bereich hierüber weiter ausformt.

Weitere Ausdehnungen betreffen den KuK-Bereich als Tätigkeitsfeld. So werden in einer ersten Linie von den Künstler*innen selbst ausgehende Ausdehnungen sichtbar. Diese ergänzen ihr Kerninteresse an der künstlerisch-schöpferischen Tätigkeit durch weitere Tätigkeiten, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Die Erweiterungen reichen in unterschiedliche Beschäftigungsfelder hinein und evozieren neue Kompetenzanforderungen. Parallel strömen wiederum auch neue Gruppen in die künstlerische Sphäre. Diese Tendenz steht in Verbindung mit den neuen beruflichen Möglichkeiten über verschiedene Medien, durch Optionen der Digitalisierung und die der Inszenierung und Vermarktung von Kunst und Kultur anhängigen Beschäftigungsfelder, die sich immanent entwickeln und sich miteinander auch überschneiden können (vgl. Robin 2017).

Eine zweite Ausdehnungslinie geht von anderen, auch nicht im engeren Sinne künstlerischen Berufsgruppen aus, die in der Kultur- und Kreativwirtschaft ihren Platz suchen. Die Entwicklung einer sich international und national ausformenden *Creative Economy* und die Entlehnung von Kreativität aus künstlerisch-kulturellen Kontexten mit ihren Bedeutungszuweisungen in andere Tätigkeits- und Berufsfelder

hinein sind hier eine wichtige Triebkraft (vgl. Florida 2002).[3] Diese Form der Ausdehnung der Kultur- und Kreativwirtschaft ist zugleich Bestandteil übergreifender Entwicklungen und zeigt sich etwa in den EU-Förderprogrammen *Creative Europe* (2013) auf europäischer Ebene.

Eine dritte Ausdehnungslinie zeigt sich speziell für die Bereiche der Vermittlung und Kulturellen Bildung. Diese hat Impulse aus verschiedenen Perspektiven erhalten: Kulturinstitutionen (wie Theater, Museen, Opern und Konzerthäuser) entwickeln, um dem selektiven Kultur- und Bildungspartizipationsverhalten entgegenzuwirken, eigene Kunst- und Kulturvermittlungsansätze. Diese werden teils begleitet von eigenen pädagogischen bzw. vermittlungsorientierten Studiengängen, um (zusätzliche) Qualifikationen für KuK-Tätige zu ermöglichen, etwa in den Sparten Musik (vgl. Jank 2013/2012), Museum (vgl. Grünewald Steiger 2013/2012), Tanz (vgl. Klinge 2013/2012) und Theater (vgl. Hentschel 2013/2012), sowie übergreifend ausgerichtet als Kulturpädagogik/-vermittlung (vgl. Blumenreich 2013/2012) und Kulturmanagement (vgl. Mandel 2018a).

Im späteren Verlauf dieses Kapitels werden ausgewählte Ausdehnungen des KuK-Bereichs als Arbeitsmarkt in ihren Wechselwirkungen mit existierenden Erwerbs- und Tätigkeitsformen weiter vertieft.

1.3 Das Ineinandergreifen von Kunst, Kultur, Kultureller Bildung und Vermittlung

Mit der zuvor skizzierten gesellschaftlichen Aufwertung des KuK-Bereichs und insbesondere auch mit der zuletzt aufgegriffenen Ausdehnungslinie ist schließlich auch die Frage verbunden, wer Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung gestalten und vermitteln soll.

Um die Bevölkerung für Kunst und Kultur zu interessieren und Zugänge zur Teilhabe zu eröffnen, haben sich die Kulturelle Bildung und Vermittlung als bedeutsame Bildungsbereiche entwickelt und neue Tätigkeitsfelder geschaffen. Die Bildungspolitik hat insbesondere für den Lernort Schule durch Programme wie „Kultur macht stark“ (https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/) Anreize für ihre Ausgestaltung geschaffen. Auch in der Außerschulischen Jugendbildung und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Fleige et al. 2015, 2020) bis hin zur Personalentwicklung in Unternehmen (vgl. Gerdiken 2017) hat sich das Feld der Kulturellen Bildung stetig weiterentwickelt. Erwachsene fragen diese in einem breiten Angebots- und Zugangsspektrum nach. Insbesondere Künstler*innen sind dabei in ihren Arbeits- und Lebensweisen die „Expert*innen“ für kreativ-schöpferisches Handeln und ästhetische Prozesse und werden als solche in die Vermittlungs- und Bildungsarbeit einbezogen oder sollen einbezogen werden.[4] Die Bildungsbereiche sind somit einerseits für die

3 Während die *Creative Class*, wie von Florida eingeführt, in den USA Bestandteil einer Diskussion um eine sogenannte *Creative Economy* war, wurde sie in Deutschland herangezogen, um die besondere Stellung von kreativen Unternehmern für die volkswirtschaftliche Produktivität zu untermauern (vgl. Manske 2016, S. 15). Auf nationaler Ebene weist die Initiative Kultur- und Kreativwirtschaft der Bundesregierung einen entsprechenden Schwerpunkt aus (https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Navigation/DE/Home/home.html).

4 Reinwand-Weiss (2017, S. 363) beobachtet, dass sich Kunst- und Kulturschaffende insgesamt oft dagegen wehren, als Pädagog*innen bezeichnet zu werden, wenn sie lehrend und vermittelnd tätig sind.

Künstler*innen, aber auch weitere Kulturschaffende, ein Tätigkeitsfeld, in das sie ihr Interesse an Kunst und Kultur einbringen können, wofür sie aber bildungswissenschaftliches und didaktisches Wissen benötigen. Andererseits interessieren sich auch Absolvent*innen angrenzender, etwa kultur- und sozialwissenschaftlicher Bereiche für diese Tätigkeitsfelder und benötigen dafür vertieftes kulturbezogenes und auch kunstspezifisches Wissen (vgl. Ermert 2012). Weitere interessante Entwicklungen sind für die Kulturvermittlung auszuweisen und betreffen neue Kulturunternehmer*innen, die sich zwischen wirtschaftlichen Feldern und öffentlichen Institutionen bewegen und dafür Elemente der Kulturellen Bildung und der Kulturvermittlung entlehnen (vgl. Mandel 2007).

Die Bezüge von Kunst, Kultur, Kultureller Bildung und Vermittlung sind umso bedeutender, da sich die Rolle der Künstler*innen aktuell nicht nur in einem Wandel befindet, sondern auch in der Krise gesehen wird: Kunst lebt davon, einen Gegenort für gesellschaftliche Realität zu formen, wie sie etwa als sogenannte *Künstlerkritik* dargebracht wurde (vgl. Chiapello 2010) oder wie sie Reckwitz (2006) als *Counter Culture* beschreibt, welche synästhetisch-antizipierend gesellschaftliche Entwicklungen vorausschaut, die in Hybridisierungen einmünden und determinierend Raum greifen. Erst aus der Distanz heraus erwächst das kritische Potenzial, das wiederum als ästhetische Bewegung in die Gestaltung einer Demokratie zurückfließen und so die zu Beginn beschriebenen gesellschaftsrelevanten Funktionen ausfüllen kann. Für die Gegenwart kann gefragt werden, inwiefern diese der Kunst immanente Kraft sichergestellt und befördert werden kann.

Kunst, Kultur, Kulturelle Bildung und Vermittlung greifen somit ineinander und sind relational an der Formgebung des KuK-Bereichs beteiligt. Weiterbildung als wissenschaftliche berufliche Weiterbildung übernimmt in der Ausgestaltung der Relationen eine spezifische Position, die in der hier vorliegenden Studie exemplarisch beschrieben wird.

Abschließend sei an dieser Stelle auf die Rolle von Politik und Verbänden verwiesen. Besonders die Kulturpolitik[5], im Spannungsfeld zwischen Bundes- und Landespolitik, entwickelt eigene Strategien und Zugänge und diskutiert die Platzierung von Kunst und Kultur in Relation zur Bildung und zu kulturellen und wirtschaftlichen Infrastrukturen (z. B. Schneider 2013/2012; Scheytt 2012). Auch die Bildungspolitik und teilweise auch die Wirtschaftspolitik beschäftigen sich mit entsprechenden Naht-

5 Schneider (2013/2012) definiert Kulturpolitik folgendermaßen: „Kulturpolitik ist die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Kulturlandschaft und will Infrastrukturen schaffen, um Kultur zu ermöglichen. Kulturpolitik für Kulturelle Bildung will die Rahmenbedingungen dafür schaffen, erhalten und ausbauen, dass Bildung mit und durch Kunst und Kultur gelingen kann" (ebd., S. 1). Kulturpolitik ist überwiegend Ländersache, wichtige Impulse werden aber auch auf Bundesebene gesetzt. Diese hat spezifische Perspektivierungen auf Künstler*innen und die Gestaltung von Kulturinstitutionen und platziert die Rolle von Bildung und Qualifizierung in Relation zu Kunst und Kultur und damit verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen sowie Beschäftigungsstrukturen. Die Rolle von Bildung und Qualifizierung ist dem nachgelagert, hat aber in den letzten 20 Jahren an Aufmerksamkeit gewonnen. Die Funktion von Kulturpolitik wird auch in einer Definition von Wagner (2011) deutlich, welche Steigerwald (2019) in ihrer Analyse zur Kulturförderung heranzieht, in der als Gegenstand der Kulturpolitik beschrieben wird: „Ihr Gegenstand ist zum einen der Schutz und die Unterstützung künstlerischer und kultureller Aktivitäten durch deren Förderung, die Sicherung ihrer infrastrukturellen Grundlagen und die Schaffung kulturfreundlicher Rahmenbedingungen sowie zum anderen die Herstellung der Voraussetzungen, dass möglichst viele Menschen an kulturell-künstlerischen Ereignissen teilhaben können" (Wagner 2011, S. 183 zit. nach Steigerwald 2019, S. 8).

stellen, worüber auch die Ausdehnung des KuK-Bereichs weitere Impulse erhält. Eine wichtige beratende Funktion kommt dem *Deutschen Kulturrat* und bis 2022 dem *Rat für Kulturelle Bildung* sowie weiteren Verbänden, z. B. der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ)*, zu. Sie alle setzen sich für die Gestaltung der vielfältigen Tätigkeitsfelder in Kunst, Kultur und Kultureller Bildung ein.[6]

1.4 Zum Status quo des KuK-Bereichs vor und während der Coronapandemie: Arbeitsmarkt, Umsatz und Bruttowertschöpfung

Mit Blick auf den arbeitsmarktbezogenen und (volks-)wirtschaftlichen Stellenwert von Kunst und Kultur zeigen beispielsweise Monitorings zur Kultur- und Kreativwirtschaft (als Wirtschaftsbereich) die Ausdehnung des Feldes in Beschäftigten- und Umsatzzahlen und geben weitere Hinweise auf die Ausdifferenzierung. *Vor Beginn der Coronapandemie* wurden für das Jahr 2019 Zuwächse auf gut 1,2 Mio. Kernerwerbstätige in 258.790 Unternehmen verzeichnet (vgl. BMWI 2020, S. 4). Rund 3,1 % des Gesamtumsatzes deutscher Unternehmen kamen bei einem Gesamtumsatz von 174,1 Mrd. Euro aus der Kultur- und Kreativwirtschaft (vgl. ebd.), sodass KuK auch wirtschaftlich betrachtet ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden kann. Mit einer ausgewiesenen Bruttowertschöpfung von 106,4 Mrd. Euro, die vergleichbar mit der des Maschinenbaus war (vgl. ebd., S. 11), wird die volkswirtschaftliche Relevanz erneut unterstrichen. Die tragende Säule darin war mit 36,7 Mrd. Euro die Software- bzw. Gamingindustrie (vgl. ebd., S. 9). Mit *Beginn der Coronapandemie* zeigte sich in hohem Ausmaß eine besondere Dynamik und gleichzeitige Fragilität des KuK-Bereichs sowie seine hohe Abhängigkeit von der gemeinschaftlichen Teilhabe von Individuen. Zwar bilden die für die Jahre 2020–2022 vorliegenden Daten keine adäquate Grundlage zur validen und langfristig aussagekräftigen (Neu-)Bewertung des Arbeitsmarktes sowie des (volks-)wirtschaftlichen Stellenwertes von Kunst und Kultur, jedoch verweisen vorliegende Erhebungen, Beobachtungen und Erfahrungsberichte auf immense Auswirkungen für den KuK-Bereich. Einen Eindruck geben beispielsweise Zahlen des Monitoringberichts zur Kultur- und Kreativwirtschaft für das Jahr 2020 und das Jahr 2021 (vgl. BMWK 2022) sowie die vielfältigen Eindrücke der „Corona-Chroniken" (Zimmermann & Geißler 2021). Die massive Beeinflussung der globalen und nationalen Gesamtwirtschaft im Allgemeinen und großer Teile der Kultur- und Kreativwirtschaft im Speziellen durch die mit der pandemischen Lage einhergehenden Restriktionen (z. B. Lockdowns, Kontaktbeschränkungen, spezifische Regelungen für Kulturbetriebe usw.) führte zu immensen wirtschaftlichen, tätigkeitsbezogenen und inhaltlichen Einbußen für den KuK-Bereich. Das im Jahr 2022 veröffentlichte Monitoring zeigt, dass der Gesamtumsatz im Jahr 2020 um 9 % auf 160,4 Mrd. Euro und die Bruttowertschöpfung um 13 % auf 94,6 Mrd. Euro im Vergleich zum Jahr 2019 sanken

6 Im 1982 als politisch unabhängige Arbeitsgemeinschaft gegründeten Deutschen Kulturrat (https://www.kulturrat.de/) sind 261 Bundeskulturverbände und -organisationen vereint. Der 2012 gegründete Rat für Kulturelle Bildung widmete sich interdisziplinär der Begleitung der sich ausdifferenzierenden Kulturellen Bildung und der Sicherung ihrer Bezüge zu den Künsten (https://www.rat-kulturelle-bildung.de). Mit Auslaufen der Drittmittelfinanzierung durch einen Stiftungsverbund beendete er seine Arbeit Mitte 2022. Zu nennen ist auch die bereits 1963 gegründete Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (https://www.bkj.de).

(vgl. BMWK 2022, S. 8). Von den Umsatzeinbußen infolge der pandemischen Lage betroffen sind insbesondere die Darstellenden Künste (-81 %), die Musik- (-44 %) und Filmwirtschaft (-41 %) (vgl. ebd.). Diese Zahlen überraschen angesichts während der pandemischen Lage geschlossener oder mit Einschränkungen geöffneter Kultureinrichtungen (Theater, Opernhäuser, Kinosäle etc.) sowie der mangelnden Realisierbarkeit gemeinschaftlicher künstlerisch-kultureller Praktiken (z. B. Ensembleaktivitäten) nicht. Auch der Kunstmarkt weist im Jahr 2020 im Vergleich zum Jahr 2019 Umsatzeinbußen auf (-39 %) (vgl. ebd.). Während für das Jahr 2021 nur eine leichte Verbesserung für die Kultur- und Kreativwirtschaft prognostiziert wurde, tendieren die Prognosen für das Jahr 2022, in welchem auch die meisten Schutzmaßnahmen und damit für den KuK-Bereich einhergehende Restriktionen außer Kraft treten, in Richtung des Vorkrisenniveaus aus dem Jahr 2019 (vgl. ebd.). Ausnahmen bilden die Teilmärkte Buch, Architektur und Software/Games, für die bereits für das Jahr 2021 ein höheres Niveau als vor Beginn der Coronapandemie prognostiziert ist (vgl. ebd.). Die langfristigen Entwicklungen und nachhaltigen Wirkungen der Einschnitte sind zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Bandes nicht abschätzbar.

2 KuK-Tätige in einem sich ausdehnenden Feld

Nachdem die Ausgangslage skizziert wurde, gilt es nun, die KuK-Tätigen im sich ausdehnenden Feld der Kunst und Kultur in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden werden mit dem „Künstler-Report“ (Fohrbeck & Wiesand 1975) und dem Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (Deutscher Bundestag 2007) nun zwei zentrale Dokumente vorgestellt, die den KuK-Bereich als Tätigkeitsfeld differenziert beschreiben:

Die Ausdehnungen im KuK-Bereich wurden erstmals mit dem *Künstler-Report* (Fohrbeck & Wiesand 1975) dokumentiert und werden seither durch Aktivitäten der gestalteten Ausdifferenzierung flankiert. Der Report gibt einen grundlegenden Einblick in die Situation der Künstler*innen Anfang der 1970er-Jahre. Er bildet definitorisch zunächst eine klassische enge Auslegung des Bereichs ab, wie sie in den 1970er-Jahren noch vorausgesetzt wurde, und weist bereits begonnene Ausdehnungen aus (vgl. ebd.). Im Folgenden sind auf Basis von Fohrbeck und Wiesand (2019/1975) die zentralen Bestandteile zusammengefasst: Zum KuK-Bereich gehören laut Künstler-Report die Künste und damit auch die Künstler*innen (auch Musikschaffende, Darsteller*innen, Realisator*innen, Bildende Künstler*innen und Designer*innen) sowie die Kulturinstitutionen. Berücksichtigt sind die entsprechenden Berufsgruppen der Künstler*innen, ansatzweise wird aber auch bereits der sich ausdehnende KuK-Bereich abgebildet. Zum *künstlerischen Berufsbild* gehören demnach neben kreativen und interpretativen Tätigkeitsaspekten handwerkliche, technische, organisatorische, pädagogische, publizistische und pädagogisch-planende Aufgabenbereiche. Die typischen Künstler*innen, so ein Fazit auf der Grundlage der Ergebnisse, entwickelten damals bereits ein Tableau an weiteren Fähigkeiten und Tätigkeitsfeldern. Die reprä-

sentativen Befragungen unter den Künstler*innen zeigten für die damalige Zeit, dass es zu wenige angrenzende kunstnahe Berufe und Tätigkeitsfelder gab, weshalb viele einen Berufswechsel vornahmen und sich sowohl vor als auch parallel zur künstlerischen Tätigkeit durch Qualifizierung und Umschulung auf einen zweiten Beruf vorbereiteten. In der mittleren Altersklasse (40–55 Jahre) zeigte sich das künstlerische Tätigkeitfeld am breitesten und es bildeten sich Schwerpunkte von gleichzeitig ausgeübten Tätigkeiten aus (vgl. ebd., S. 6). Es konnte gezeigt werden, welche Berufsfelder sich in benachbarte Tätigkeiten hineinassoziieren, z. B. im Bereich Musik die Verbindung mit Musikmanagement, für Berufe der musikalischen Leitungen die Brücke zur Musikpädagogik und Komposition, für Maler*innen und Bildhauer*innen Verbindungen zum Design, zum Kunsthandwerk und zur Kunstpädagogik (vgl. ebd.). Als vergleichsweise abgrenzbare Berufsfelder wurden Sänger*innen, Instrumentalsolist*innen (klassische bzw. sogenannte „ernste" Musik), Tänzer*innen, Schauspieler*innen (soweit an Bühnen tätig) etc. sichtbar. Als besonderes Kennzeichen erwies sich schon damals eine sogenannte „mediale Mobilität" (ebd.), d. h., sowohl abhängig Beschäftigte als auch selbstständige Künstler*innen arbeiten bei einer Vielzahl von Arbeitgeber*innen und in verschiedenen Wirtschafts- und Medienbereichen. Als Ursache wird eine ungünstige *Markt- und Berufslage* angegeben (vgl. ebd.). Es wird ein politischer und rechtlicher Steuerungsbedarf hinsichtlich der beruflichen Stellung identifiziert. Die damals getroffene Untergliederung freischaffender Künstler*innen und KuK-Mitarbeiter*innen in die folgenden vier Gruppen ist als vorläufig zu betrachten: faktische Arbeitnehmer*innen (arbeiten z. B. freischaffend bei verschiedenen Medien), arbeitnehmerähnliche Personen (weisen Beschäftigungsmerkmale einer abhängigen Beschäftigung auf, z. B. Musikerzieher*innen), sozial schutzbedürftige, wirtschaftlich eingeschränkte Freischaffende (z. B. etwa die Hälfte der freischaffenden Maler*innen und Bildhauer*innen, der Großteil der Musikerzieher*innen, denn sie erhalten keinen arbeits- und sozialversicherungsrechtlichen Schutz), echte Selbstständige oder Unternehmerähnliche (dies sind unter 10 % der freischaffenden Künstler*innen, die andauernd eigene Angestellte beschäftigen oder selbst am Markt platzieren können, wie etwa Designberufe, Komponist*innen, Orchesterleitende) (vgl. ebd., S. 7 f.). Nur der letzten Gruppe werden noch Merkmale der traditionellen freien Berufe wie etwa Ärzt*innen oder Architekt*innen zugeschrieben. Der Künstler-Report verweist in seinen Empfehlungen grundsätzlich auf die Schutzbedürftigkeit der freischaffenden Künstler*innen und die Notwendigkeit, mehr Sicherheit für diese Gruppen durch soziale und berufliche Sicherung herbeizuführen (vgl. ebd., S. 8). Dazu werden Empfehlungen formuliert, die die soziale und berufliche Stellung der freiberuflichen Künstler*innen verbessern sollen (vgl. ebd., S. 9 f.). Weitreichend sind die Empfehlungen, die auf eine Aktivierung der öffentlichen Kulturarbeit hinauslaufen und die die kulturelle Vielfalt fördern sollen, etwa indem die Kulturarbeit in den Bildungssektor einbezogen wird. Angemahnt wird, dass unter Beibehaltung einer Mobilität und Flexibilität des Bereichs, d. h. der Freiberuflichkeit bzw. Selbstständigkeit, eine Sicherheit geschaffen werden muss, die einer Anstellung im öffentlichen Bereich ähnelt. Dies erfordert mehr finanzielles Engagement der öffentlichen Hand.

Es finden sich auch Hinweise auf die Notwendigkeit der Überprüfung und Anpassung von Ausbildungen und Qualifikationen von Künstler*innen, auf die Notwendigkeit der Fortbildung und die Überprüfung möglicher Einmündungen in kunstnahe Berufe, die etwa im Pädagogischen bestehen (vgl. ebd., S. 9). Der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird hier eine Aufgabe des sozialen Ausgleichs und die Rolle von potenziellen Arbeitsplätzen zugewiesen. Andere pädagogische Bereiche werden ebenfalls als Arbeitsplätze für Künstler*innen vorgeschlagen, um künstlerische Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen zu stärken (vgl. ebd., S. 15). Damit wird der Kulturellen Bildung eine dienende Funktion für die Gesellschaft, eine individuelle Funktion für die Künstler*innen sowie eine instrumentelle Funktion für den Arbeitsmarkt zugewiesen.

Es lässt sich festhalten, dass der Künstler-Report bereits auf den Regulierungsbedarf mit Blick auf die berufliche Situation, die mangelnde soziale Absicherung, die Erweiterung der Ausbildungszugänge sowie der Erwerbssituationen, die neuen Vernetzungen zwischen Kulturarbeit und Bildungsarbeit mit entsprechenden Funktionszuweisungen für Kulturelle Bildung und Vermittlung, die Ausweitung von Qualifizierung und die Rolle der außerschulischen kulturellen Bildungsarbeit hingewiesen hat. Der Ausbau von Kultur-, Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik im KuK-Bereich sowie die Erweiterung der kunstnahen Berufsmöglichkeiten sind damit eingeleitet worden. Der Künstler-Report bildete auch die Grundlage für die Einrichtung des Künstlersozialversicherungsgesetzes (1981, zuletzt geändert 2021), das Künstler*innen seitdem über die eingerichtete Künstlersozialkasse einen Zugang zur Sozialversicherung (Renten-, Kranken- und Pflegeversicherung) ermöglicht. Die zuständige Stelle prüft entlang definierter Kriterien und eines erstellten Tätigkeitskatalogs, ob es sich um eine im Sinne der Künstlersozialversicherung einschlägige Tätigkeit handelt, wobei ein entscheidendes Kriterium „die eigenschöpferische Gestaltung“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 235) ist. Dieser Katalog unterliegt ständigen Prüfungen, da die Tätigkeitsprofile sich verändern.

Nach der Jahrtausendwende war die *Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages* wegweisend, was die Gestaltung des Kulturbereichs und die Platzierung von Kunst, Kultur, Kultureller Bildung und Kulturwirtschaft betrifft. Der *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“* (Deutscher Bundestag 2007) ist das zweite zentrale Dokument, welches hier aufgegriffen wird: Die Kommission blickte auf die Künstler*innen und den gesamten KuK-Bereich und die darin Tätigen, widmete sich der Situation der Künstler*innen und Kulturschaffenden und formulierte in ihrem Bericht eine staatliche Verantwortung für diesen Bereich und diese Berufsgruppen, bezogen auf das Einkommen und die soziale Absicherung (vgl. ebd., S. 7). Die neue Bestandsaufnahme war auch eine Reaktion auf die im Zeitverlauf gestiegene Zahl der selbstständigen Kunst- und Kulturschaffenden und die steigende Versichertenzahl in der Künstlersozialkasse. Die Hoffnung, dass der Bericht als Anschlussstudie an den Künstler-Report von vor 30 Jahren fungiert, erfüllte sich jedoch nicht (vgl. ebd., S. 229). Die Enquete-Kommission ermittelte keine eigenen Daten, führte aber zentrale Entwicklungen zusammen und systematisierte diese mit eigenen Akzentsetzungen. Sie

eruierte recht umfassend historische und aktuelle Entwicklungen, mit Blick auf die Ausdehnung des KuK-Bereichs und den hier gesetzten Fokus der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung etwa die Bedeutung der *Creative Class*, den Wandel der Erwerbssituationen, des Künstler*innenbildes, des Künstler*innenhabitus und der Künstler*innenautonomie in den letzten 30 Jahren. Auch hat die Enquete-Kommission auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Kriterien zur Aufnahme in die Künstlersozialkasse der Realität anzupassen und den oben genannten Passus der „eigenschöpferischen Gestaltung" (Deutscher Bundestag 2007, S. 235) zu erweitern. Bereits veranlasst durch den Zwischenbericht der Kommission (vgl. ebd., S. 6 f.) wurde eine *Initiative der Bundesregierung für die Kultur- und Kreativwirtschaft* gestartet (https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Navigation/DE/Home/home.html), die mit regelmäßigen Monitorings dieses Bereichs verbunden ist. Erklärtes Ziel ist es, Kunst, Kultur und Wirtschaft zusammenzudenken, einen Wirtschaftszweig Kultur- und Kreativwirtschaft zu gestalten und dafür auch Förderinstrumente zu entwickeln (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 7). Seit 2009 zeigen jährliche Monitoringberichte mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen die Bedeutung der Kultur- und Kreativwirtschaft für die Gesamtwirtschaft und kennzahlenbasiert auf Basis verschiedener Datenquellen spezifische Entwicklungen (siehe für die jüngere Gegenwart z. B. BMWK 2022; BMWi 2020, 2019, 2018, 2017; siehe hierzu auch Kapitel 1.4 zu den Entwicklungen mit Beginn der Coronapandemie).[7] Entsprechend ist das Bemühen sichtbar, den Kern von Kunst, und damit die Künstler*innen, erweitert um Kultur und Kulturelle Bildung, im Blick zu behalten, den sich dynamisch entwickelnden Bereich gestaltungsorientiert zu rahmen und auch politische Steuerungsimpulse zu setzen. Sichtbarkeit erlangt damit ein Impuls, die Künstler*innen auf das Primat der Selbstvorsorge und der Selbstverantwortlichkeit so vorzubereiten, dass sie sich selbst um die Entwicklung von Kompetenzen, die jenseits künstlerischer Handwerkstechnik liegen, bemühen.

Für die Systematisierung der Kulturberufe bildet in der Bestandsaufnahme die spartenübergreifende Unterteilung von Zimmermann und Schulz (1999) die Grundlage, welche die *Ausdehnung des Feldes unter tätigkeits- bzw. berufsbezogenen Gesichtspunkten* sichtbar macht und auf die Entwicklung von Berufsfeldern verweist (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 236):

> „1. die künstlerischen Berufe im engeren Sinne (Urheber*innen und ausübende Künstler*innen)
> 2. die marktnahen Kulturberufe (angewandte Künste, z. B. Design, Architektur)
> 3. die kulturvermittelnden Berufe (alle kulturpädagogischen Berufe, aber auch z. B. Bibliothekar*innen)
> 4. die kulturverwertenden Berufe (alle Berufsfelder, die Kultur vermarkten)" (ebd.)

7 Übersicht aller Monitoringberichte: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Standardartikel/monitoring-und-studien.html

Als grundlegend für die Veränderung des Kulturschaffens und damit einhergehend für die Entwicklung künstlerisch-kultureller Berufe stellen die Autor*innen der Enquete-Kommission schließlich die *Mediatisierung* heraus (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 236). In den Blick gerät als übergreifende Entwicklung die Strukturbildung durch Medien bzw. mediale Technologien. Ein resultierender Strukturwandel der Künste lässt sich an der Entstehung neuer Kunstformen und künstlerischer Tätigkeiten festmachen, die sich in der Abhängigkeit von technischen Apparaturen im Produktions- und Verwertungsprozess (Film, Musik, Grafik, Games) maßgeblich über den Umgang mit Technologien definieren (z. B. Video- und Netzkunst etc.) (vgl. ebd.). Die bereits durch Massenkommunikation bestehenden Probleme der Wahrung des Urheber*innenschutzes und damit einhergehende Einschränkungen der Einnahmesituation und Existenzbedingungen für Künstler*innen werden durch anhaltende Prozesse der Digitalisierung in der jüngsten Gegenwart weiter verschärft (vgl. ebd.).

Diese Entwicklungen berücksichtigend wird beobachtet, wie Künstler*innen längst angefangen haben, sich beruflich in verschiedenen Bereichen zu bewegen. Die im Bericht enthaltene grobe Systematisierung gibt dies wieder und signalisiert so nicht nur, dass diese Bereiche als gleichrangig betrachtet werden, sondern auch, dass von *Mehrfachtätigkeiten* auszugehen ist, für die sie durch Weiterbildung vorbereitet werden müssen:

> „– erstens im staatlichen Sektor als abhängig Beschäftigte zum Beispiel an Theatern und Opernhäusern, in öffentlich finanzierten Projekten, als Stipendiaten staatlich verantworteter Fonds etc.,
> – zweitens auf Märkten als Buchautoren, Musiker, Starinterpreten, im Vertragsverhältnis mit kleinen oder großen Labeln der Musikproduktion, vertreten von Galeristen, Verlagen oder Agenturen etc. und
> – drittens im sogenannten ‚Dritten Sektor', dem zivilgesellschaftlichen Bereich, als sich ehrenamtlich Engagierende in der kulturellen Bildung, in soziokulturellen Zentren, im Verhältnis zu einem Mäzen etc." (ebd., S. 237)

Zwar ist die eigentlich als vierter Sektor auszuweisende *Kulturelle Bildung als Tätigkeitsfeld* noch nicht ausreichend repräsentiert, dennoch findet sie Berücksichtigung: Kulturelle Bildung wird als Investition in die Zukunft platziert, um die Grundlagen der Aneignung von Kultur, Kreativität, emotionaler Bildung, Orientierung, Persönlichkeitsentwicklung für alle Altersgruppen, also Kinder, Jugendliche und Erwachsene jeden Alters, zu sichern (vgl. ebd., S. 8). Der Bericht erkennt ferner die Relevanz von Kultureller Bildung angelegt als lebenslanges Lernen an (vgl. ebd., S. 377), ihre Wirkungen für die Persönlichkeitsentwicklung, generell für Bildungsprozesse, und platziert die Notwendigkeit der Intensivierung von Wissenschaft und Forschung (vgl. ebd., S. 379) sowie von Kooperationen von schulischen und außerschulischen Bildungs- und Kultureinrichtungen (vgl. ebd., S. 383) und zwischen hochschulischer Ausbildung und außerschulischen Partnern, wenn es etwa um die Fortbildung für Lehrkräfte geht (vgl. ebd., S. 387). Auf die von der Enquete-Kommission konkret benannten Bezugspunkte zur Weiterbildung für Kunst und Kultur wird an anderer

Stelle eingegangen (siehe hierzu Robak & Heidemann in diesem Band zur *Weiterbildung für den KuK-Bereich*).

Anschließend an die im *Künstler-Report* und im *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland"* erkennbaren Systematisierungen und Entwicklungen gilt es für den vorliegenden Band festzuhalten, welche Gruppe hier betrachtet wird, wenn von KuK-Tätigen gesprochen wird. Diese Studie fokussiert nicht den gesamten KuK-Bereich, der sich als umfassender Kulturmarkt ausgedehnt hat, sondern geht projektbezogen und gegenstandsadäquat von folgender *Begrifflichkeit der in Kunst- und Kultur Tätigen* aus, die an den ausgeübten (Mehrfach-)Tätigkeiten festgemacht wird:

> Als in Kunst und Kultur Tätige werden alle gefasst, die künstlerisch-schöpferisch im Bereich Kunst tätig sind (oder sein wollen) und/oder die in der Kunst- und Kulturvermittlung in Kultur- und Bildungsinstitutionen sowie in Institutionen beigeordneter Bildung tätig sind (oder sein wollen) und/oder die lehrend, planend und leitend in Kultureller Bildung im Bildungssystem sowie in Kulturinstitutionen tätig sind (oder sein wollen) und die Teilhabe an Kultur über die Schaffung institutionalisierter Settings gestalten und ermöglichen (wollen).
>
> In der vorliegenden Studie wird dabei der Fokus weiter eingegrenzt, indem vorrangig diejenigen, die nicht ausschließlich künstlerisch-schöpferisch tätig sind, sondern gleichzeitig andere Tätigkeiten ausüben, sowie diejenigen, die zusätzlich und/oder in direkter Verbindung in angrenzenden Feldern der künstlerisch-kulturellen Vermittlung und Gestaltung tätig sind, betrachtet werden. Diese Festlegung entspricht dem in der Studie realisierten empirischen Zugriff auf das Feld der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung am Beispiel der ausgewählten Akademie.

3 Wechselwirkungen der Ausdehnung des KuK-Bereichs als Arbeitsmarkt und der Zunahme hybrider Erwerbs- und Tätigkeitsformen

Um den Arbeitsmarkt Kunst und Kultur zu fassen und die Besonderheiten der Tätigkeiten in diesem Feld zu verstehen, werden nun ausgewählte Ausdehnungen des KuK-Bereichs vertieft.

3.1 Zur Ausdehnung des Arbeitsmarktes Kunst und Kultur und der Relevanz als volkswirtschaftliches Standbein

Der KuK-Bereich hat sich stetig ausdifferenziert und seine Relevanz als gesellschaftliches Tätigkeitsfeld und als Arbeitsmarkt ist anerkannt (vgl. Schulz & Zimmermann 2020a). U. a. wird der Bereich mit der *Initiative Kultur- und Kreativwirtschaft der Bundesregierung* auch als ein (volks-)wirtschaftliches Standbein platziert. Die bereits in Kapitel 1.4 vorgestellten Zahlen aus dem Monitoring zur Kultur- und Kreativwirtschaft (vgl. BMWi 2020; BMWK 2022) zum Arbeitsmarkt, Umsatz und zur Bruttowertschöp-

fung unterstreichen die arbeitsmarktbezogene und (volks-)wirtschaftliche Relevanz. Nachfolgend werden nun die Struktur und Ausdehnung des Arbeitsmarktes Kunst und Kultur skizziert.

Die aktuellen Zugänge und Systematisierungen des KuK-Bereichs zeigen, dass es keine eindeutige und unmittelbar übertragbare Definition zur Erfassung des Arbeitsmarktes Kunst und Kultur gibt. Differenzen liegen bereits in der übergeordneten Betitelung vor. Anwendung finden zumeist die Begriffe Kultur- und Kreativsektor (z. B. Söndermann 2018), Kultur- und Kreativwirtschaft (z. B. BMWi 2019; BMWK 2022) sowie Kulturmarkt (z. B. Schulz & Zimmermann 2020a). Die aktuellen Beschreibungen und Ansätze der Kategorisierung des KuK-Bereichs orientieren sich überwiegend an der Erwerbssituation sowie an den Berufsbereichen in Kunst, Kultur und Medien, die sich seit Erscheinen des Künstler-Reports (vgl. Fohrbeck & Wiesand 1975) immer weiter ausdifferenziert haben und in verschiedene Bereiche hineindiffundiert sind.[8] So hat sich eine Arbeitsmarktperspektive in den Vordergrund geschoben, in der Kunst durch Kultur ergänzt und mit einer ökonomischen Logik verschmolzen wird, wie beispielsweise in den Monitoringstudien zum *Arbeitsmarkt Kultur* (u. a. Schulz et al. 2013, 2016; Schulz & Zimmermann 2020a), welche als Nachfolgeerhebungen des Künstler-Reports (vgl. Fohrbeck & Wiesand 1975) eingeordnet werden können. Erkennbar ist, dass die Künste und die Künstler*innen im Kern zu platzieren sind, jedoch die Entwicklungen des Kulturbereichs im Weiteren eine eigene Dynamik entfaltet haben (vgl. Schulz 2013). Es greift nun die Logik, das Erwerbsspektrum im Wirtschaftsraum nachzuvollziehen. Schulz (ebd., S. 48) verweist darauf, dass sich als kleinste Einheit weiterhin einzelne Künstler*innen als Einpersonenunternehmen bzw. Selbstständige identifizieren lassen, es sich aber auch um sehr große Unternehmen wie etwa einen Rundfunksender handeln kann. Das künstlerische Produkt kann demnach ein einzelnes Kunstwerk, aber auch ein Theaterstück, ein Film, eine Ausstellung, ein Buch sein, d. h., am künstlerischen Produkt wirken ggf. sehr viele Personen mit (vgl. ebd.). Der Arbeitsmarkt Kultur umfasst aktuell ein breites Feld an Tätigkeiten, Berufen, Erwerbs- und Beschäftigungsformen und „erstreckt sich sowohl auf den erwerbswirtschaftlichen Teil, also Kultur- und Kreativwirtschaft, auf den Non-Profit-Bereich, Vereine und Stiftungen, sowie den staatlichen Bereich, öffentliche Kultureinrichtungen“ (Schulz 2013/2012, o. S.). Kulturelle Bildung, die sich bereits im Künstler-Report als ein sich ausweitender Bereich für die Künstler*innen gezeigt hat, ist darin als ein Segment aufgehoben. Der Arbeitsmarkt Kultur kann darüber hinaus nun aber noch breiter gefasst werden, indem handwerkliche Berufe und Beschäftigungsfelder, technische Berufe (z. B. Bühnentechnik) sowie geistes- und kunstwissenschaftliche Tätigkeitsfelder einbezogen werden (vgl. ebd.). Das statistische Material zum heterogenen Arbeitsfeld wird als unzureichend eingeschätzt

8 Die Ausdehnung des Bereichs ist prinzipiell noch weitreichender: Beispielsweise verweisen Übergänge ins Kunsthandwerk bzw. Handwerk und in technische Berufe auf die Gratwanderung der Zuordnung zum KuK-Bereich. An konkreten Beispielen ist dies sehr gut nachvollziehbar, etwa wenn das traditionelle Berufsbild des Schreiners sich in einen „gentrifizierten Kreativberuf“ wie Möbeldesigner entwickelt, verbunden mit einer schrittweisen Akademisierung (Schultheis 2019, S. 32).

(vgl. ebd.), was bis in die Gegenwart als Einschätzung geteilt werden kann und sich auch in den Abweichungen der unterschiedlichen Studien widerspiegelt.

Verlässliche und zugleich differenzierte Zuordnungen der im KuK-Bereich Tätigen sind nur bedingt realisierbar. Beispielsweise ist eine eindeutige Identifikation der Berufsgruppe „Künstler*innen" nur schwer möglich; grundsätzlich kann sich nach wie vor jede Person als Künstler*in betätigen (vgl. Prinz & Wuggenig 2012, S. 206). Es braucht keinen Schulabschluss und keine Berufsberechtigung. Der „geringe Kodifizierungsgrad von Kunst als Beruf" macht den Weg zudem frei für die Fülle an Kreativberufen, die neu entstehen und keinen Berufsordnungen unterliegen (vgl. Schultheis 2019, S. 30 f.). Ein Erfassungszugang ist jener über die Künstlersozialkasse, welche wiederum für die Individuen aber auch nicht verpflichtend ist. Schließlich sind Realanalysen der Arbeitsamtsdaten möglich, um die sozialversicherungspflichtigen Personen zu erfassen. Die Studie von Schulz und Zimmermann (2020a) nimmt eine Zuordnung zum KuK-Bereich über die empirische Erfassung des Versicherungsstatus vor. Dabei ist jedoch lediglich ermittelbar, wie viele *freiberufliche Künstler*innen* in der Künstlersozialversicherung (KSV) Mitglied sind (vgl. Schulz 2020).[9] Dem Künstlersozialversicherungsgesetz liegt folgende *Künstler*innendefinition* zugrunde, die die Ausdehnung des Bereichs auch definitorisch abbildet:

> „Künstler im Sinne des Gesetzes ist, wer Musik, darstellende oder bildende Kunst schafft, ausübt oder lehrt. Publizist im Sinne dieses Gesetzes ist, wer als Schriftsteller, Journalist oder in ähnlicher Weise publizistisch tätig ist oder Publizistik lehrt." (KSVG § 2 zit. n. Zimmermann 2013, S. 13)[10]

Die Studie zeigt, dass es nicht mehr die „reinen Künstler*innen" sind, die hier versichert sind, sondern etwa Gruppen aus dem Vermittlungsbereich, wie Theaterpädagog*innen, und aus Kreativberufen, z. B. im Bereich Design. Typische Tätigkeitsbezeichnungen reichen von Akrobat*in bis Zeichner*in (vgl. ebd.). D. h., der Begriff der Künstler*innen ist nun in der Künstlersozialkasse ein breiter Begriff, der teilweise durch die Zuordnung der Sozialgerichte geprägt ist und der Entwicklung des Kulturbereichs Rechnung zu tragen versucht. Im Jahr 2019 waren es beispielsweise 193.592 Versicherte. Dementsprechend nehmen Schulz und Zimmermann (2020b, S. 470) eine weitere Begriffsdehnung vor und nutzen den Begriff des Kultur- und Medienbereichs als den übergeordneten Begriff. Unter *Kultur- und Medienberufen* werden künstlerische Berufe, kunsthandwerkliche Berufe, kulturvermittelnde und auch technische Berufe gefasst und untersucht (ebd., S. 473). Die Systematisierung von Schulz und

9 Da die Etablierung der Künstlersozialkasse eine Konsequenz der Ergebnisse des Künstler-Reports ist und dieser besonders die freiberuflichen Künstler*innen in den Blick nahm, bildet diese Studie am ehesten die Entwicklungen ab, die im Künstler-Report aufgezeigt und seither angestoßen wurden.

10 Voraussetzung ist, „dass die künstlerische oder publizistische Tätigkeit erwerbsmäßig und nicht nur vorübergehend ausgeübt sowie im Zusammenhang mit dieser Tätigkeit nicht mehr als ein Arbeitnehmer beschäftigt wird" (Zimmermann 2013, S. 13). „Voraussetzungen für die Mitgliedschaft sind, dass mindestens 51 Prozent des Einkommens aus freiberuflicher, künstlerischer oder publizistischer Arbeit stammen und dass aus dieser Arbeit mindestens 3.900 Euro im Jahr erzielt werden. Für diejenigen, die die Voraussetzungen erfüllen, gilt die Versicherung nach dem Künstlersozialversicherungsgesetz verpflichtend. Bei denjenigen, die die Voraussetzungen nicht erfüllen, geht die Künstlersozialkasse davon aus, dass es sich um keine hauptberufliche künstlerische Arbeit handelt und lehnt die Versicherungspflicht nach dem Künstlersozialversicherungsgesetz ab." (Schulz & Zimmermann 2020b, S. 464)

Zimmermann (2020b) zeigt schließlich auf, wie sich das Feld in Berufsgruppen bzw. Berufsbereiche ausdifferenziert hat und in welche angrenzenden Bereiche ehemals kunstnahe Berufe nun als Berufe des Kulturbereichs eingemündet oder eingeflossen sind. Einige zentrale Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die meisten selbstständigen Künstler*innen arbeiten in der *Bildenden Kunst*, dabei stellen die *Designer*innen* den größten Teil der Versicherten, gefolgt von *Bildenden Künstler*innen* im engeren Sinne, also aus den Bereichen Bildhauerei, konzeptexperimentelle Kunst, Malerei/Zeichnung/Illustration, Porträt-/Genre-/Landschaftsmalerei, Performance-/Aktionskunst, Medienkunst, Karikatur/Illustration/Trick-/Comiczeichnung (vgl. ebd.). Es folgen mit Abstand *gestalterische Berufe* mit Handwerksbezug wie Keramik/Glasgestaltung, Gold-/Silberschmied*in/Emailleur*in, Textil-/Holz-/Metallgestaltung, Graveur*in sowie der Bereich Bildende Kunst und Design (vgl. ebd., S. 464). Die zweitgrößte Berufsgruppe ist *Musik*. Während die Zahlen bei den Gruppen der Bildenden Kunst zwischen 2013 und 2019 gesunken sind, sind die der Berufsgruppe Musik gestiegen. Dabei ist *Ausbilder*in* der bedeutendste Tätigkeitsbereich in dieser Berufsgruppe (vgl. ebd., S. 464 f.). In einigen untersuchten Jahren seit 2013 sind mehr Versicherte in der Ausbildung tätig als in allen anderen elf Tätigkeitsbereichen der Berufsgruppe Musik zusammen (z. B. Komponist*in, Dirigent*in, Chorleitung, Sänger*in, Tänzer*in, Musiker*in, Diskjockey etc.). Die Gruppe Ausbilder*in für Musik unterrichtet in den vielfältigen Kontexten wie Musikschulen, außerschulischen Bildungseinrichtungen sowie in der Weiterbildung. Sie sorgt für die musikalische Früherziehung, begleitet professionelle Musiker*innen etc. (vgl. ebd., S. 465). Daran werden Überschneidungen sichtbar, die etwa darin bestehen, dass die Lehrtätigkeit für Musik in verschiedenen Institutionalkontexten erfolgt, in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems. Kinder zu unterrichten erfordert andere Zugänge als erwachsene Lai*innen oder gar professionelle Musiker*innen. An dritter Stelle der Anzahl an Versicherten kommt die Berufsgruppe *Wort*. Auch hier sank die Zahl der Versicherten zwischen 2013 und 2019, vor allem in den Bereichen Journalismus/Redaktion, die größte Gruppe in diesem Bereich (vgl. ebd.). Die kleinste, aber in der Größe zunehmende Gruppe ist die Berufsgruppe der *Darstellenden Kunst*, was als Hinweis auf veränderte Arbeitsbedingungen und die wachsende Bedeutung der Selbstständigkeit interpretiert wird (vgl. ebd.). In der Vergangenheit war hier eher eine abhängige Beschäftigung typisch. Die größte Bedeutung hat dabei der Bereich Regie/Filmemacher*in, wobei aber kein Tätigkeitsbereich vorherrschend ist wie in den anderen Berufsgruppen (vgl. ebd.).[11] Obwohl der Anteil der Frauen in der KSV bei 48 % liegt, weist der Bericht Geschlechtsspezifika aus: Besonders hoch ist mit 75 % der Frauenanteil in Ausbildungsberufen für Darstellende Kunst und Tanz, gefolgt von 20 weiteren Tätigkeitsbereichen mit einem Anteil zwischen 50–74 % bei den Masken-, Bühnen-, Kostüm- und Bühnenbildner*innen sowie den Theaterpädagog*innen, Lektor*innen, in der Grafik-Kommunikation, bei den Werbedesigner*innen, Sänger*in-

11 Zu den Tätigkeitsbereichen der Berufsgruppe der Darstellenden Kunst gehören weiterhin Tänzer*innen, Schauspieler*innen, Performer*innen, Moderator*innen, Kabarettist*innen, Clowns, Zauber*innen, Dramaturg*innen, Kostüm-/Maskenbildner*innen, Lichtdesigner*innen, künstlerisch-technische Mitarbeitende, Ausbilder*innen für Darstellende Kunst, Theaterpädagog*innen, Sprecher*innen, Choreograf*innen, Cutter*innen etc. (vgl. ebd., S. 465).

nen, Übersetzer*innen, Autor*innen sowie Ausbildungen in weiteren Bereichen (vgl. ebd., S. 466). Es besteht nachweislich ein *Gender-Pay-Gap* (vgl. ebd., S. 475).[12]

Mit Blick auf die Entwicklungen und Verteilungen der Berufsgruppen bzw. -bereiche ist davon auszugehen, dass sich weitere Differenzierungen vollziehen werden, beispielsweise über die in „Gameskultur" (vgl. Zimmermann & Falk 2020a). Der Bereich Software/Games gilt einerseits als besonders umsatzstark und ist somit attraktiv (vgl. u. a. BMWi 2019, 2020). Zimmermann und Falk (2020b) resümieren „mit Games lässt sich Geld verdienen, was auch in der Kulturbranche weniger anstößig ist als es manchmal scheint" (ebd., S. 9). Dass Gaming als Teil von Kultur fungiert und Games als Kulturgüter gewertet werden (vgl. Zimmermann & Falk 2020a), verweist andererseits auch auf Prozesse der Mediatisierung und Digitalisierung in Kunst und Kultur. Bereits die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland" stellte im Jahr 2007 einen Strukturwandel der Künste und die Entstehung neuer Kunstformen und künstlerischer Tätigkeiten, die sich über den Umgang mit (neuen) Technologien ergeben, heraus (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 236). Für die Gameskultur sind zunehmend Verschränkungen mit Kunstsparten relevant, wie es etwa für die Musik schon feststellbar ist (vgl. Zimmermann & Falk 2020b, S. 10). In jüngerer Zeit wirkt sich die fortschreitende digitale Transformation auch auf die Ausgestaltung von Kunst und Kultur aus.

Der KuK-Bereich ist somit in sich gewachsen, hat sich dynamisch ausdifferenziert, verbindet seine Bestandteile untereinander, nimmt neue Formen an und führt zu neuen Tätigkeitszuschnitten, Qualifikationsanforderungen und Berufsbildern, die es zu beschreiben gilt (vgl. Mandel 2005, 2007). Im Diskurs sind zwei Aktivitätspole beobachtbar, die aus unterschiedlichen Logiken heraus auf das Feld schauen und dieses gestalten wollen. Auf der einen Seite werden die Künstler*innen, die in der Haupttätigkeit künstlerisch-schöpferische Tätigkeiten ausüben und davon leben wollen, adressiert – hierfür setzen sich etwa die verschiedenen Verbände ein. Dazwischen liegen diejenigen, die andere bzw. angrenzende Berufe erlernt haben und auch künstlerisch-schöpferisch tätig sein und davon leben möchten. Und auf der anderen Seite finden sich arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitische Erwägungen, die sich mit der Ausdehnung kulturell-künstlerischer Merkmale in andere Bereiche und dem Ausbau einer Kultur- und Kreativwirtschaft beschäftigen (vgl. BMWi 2019). Den verschiedenen Akteur*innen, die sich für die beiden Pole einsetzen oder sich dazwischen bewegen, ist daran gelegen, bessere Regelungen für die darin Tätigen zu finden und die sich neu formenden Tätigkeitsfelder und Berufsfelder jeweils zu integrieren. Eine offene Frage, die dabei grundsätzlich mitläuft, ist, wie sich die neu entstandenen Tätig-

12 Die Altersstruktur verändert sich: Die größte Gruppe machen aktuell die 50- bis 60-Jährigen aus. Die jüngsten Versicherten finden sich in der Darstellenden Kunst, in der Gruppe Wort finden sich die meisten ab 50-Jährigen. Vermutet wird ein Zusammenhang mit dem Eintrittszeitpunkt in den Arbeitsmarkt. Die Einkommensunterschiede zwischen den Berufsgruppen sind groß. Das niedrigste Einkommen haben Konzeptkünstler*innen, das höchste haben Librettist*innen bzw. Textdichter*innen. Ein Gender-Pay-Gap ist nachweisbar: Dieser wird damit in Zusammenhang gebracht, wie die Arbeiten von Künstlerinnen durch Institutionen, Journalist*innen und Ausstellungsmacher*innen etc. sichtbar gemacht werden, d. h. weniger als für die männlichen Künstlerkollegen (vgl. ebd., S. 469). Prekäre Lagen für diese Gruppen entstehen besonders in Ballungsgebieten. Herausgehoben werden die bedeutsame Rolle der jeweiligen Landespolitik und ein dynamisches Zusammenspiel von öffentlichen Kulturinstitutionen, freier Szene sowie Kultur- und Kreativwirtschaft (vgl. ebd., S. 467).

keits- und Erwerbsformen in den sich neu gebildeten Berufsbereichen als Berufe oder besser Beruflichkeit beschreiben lassen.

Zimmermann (2013) weist weiterführend auf eine zentrale Frage hin, die sich durch eine derartige Ausdehnung des Kulturbereichs insbesondere der Kultur- und Kreativwirtschaft nun stellt: Welchen Stellenwert haben noch die Schöpfer*innen der Kunstwerke? Am Anfang einer Wertschöpfungskette stehen die Schöpfer*innen eines Werkes, sie sind die Urheber*innen und erschaffen geistiges Eigentum, es kann sich um ein Buch, Musik, eine Skulptur oder auch ein Spiel handeln. Die Kultur- und Kreativwirtschaft nutzt diese Materialisierungen, um sie in die Gesellschaft bzw. an den Markt zu bringen (vgl. ebd., S. 14). Der Schutz geistigen Eigentums im Urheberrecht ist dabei ein grundsätzlicher Baustein, den es abzusichern gilt, dieser muss immer wieder neu geklärt werden.[13]

Zum Zweck einer exemplarischen Quantifizierung hervorgehoben wird nun die Eingrenzung des Arbeitsmarktes der Kunst und Kultur als *Kultur- und Kreativwirtschaft*[14], welche den Arbeitsmarkt nach Erwerbstätigkeit betrachtet:

> „Unter Kultur- und Kreativwirtschaft werden diejenigen Kultur- und Kreativunternehmen erfasst, welche überwiegend erwerbswirtschaftlich orientiert sind und sich mit der Schaffung, Produktion, Verteilung und/oder medialen Verbreitung von kulturellen/kreativen Gütern und Dienstleistungen befassen." (Wirtschaftsministerkonferenz 2009 zit. n. BMWI 2019, S. 3)[15]

Die (auch) begriffliche Ausrufung eines Wirtschaftsbereichs „Kultur- und Kreativwirtschaft" hat für den KuK-Bereich nicht nur ein verändertes Image mit mehr Sichtbarkeit eingeleitet, sondern auch Gestaltungsimpulse aus verschiedenen Politikbereichen evoziert. Die Förderung eines Wirtschaftsraumes hat sowohl auf der Bundes- als auch auf der Länderebene Bedeutung erfahren. Mit der *Initiative Kultur- und Kreativwirtschaft der Bundesregierung* soll die wirtschaftliche Bedeutung als Zukunftsbranche zwischen chemischer Industrie und Automobilindustrie hervorgehoben werden (vgl. Zimmermann 2013, S. 20). Die Förderung der Kultur- und Kreativwirtschaft ist die „Fortführung der ökonomischen Argumentation für Kultur" (Steigerwald 2019, S. 21).

Der Kultur- und Kreativwirtschaft intermediär vorgelagert sind die „neuen" *Kulturunternehmer*innen* (vgl. Mandel 2007). Diese repräsentieren einen sich ausdehnen-

13 Die Notwendigkeit des Schutzes geistigen Eigentums hat der Kulturrat zwischen 1998 und 2013 allein mit 14 Stellungnahmen speziell für die Kultur- und Kreativwirtschaft begleitet (Zimmermann 2013, S. 15).

14 Kultur- und Kreativwirtschaft werden anfänglich noch folgendermaßen unterschieden: Als Kulturwirtschaft im Engeren wird der privatwirtschaftlich betriebene Teil des Kultur- und Mediensektors bezeichnet. Als Kernbranchen der Kulturwirtschaft werden definiert: Verlagsgewerbe, Filmwirtschaft, Rundfunkwirtschaft, Musik, visuelle und darstellende Kunst (freiberufliche Künstler*innen, private Theater/Kleinkunstszene, Theater-/Konzertdirektionen, bühnentechnische Betriebe), Journalist*innen- und Nachrichtenbüros, Einzelhandel mit Kulturgütern (Musik-, Buch-, Kunsthandel), Architekturbüros, Designwirtschaft (vgl. Söndermann 2005 zit. n. Mandel 2007, S. 18 f.). Die Kreativwirtschaft umfasst neben den kulturwirtschaftlichen Branchen noch die Software- und Spiele-Industrie (vgl. ebd.). Daneben wird als dritter Bereich noch die Copyrightindustrie unterschieden, die den gesamten Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien umfasst (vgl. ebd., S. 20).

15 Dazu gehören keine Institutionen, die durch öffentliche Finanzierung getragen oder durch Gebühren oder durch gemeinnützige bzw. private Gelder gefördert werden. Die Kultur- und Kreativwirtschaft setzt sich nach der Definition der Wirtschaftsministerkonferenz aus elf Teilmärkten zusammen: Musikwirtschaft, Buchmarkt, Kunstmarkt, Filmwirtschaft, Rundfunkwirtschaft, Markt für darstellende Künste, Designwirtschaft, Architekturmarkt, Pressemarkt. Der Werbemarkt und die Software- und Games-Industrie werden den Kreativbranchen zugeordnet. Unter Sonstiges finden sich weiterhin: Bibliotheken, Archive, Betrieb von Denkmalstätten, Botanische Gärten, Schaustellergewerbe.

den Bereich an Kleinst- und Kleinunternehmer*innen der Kulturwirtschaft, „die jenseits der Global Player des Kultur- und Medienmarktes und jenseits traditioneller Kulturberufe, wie etwa Künstler, Designer oder Architekten, neue Dienstleistungen entwickelt haben, mit denen sie sich auf dem Markt behaupten" (ebd., S. 7). Kennzeichnend für diese Gruppe ist, dass sie KuK-gestaltend, -vermittelnd, -managend und -beratend aktiv sind und dabei auch sektoren- und disziplinenübergreifend (vgl. ebd., S. 8), insbesondere auch „in interdisziplinären Zusammenhängen und an Schnittstellen zwischen Kunst und anderen gesellschaftlichen Sphären wie Wissenschaft oder Wirtschaft" (ebd.).[16] Die Kulturunternehmer*innen sind den Künstler*innen sehr nahe und nutzen künstlerische Gestaltungsprinzipien in ihrer Arbeit, sie sind trotzdem keine autonom arbeitenden Künstler*innen. „Sie sind Dienstleister und agieren damit auf der Basis eines anderen Verständnisses, als wenn Kunst als Selbstzweck bzw. ohne spezifischen Auftrag praktiziert wird" (ebd.). Die Kulturunternehmer*innen gehören der Kulturwirtschaft an, kooperieren häufig mit dem öffentlichen Kultursektor als Subdienstleister*innen und erhalten von dort Förderungen. Sie müssen mit ihrer Tätigkeit Gewinne erwirtschaften, verfolgen jedoch oft gemeinnützige Ziele. „Neu" meint, dass es sich um innovative Unternehmungen handelt und diese oftmals erst Ende des 20. Jahrhunderts gegründet wurden, also seit ca. 1997. Insbesondere bis 2005 hat sich zudem ein Feld des Kulturmanagements als Link zwischen Kultur, Bildung und Wirtschaft etabliert (vgl. Schulz 1999, S. 44), auch dieses weist Spezifika auf (vgl. Mandel 2013/2012).[17] In der jüngeren Zeit ist der Bereich der Kulturvermittlung gewachsen, wie Mandel (siehe z. B. ebd.) kontinuierlich herausarbeitet. Hinzu kommen die Differenzierungen spezifischer „Pädagogiken", wie Kultur-, Tanz-, Theater-, Museumspädagogik, die sich als spezifische Formen der Kultur- und Kunstvermittlung verstehen. Diese vermittelnden Spezialisierungen sind Ausdruck für das Interesse, partizipative Zugänge zu Kunst und Kultur zu gestalten, und sind Bestandteil eines Arbeitsmarktes Kultur geworden.

Ursprünglich ausgehend von den Künsten hat sich somit ein breites und elementar an der Bruttowertschöpfung beteiligtes Tätigkeitsfeld entwickelt, das die Künste umfasst, vor allem aber auch darüber hinausgehend Kunst und Kultur ermöglichende, präsentierende, vermarktende und vermittelnde Tätigkeitsfelder. Diese Tätigkeitsfelder entfalten eine eigene Dynamik. Die darin Tätigen gestalten diese Dynamik mit und sind Teil dessen.

16 Eine Befragung von Kulturunternehmer*innen zeigt folgende Gruppen auf: „1. Full Service Kulturmanagement: Von der Beratung über Mittelakquise, Marketing und Public Relations bis zur organisatorischen Abwicklung von Projekten und Veranstaltungen; 2. Kultur-Eventmanagement: die Konzeption, Organisation und Durchführung von künstlerisch-gestalteten Events für unterschiedliche Anlässe; 3. Kulturtourismus: von Themenreisen, Reisen zu spezifischen künstlerischen Genres über Stadtführungen bis zu Incentive-Reisen; 4. Vermittlung zwischen Kunst und Wirtschaft, Kultursponsoring; 5. Coaching und Unternehmensberatung mit künstlerischen Mitteln, Unternehmenstheater; 6. Weitere häufig auftauchende Geschäftsfelder sind: Künstlermanagement, Ausstellungsgestaltung und -management, Museumspädagogik, kulturpädagogische Angebote für Kindergärten und Schulen, New Media Services und Mediengestaltung für Kulturinstitutionen" (Mandel 2007, S. 39).

17 Kulturmanagement fokussiert auf eine verbesserte Abwicklung, beginnend bei der Mittelakquise über die Vermarktung bis hin zur Abwicklung von Projekten und Veranstaltungen. Mandel (2009) definiert: „Kulturmanagement bezeichnet strategische Prozesse der Konzeption und Organisation der Rahmenbedingungen kultureller Produktion und Rezeption bei möglichst effizientem Umgang mit den vorhandenen Ressourcen. Kulturmanagement lässt sich auch als indirekte Form der Kulturvermittlung begreifen, die vor allem in der Funktion des Kulturmarketings als Steuerung von Aufmerksamkeit virulent wird" (ebd., zit. nach Mandel 2013/2012, o. S.).

3.2 Zur Ausdehnung des Arbeitsmarktes Kunst und Kultur im Modus hybrider Erwerbs- und Tätigkeitsformen als atypische Beschäftigungsverhältnisse

Die Ausdehnung des KuK-Bereichs als Arbeitsmarkt ist neben der inhaltlichen Ausformung geprägt von einer Zunahme hybrider Erwerbs- und Tätigkeitsformen sowie der strukturellen Ausdehnung atypischer Beschäftigungsverhältnisse.

Die Arbeitsmärkte und -strukturen in Deutschland verändern sich weg von kontinuierlichen Normalarbeitsverhältnissen und klar abgegrenzten Formen der Haupt- und Nebenberuflichkeit hin zu über die Lebensspanne wechselnden Tätigkeiten und Mehrfachbeschäftigungen (vgl. Schulz 2013, S. 31 ff.; Kay et al. 2018), was sich als „Erwerbshybridisierung" (ebd.) fassen lässt. Für den KuK-Bereich sind derartige Strukturen, beispielsweise hybride Beschäftigungsformen, befristete Tätigkeiten und im Gemeinverständnis „atypische" Beschäftigungen seit je her typisch (vgl. Fohrbeck & Wiesand 1975), sind aber ebenfalls Entwicklungen im Zeitverlauf unterworfen (vgl. u. a. Söndermann 2018, S. 17; Schulz et al. 2013; siehe hierzu die Analyse der *Teilnehmenden* von Heidemann et al. in diesem Band).

Als Folge der geschilderten arbeitsmarktstrukturellen Entwicklungen und politischen Initiativen zwischen der Stabilisierung von Kunst als Beschäftigungsfeld und KuK als Wirtschaftsbereich bilden sich zunehmend *hybride Erwerbsformen der in KuK Tätigen* ab (vgl. Söndermann 2018). Dies bedeutet etwa, dass Künstler*innen künstlerisch und zugleich vermittelnd in verschiedenen Beschäftigungsverhältnissen tätig sind. Während die Künstler*innen im Erlernen des Handwerkszeugs, der künstlerischen Praktiken für ihre Kunst und je nach Kunst- oder Kulturbereich auch in der schöpferisch-gestaltenden Tätigkeit vielfach allein arbeiten, ist der KuK-Bereich in der Breite bereits arbeitsteilig organisiert. Es sind nicht nur hybride Erwerbsformen als Ausdruck atypischer Beschäftigungsverhältnisse entstanden, die im KuK-Bereich als typisch zu betrachten sind (vgl. ebd.), auch die Tätigkeitsfelder hybridisieren sich. Diese Entwicklungen resultieren aus der aufgezeigten Ausdehnung des KuK-Bereichs als Kulturmarkt, als Kultur- und Kreativwirtschaft, aus der veränderten Rolle von Kunst; daraus, dass sich die Künstler*innen im Engeren in Institutionalkontexten der hybriden Erwerbsformen bewegen können müssen und dass die Digitalisierung und die Selbstmanagementanforderungen gestiegen sind, um die Erwerbsarbeit existenzsichernd zu organisieren. Diese Entwicklungen bringen neue Wissensanforderungen mit sich und sind wiederum mit systematischer Weiterbildung zu beantworten.

Mit *atypischen Beschäftigungen* sind Erwerbsformen wie Teilzeit, Leiharbeit, geringfügige Beschäftigung, Minijobs, Soloselbstständigkeit, Projektarbeit und Befristungen gemeint (vgl. Söndermann 2018, S. 3). Diese Gruppen profitieren zudem weniger von sozialer Sicherung und Tarifbindungen. Im Kultur- und Kreativsektor beträgt der Anteil der atypischen Beschäftigung und atypischen Selbstständigkeit unter Erwerbstätigen 56 % (vgl. ebd., S. 11).

Es folgt – weiterhin basierend auf Söndermann (2018) – eine knappe Betrachtung ausgewählter Erwerbsformen: Die Miniselbstständigen, d. h. diejenigen mit einem Jahresumsatz unter 17.500 Euro, stellen mit 14 % den größten Teil, gefolgt von den

Soloselbstständigen und Minijobbern mit 12 % und Teilzeitbeschäftigungen mit 10 % (vgl. ebd., S. 11). Die Zahlen belegen, dass eine Umstrukturierung des KuK-Arbeitsmarktes hin zu atypischen Beschäftigungsverhältnissen bereits zum größten Teil vollzogen wurde. Dabei finden sich einige Schwerpunkte: Im Bereich der Designateliers etwa beträgt der Anteil der Minijobber und Soloselbstständigen 72 %, ähnlich in der Software- und Gamingindustrie sowie in der Gruppe der kreativ-künstlerischen Aktivitäten (vgl. ebd., S. 14). Bei den Buch- und Presseverlagen sowie Werbeagenturen stellen die Teilzeitbeschäftigten und Minijobber die größte Gruppe.[18] Bei der Gruppe der kreativen und künstlerischen Aktivitäten überwiegen die Soloselbstständigen und Minijobber. Die künstlerisch-schöpferischen Künstler*innen arbeiten demnach überwiegend als Soloselbstständige und Minijobber. Ferner variieren die atypischen Beschäftigungen je nach Branche. Es dominieren weiterhin projektbezogene Tätigkeiten und ein höherer Anteil an Selbstständigen (vgl. ebd., S. 5). Die Anforderungen dieser Gruppen, die Teil der Ausdehnungen sind und diese mitgestalten, evozieren Weiterbildungsbedarfe, die mit Kompetenzanforderungen auch jenseits von Kunst und Kultur verbunden sind.

Im KuK-Bereich Tätige arbeiten somit vielfach in selbstständigen und ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen. Um ihre Einkommen und beruflichen Perspektiven zu verbessern sowie neue ökonomisch relevante Felder aufzubauen, wird Kunst nun kultur-, beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitisch mit Überlegungen zur Beruflichkeit zusammengeführt. Die Relation zwischen Kunst und gesellschaftlicher Realität wird dabei ganz grundlegend als ein paradoxes Verhältnis diagnostiziert (vgl. Henning et al. 2019, S. 8). Diese und weitere Entwicklungen nehmen Einfluss auf die Konstitutionsprozesse für wissenschaftliche berufliche Weiterbildung und die Formung von Beruf bzw. Beruflichkeit. Es lässt sich herausarbeiten, dass sich vor dem Hintergrund steigender Selbstständigkeit, die arbeitsmarktpolitisch auch gewollt wird, und der Zunahme übertragbarer professionsbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten die Tragfähigkeit von Kategorien wie Berufsbild, Beruf, Qualifikationsprofil etc. zur Diskussion stellt. Aufgeworfen wird die Frage, was neue Kategorien zur Beschreibung von Beruflichkeit vor dem Hintergrund atypischer Beschäftigung in hybriden Erwerbs- und Tätigkeitsformen sind.

Grundlegend gilt der KuK-Bereich in seinen arbeitsmarktstrukturellen Ausformungen zudem als ein Paradebeispiel für einen Strukturwandel desselbigen hin zu den sogenannten atypischen Beschäftigungs- und Erwerbsformen (vgl. ebd.). Ausgehend von den Künstler*innen, sich ausdehnend über den gesamten KuK-Bereich und die darin Tätigen, wird er als Blaupause für die Verbreitung, Implementierung und Akzeptanzwerbung dieser atypischen Beschäftigungs- und Erwerbsformen in andere Bereiche gesehen, dies nicht zuletzt, um die Bevölkerung auf sinkende Festanstellungen vorzubereiten. Gefragt werden kann, ob nicht die Künstler*innen und der KuK-Bereich selbst ein Experimentierfeld darstellen, um notwendige und zugleich

18 Zwischen den verschiedenen Gruppen können große Einkommensunterschiede aufgezeigt werden: Vollzeitbeschäftigte im Rundfunkbereich erzielen durchschnittlich 4.900 Euro monatlich, Tätige im überwiegend selbstständigen Gamingbereich über 4.600 Euro, Soloselbstständige 2.600 Euro und Miniselbstständige lediglich 430 Euro. Bei den Buch- und Presseverlagen erzielen die Teilzeit- und Minibeschäftigten durchschnittlich 1.700 Euro (vgl. Söndermann 2018, S. 14).

auf Minimalstandards basierende Regulierungen und Gesetzgebungen zu finden, die in einer Demokratie und einer sozialen Marktwirtschaft haltbar und realisierbar sind.

3.3 Zur Relevanz von Kultureller Bildung, Kulturvermittlung und (wissenschaftlicher beruflicher) Weiterbildung im sich ausdehnenden KuK-Bereich

Im Folgenden wird die Relevanz von Kultureller Bildung und Kulturvermittlung mit Bezügen zur wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung im Kontext der Ausdehnung des KuK-Bereichs skizziert.

Die Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Kunst, Kultur, Kultureller Bildung und Vermittlung im Rahmen der Gestaltung des KuK-Bereichs ist eingebettet in die dargelegten Perspektiven der Ausdehnung des KuK-Sektors, in die Entwicklung eines (leistungsfähigen) Bildungssystems und die gesellschaftspolitische Entwicklung einer starken Demokratie, welche die Partizipation der Einzelindividuen stärken möchte. Sie ist Bestandteil der Aspiration und Kreativität in ihrer Doppelstruktur als Entfaltungswunsch des Individuums einerseits und der Normierung durch gesellschaftliche Imperative, diese als gesellschaftliche Signatur zu realisieren, andererseits (siehe hierzu Robak zur *Kreativität* in diesem Band). Zu Letzterem gehören die Ausdifferenzierung und Neuformatierung der Potenziale ästhetischer Erfahrungen über ästhetisch-künstlerische Praxis (vgl. Fuchs 2011) und die systematische Einbindung und Begründung als Teil von Bildungstheorie. Jüngere Auseinandersetzungen analysieren und diskutieren die Potenziale der Künste – am Beispiel Ambiguität – für die Ausbildung demokratischer Haltungen im Kontext von (Kunst-)Pädagogik und Politischer Bildung, indem der Umgang mit Mehrdeutigkeiten und Komplexität als Bildungsprozess ausgeleuchtet wird (vgl. Schnurr et al. 2021).[19] Aus kulturpolitischer Sicht sind beide Bereiche, Kulturelle Bildung und Kulturvermittlung, wichtige Bestandteile des Kulturmarktes (vgl. Zimmermann & Schulz 2020). Der zuvor vorgestellte Künstler-Report (vgl. Fohrbeck & Wiesand 1975) war eine wichtige Stellschraube, um auch über die Rolle von Kunst für Bildung, für Persönlichkeitsentwicklung und für gesellschaftliche Entwicklung nachzudenken und die Rolle und Optionen der Künstler*innen sowie weiterer Kulturschaffender in diesem Gefüge zu diskutieren.[20] Insbesondere für Künstler*innen entsteht mit dem Bildungsbereich ein neues Gestaltungs- und Beschäftigungsfeld; die Kulturvermittlung und die Kulturelle Bildung waren bereits früh (seit der Weimarer Republik) in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung existent (vgl. Steigerwald 2019, S. 16) und gewinnen in den Schulen an Bedeutung.

19 Es geht um die Frage: „Inwiefern kann die erfahrungsreiche Auseinandersetzung mit vieldeutiger künstlerischer Produktion Grundhaltungen bilden, die tolerant gegenüber Uneindeutigkeiten sind? Können solche erworbenen Haltungen in ganz verschiedenen Lebensbereichen wirksam werden, also im Bereich der Kunst wie auch in den demokratischen Belastungsproben von Kultur, Politik und Gesellschaft?“ (Dengel et al. 2021, S. 14)

20 Wichtige Ergebnisse des *Künstler-Reports* waren diesbezüglich die Folgenden: Die Künstler*innen betrachten ihre „gesellschaftszugewandte“ Rolle als Bestandteil ihrer Berufsinteressen, dazu gehört auch die Bereitschaft zu vermitteln und zu lehren; dies etwa über die Begründung der Rolle von Fantasie, Kommunikation, Ausdruck, Darstellung, Wahrnehmung, Durchsetzung für eine gestaltungsoffene Gesellschaft und Demokratiefähigkeit im weiteren Sinne. Andererseits wurde die Offenheit der Bevölkerung gegenüber der Kunst sichtbar in ihren Wünschen, selbst künstlerisch-kreativ tätig sein zu dürfen, d. h., es besteht Interesse an künstlerischer Entfaltung. Die Bevölkerung erwartet zwar in höherem Ausmaß Unterhaltung, Entspannung und Schönes, aber auch künstlerische Eigenaktivität. Diese Perspektiven waren der Politik nicht bewusst bzw. wurden unterschätzt (vgl. Fohrbeck & Wiesand 1975, 2019/1975).

Das Interesse an Weiterbildung begründet sich dabei aus verschiedenen Perspektiven: zunächst aus der gesellschafts- und bildungspolitischen Bedeutung der Kulturellen Bildung, dies mit unterschiedlichen Hintergründen für die schulische bzw. außerschulische Kulturelle Bildung und die Kulturelle Erwachsenenbildung. Des Weiteren aus den Aufgaben der nahe an der Kulturellen Bildung liegenden Kulturvermittlung, die quasi zwischen den Kulturinstitutionen und Kultureller Bildung platziert ist, und aus dem daran anschließenden und aus weiteren Akzentsetzungen heraus begründeten Interesse an (wissenschaftlicher) beruflicher Weiterbildung für den KuK-Bereich, welches von den Künstler*innen und den jeweiligen Kunstsparten ausgeht und darüber hinaus vielfältige Dimensionen des Kulturbereichs und speziell die Kulturelle Bildung forciert. Dass sowohl die Künstler*innen im engeren Sinn als auch Kunst- und Kulturschaffende, die mittlerweile vielfältige, einschlägige Studienabschlüsse aufweisen, in der Kulturvermittlung und in der Kulturellen Bildung tätig sind, wird in Monitoringstudien sichtbar (beispielsweise Deutscher Bundestag 2007; Schulz et al. 2013; Schulz & Zimmermann 2020). Im Kontext der Ausdehnung des KuK-Bereichs wird gar von einem „Siegeszug" der Kulturellen Bildung gesprochen (vgl. ebd., S. 478). Im Jahr 2022, nicht zuletzt auch als Folgen der Coronapandemie und damit einhergehender Maßnahmen (z. B. Kontaktbeschränkungen, Lockdowns) steht die Relevanz der Kulturellen Bildung jedoch infrage. Sie gehört zu den Bildungsbereichen, die sich während der Lockdowns am schwersten behaupten und digital übersetzen ließen. Insbesondere die musischen Fächer, etwa der (gemeinsame) Gesang, wurden zudem mit Blick auf das Infektionsrisiko als nicht in Präsenz durchführbar eingestuft.

Nachfolgend werden die *Kulturelle Bildung* und *Kulturvermittlung* mit Blick auf die Relevanz als Tätigkeitsfelder und die resultierenden Herausforderungen für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung betrachtet.

Kulturelle Bildung

Ebenso wie die Begriffe Kunst und Kultur sich ausweiten, gibt es eine *Auslegungsvielfalt Kultureller Bildung*, welche sich auch daran orientieren kann, welche Bereiche jeweils adressiert und welche Interessen mit Kultureller Bildung verbunden werden. Die Diskurse um Kulturelle Bildung bezogen auf Kinder und Jugendliche in schulischen und außerschulischen Bereichen entwickelten sich umfangreich und separiert von den Begründungen sowie der Entfaltung von Gelegenheits- und Institutionalstrukturen in der Erwachsenenbildung. Für die Entwicklung der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung formen sich jedoch Bezüge aus.

Kulturelle Bildung lässt sich grundlegend in den theoretischen Bildungstraditionen der Aufklärung und des Humanismus verorten (vgl. Liebau 2015, S. 117). Kulturelle Bildung, insbesondere mit Blick auf (außer-)schulisches Lernen, entwickelt sich einerseits als eigenständiger Bildungsbereich, wird aber andererseits auch als spezifische Auslegung eines allgemeinen Bildungsbegriffes eingeordnet, dies etwa als ästhe-

tische Bildung (vgl. Zirfas 2015a)[21]. Eine sich ausdifferenzierende Auslegung spezifiziert Kulturelle Bildung mit Bezug zu den Künsten. Insbesondere der Rat für Kulturelle Bildung[22] befasste sich mit der Rolle der Künste und interdisziplinär mit der sich ausdifferenzierenden Kulturellen Bildung.

> „Unter Kultureller Bildung versteht der Rat die Allgemeinbildung in den Künsten und durch die Künste. Diese umfasst auch die Bildung von Fähigkeiten und Haltungen, die es Menschen ermöglichen, die Welt und das eigene Leben unter ästhetischen Gesichtspunkten wahrzunehmen und zu gestalten." (Rat für Kulturelle Bildung, https://www.rat-kulturelle-bildung.de/diskurspolitik/rat-fuer-kulturelle-bildung)

Auch Reinwand-Weiss (2013/2012) arbeitet heraus, dass Kulturelle Bildung im Kern künstlerische Bildung ist, ergänzt um ästhetische Bildung. Diese wurde dann begrifflich erweitert hin zu Kultureller Bildung.

Ein erweiterter Begriff ist etwa der folgende, der einer Recherche zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung von Wolf (2017) vorangestellt ist:

> „Kulturelle Bildung ist ein Oberbegriff. Kulturelle Bildung ist die produktive und rezeptive Auseinandersetzung in und mit den Künsten. Als Querschnittsaufgabe verbindet sie interdisziplinäre, interkulturelle, intergenerative und interaktive künstlerische Angebote in formalen und non-formalen Kultur- und Bildungsinstitutionen. Ebenso eint sie AmateurInnen und Professionelle sowie Akteure in Land und Stadt, in Regionen und Nationen." (ebd., o. S.)

Sie kommt zu folgendem Schluss:

> „Je nach Profession variiert der Begriff Kulturelle Bildung. Diese Vielfalt spiegelt das weite Verständnis innerhalb des Arbeitsfeldes wider. Folgende Definition könnte gleichwohl für viele anschlussfähig sein: Ästhetisch-kulturelle Bildung als Teil der allgemeinen Bildung (Bundesakademie für Kulturelle Bildung) ist Erhalt und Vermittlung des kulturellen Erbes (Kulturstiftung des Bundes) sowie Förderung der zeitgenössischen Künste und Vielfalt der ästhetisch-kulturellen Ausdrucksformen für alle. Kulturelle Bildung bedeutet Bildung zur kulturellen Teilhabe (Bundeszentrale für politische Bildung) und zur Selbstbildung (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung). Sie dient der ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit (Deutscher Kulturrat) und eröffnet Allen gleiche Chancen zur Gestaltung der Lebens- und Arbeitswelt (Stiftung Mercator) und zur gesellschaftlichen Teilhabe. ‚Eine Gesellschaft, die die kulturelle Bildung der Heranwachsenden stärkt, schafft damit zugleich wichtige Grundlagen ihrer eigenen Zukunftsfähigkeit' (Kultusministerkonferenz)." (ebd.)

Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) hält fest, dass Kulturelle Bildung für den Lernort Schule besonders an den ästhetischen Erfahrungs-

21 Unter ästhetischer Bildung fasst Zirfas (2015b, S. 9) „zunächst ganz allgemein die grundlegende Bildung der Empfindsamkeit gegenüber Mensch und Natur, die Entwicklung der Einbildungskraft, des Geschmacks und des Genusses, die Befähigung zu Spiel und Geselligkeit, zur ästhetischen Alphabetisierung, Urteilskraft und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven und auch die Zivilisierung des Lebens… Ästhetische Bildung umfasst in ihrer aktiven wie rezeptiven Komponente alle Formen der Bildung durch ästhetische Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate" (ebd.).

22 Auch der Deutsche Kulturrat befasst sich mehrfach mit Kultureller Bildung (u. a. Deutscher Kulturrat 1994; Fuchs et al. 2005; Bäßler et al. 2009).

möglichkeiten ansetzt, was besonders für außerschulische Kooperationspartner zentral ist:

> „Außerschulische Kulturelle Bildung nutzt und gestaltet Orte, die durch Kunst, Kultur und Kreativität geprägt sind. Diese wirken durch ihre Ästhetik und Atmosphäre anregend für Bildungs- und Kommunikationsprozesse." (BKJ 2015, o. S.)

Zugrunde gelegt wird nach eigener Auffassung

> „ein weites Bildungsverständnis [...], das emotional-affektive, kognitiv-intellektuelle, körperlich-sinnliche und sozial-kulturelle Prozesse umfasst. Dieses Verständnis gründet konsequent auf dem Prinzip der Selbstbildung im Sinne eines individuellen und eigenständigen Sich-Bildens in Erfahrungen, Beziehungen und Handlungen." (ebd., o. S.)

Für die Entwicklung der Kulturellen Bildung lässt sich eine Bildungssystemspezifik aufzeigen: Kulturelle Bildung wird nach dem zweiten Weltkrieg, insbesondere seit Anfang der 1970er-Jahre, im Kontext der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft und für die Entfaltung des Individuums als essenzieller Bestandteil des Bildungssystems eingeordnet. Infolge bildungstheoretischer Überlegungen und bildungspolitischer Initiativen hat sich diese insbesondere in den letzten 20 Jahren in Praxis und Forschung kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. Gieseke et al. 2005; Bockhorst et al. 2012; Fleige et al. 2015; Timm et al. 2020). Für die Ausgestaltung und Ausdifferenzierung der Kulturellen Bildung werden vielfach kulturpolitische (vgl. Schneider 2013/2012) und auch bildungspolitische Initiativen aktiv (eine Übersicht über die Strukturen zur Gestaltung, Finanzierung und politischen Absicherung der Kulturellen Bildung erarbeitet Wolf 2017[23]; für den Weiterbildungsbereich siehe Fleige et al. 2020/2015). „Kultur für alle" ist ein Slogan, der mit Hoffmann (1979; Hoffmann & Kramer 2013/2012) verbunden wird und die Tür für kulturelle Partizipation durch Kulturelle Bildung für die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft geöffnet hat. Diese aus kulturpolitischer Sicht formulierte Forderung zu ermöglichen (vgl. Schneider 2013/2012, S. 1), könnte aus bildungspolitischer Sicht auch heißen, „(Kulturelle) Bildung für alle" zu ermöglichen. Im Unterschied zur schulischen Absicherung von Bildung bleibt jedoch der Zugang zu Kunst und Kultur ungesichert. Kulturelle Bildung erwächst zum Motor bzw. Transmissionsriemen, um kulturelle Partizipation und den Zugang zur einzigartigen Kulturlandschaft in Deutschland zu befördern. Schneider (vgl. ebd., S. 3) arbeitet heraus, dass Kulturpolitik im Kontext Kultureller Bildung vor allem Kinder adressiert. Für Kinder und Jugendliche, in und an Schule

23 Wolf (2017) identifiziert folgende Struktur zur Förderung der Kulturellen Bildung in Deutschland: „Aktuell existieren 140 öffentlich getragene Stadt- und Staatstheater einschließlich Landesbühnen. Über 6.300 Museen, die Hälfte davon in öffentlicher Trägerschaft, präsentieren ihre Sammlungen. An Hochschulen werden in mehr als 350 Kunst- und Kulturstudiengängen zukünftige ExpertInnen ausgebildet. 257 Bundeskulturverbände und -organisationen sind im Deutschen Kulturrat vereint. Dieser künstlerische und kulturelle Impetus findet darüber hinaus seinen Ausdruck in einer Vielzahl von Vereinen, Verbänden und Stiftungen. Er spiegelt sich wegen der föderalen Gliederung Deutschlands in einer großen Anzahl von Behörden auf Bundes- und Länderebene wider. Hinzu kommen kommunale Ämter und Behörden. Diese institutionelle Dichte und Vielfalt ist weltweit bemerkenswert." (ebd., o. S.) Sichtbar werden Netze an Zuständigkeiten für Kulturelle Bildung, die aber trotz allem nicht miteinander verbunden sein müssen, also keine intentionalen Netzwerkstrukturen ausformen und auch durch die hohen Ausfälle an Schulstunden nicht für „Alphabetisierung" in Kultureller Bildung sorgen (vgl. ebd.). Der gesamte Weiterbildungsbereich ist noch gesondert darzustellen.

angeschlossen, ist Kulturelle Bildung einerseits ein Zugang für die Entwicklung der Persönlichkeit durch ästhetische Erfahrungen und künstlerisch-kreative Praxis (vgl. Braun 2013/2012), andererseits wird Kulturelle Bildung auch mit einer Hoffnung auf Leistungssteigerung verbunden. Damit ist eine Doppelaspiration gegeben. Der Bedeutungszuwachs der Kulturellen Bildung wurde auch ausgelöst durch die PISA-Studie im Jahr 2000 (vgl. u. a. Keuchel 2019b, o. S.) und realisiert durch landes- und bundesweite Modellprogramme (vgl. Berghaus 2013/2012).

Für den Aufschwung der Kulturellen Bildung in Deutschland hat in jüngerer Zeit auch die *Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland"* (Deutscher Bundestag 2007) einen wichtigen Impuls gegeben. Kulturelle Bildung wird ihrerseits als Zukunftsinvestition für die Aneignung von Kultur, Persönlichkeitsentwicklung für alle Altersgruppen und in ihren Bedeutungen für Kreativität, emotionale Bildung und Orientierung platziert (vgl. ebd., S. 8 f.). Europa ist darin ein Bezugspunkt für kulturelle Vielfalt, der Stellenwert einer auch interkulturellen Bildung bezieht sich dabei auf die Integration von „Migranten" (vgl. ebd., S. 210 ff.). Hinzu kommt die doppelte Aspiration von Persönlichkeitsentwicklung und Leistungssteigerung durch kulturelle Partizipation, die Teil der bildungspolitischen Zielsetzungen ist. Für ein konzeptionelles Neudenken erklärt auch die Enquete-Kommission es zum Ziel, Gräben zwischen etwa E- und U-Musik, Breiten- und Spitzenkultur, Lai*innen und professionell Tätigen auszugleichen, da dies der Kultur als Ganzes schade (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 9). Dass kulturelle Bildung stark macht, wird im Bericht der Enquete-Kommission nicht auf den schulischen Bereich beschränkt, auch wenn die anschließenden Förderprogramme überwiegend darauf abzielen. Dies mag auch mit Angebotslücken in den Sparten Kunst und Musik, sowohl in der Realisierung im regulären Schulunterricht als auch in der Nachmittagsbetreuung des Ganztags zu tun haben, wie eine Befragung von Schüler*innen zeigt (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015) und mit einem Absinken ästhetischer Fächer an Schulen (vgl. ebd.; Reinwand-Weiss 2020/2018, o. S.).

Die Neuplatzierung der Kulturellen Bildung, etwa im Rahmen der *Ganztagsschule*, besonders sichtbar in der Initiative „Kultur macht stark"[24], auch präsent in den Diskursen um kulturelle Schulentwicklung (vgl. Braun 2013/2012), trifft weitgehend nicht auf entsprechende organisationale, curriculare und professionelle Strukturen in den Schulen und braucht außerschulische Kooperationen (vgl. Keuchel 2019b). Deshalb werden die außerschulischen Institutionalformen und die Kunst- und Kulturschaffenden als Lehrende bzw. Vermittler*innen adressiert: Kulturelle Bildung

> „wird von unterschiedlichen Professionen und Akteuren angeboten bzw. unterstützt: Kultur- und Medienpädagog/innen, Kulturvermittler/innen und -manager/innen; Lehrer/innen und Erzieher/innen; Jugend- und Sozialarbeiter/innen; Künstler/innen und Kunstschaffenden; Ehren- und Hauptamtlichen, Freischaffenden und Selbstständigen, Freunde und Familienmitglieder" (BKJ 2015, S. 2 f.).

24 Die Förderlinie „Kultur macht stark" wird nach aktuellem Stand bis zum Jahr 2027 in einer dritten Förderperiode fortgeführt: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/kulturelle-bildung/kultur-macht-stark/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung.html.

Damit ist sie als ein wichtiges Tätigkeitsfeld für Kunst- und Kulturschaffende platziert. Bezüglich des Personals für die Durchführung Kultureller Bildung im Ganztag liegen zugleich Befunde vor, dass dieses nicht ausreichend qualifiziert ist (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2017, S. 11).[25] Es bestehen vielfältige Fortbildungsbedarfe, die auch die Kooperation und organisationale Verankerung an Schulen betreffen (vgl. Liebau 2017). Ein Teil des Feldes der Qualifizierung und wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung resultiert aus dieser Entwicklungslinie heraus.

Die *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, die über gewachsene Erfahrungen in der Angebots-/Programmentwicklung und professionelle Strukturen für die Offerierung Kultureller Bildung in Netzwerk- und Kooperationsstrukturen verfügt, wird für den Ganztag bislang nicht als prädestinierte Partnerin herausgestellt, gleichwohl sie über umfassende professionelle Wissens- und Handlungsstrukturen verfügt, die auch für die Kooperationen mit Schulen relevant sind (siehe hierzu die Studie im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung von Robak et al. 2015). Erwachsenenbildung/Weiterbildung offeriert Begegnungsmöglichkeiten mit Kunst und Kultur über Erwachsenenbildungsinstitutionen, Orte wie Museen, Theater, Opernhäuser etc. Dies wird jedoch vor allem für diejenigen angeboten, die bereits eine entsprechende Sozialisation mitbringen und die sich in den verschiedenen Alters- und Lebensphasen kontinuierlich oder neu für Kunst und Kultur interessieren.

Die *Kulturelle Erwachsenenbildung* begründet sich bereits im Kontext der Volksbildung und findet seit der Gründung der Volkshochschulen 1919 in diesen und von dort ausgehend in der vielfältigen Trägerstruktur der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einen zentralen Platz (vgl. Gieseke & Krueger 2017). Sie umfasst heute „das gesamte Spektrum von erstens (Kunst-)Werken und Artefakten, zweitens Praktiken und Lebenswelten im Spannungsfeld von drittens Hoch-, Pop-, Sozio- und Alltagskultur" (Fleige et al. 2015, S. 14). Die Idee von der Partizipation aller Schichten an Bildung und Kultur über Kulturelle Bildung war von Beginn an mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und Auslegungsverständnissen in Konzeptionen eingelassen.[26] Erst die Anerkennung der Förderung von Mündigkeit durch (Kulturelle) Bildung öffnete, ausgehend von der musischen Bildung, die Perspektiven für das gesamte breite Spektrum der künstlerischen Sparten/Domänen einerseits, aber auch der kulturellen Fragen für die Gestaltung der Lebenswelten, dies in Vielfalt und mit interkulturellen Zugängen. In den 1970er-Jahren beförderte schließlich die These des Künstlers Joseph Beuys „Jeder Mensch ist ein Künstler" den Diskurs (vgl. Gieseke & Krueger 2017, S. 313) und die Bedürfnisse und Interessen der Bevölkerung an künstlerisch-schöpferischen Aktivitäten. In diese Zeit fällt mit dem Künstler-Report (vgl. Fohrbeck & Wie-

25 Als ein wichtiges Ergebnis einer Schulleiter*innenbefragung wird zusammenfassend festgestellt: „Im Mittel sind lediglich 16,2 Prozent des an den Ganztagsschulen tätigen Personals ausgebildete Künstler oder Kulturpädagogen. […]. Es lässt sich daher deutlich beobachten, dass eine fachspezifische Abdeckung der Angebote mit künstlerisch oder kulturpädagogisch ausgebildeten Mitarbeitern nicht gegeben ist." (Rat für Kulturelle Bildung 2017, S. 11)

26 „Mit Volk waren die unteren bis mittleren sozialen Schichten der Bevölkerung gemeint, die von einer Teilhabe an Bildung ausgeschlossen waren. Die sogenannten bürgerlichen Vertreter/innen arbeiteten an einem volksnahen kulturellen Bildungsbegriff mit einem gesellschaftlichen Vergemeinschaftungsinteresse (so besonders gemeinsam Singen, Theater spielen u. a.). Linkeren Orientierungen ging es hingegen darum, alle an Kultureller Bildung in jeder Art partizipieren zu lassen – unabhängig von ihrer Klassen- oder Schichtzugehörigkeit." (Gieseke & Krueger 2017, S. 312)

sand 1975) die Diskussion der Einbeziehung von Bildung als Tätigkeitsfeld für Künstler*innen. Im Gegenzug wurden viele im Nachgang ermutigt, über professionelle und semiprofessionelle künstlerische Aktivitäten nachzudenken bzw. künstlerische Praxis als sinngebende Freizeitbeschäftigung zu betreiben. Die Enquete-Kommission hob den Stellenwert der Kulturellen Erwachsenenbildung in ihrem Bericht schließlich folgendermaßen hervor:

> „Die Enquete-Kommission ist davon überzeugt, dass kulturelle Erwachsenenbildung entscheidend zur Entwicklung von Kompetenzen in der Breite der Bevölkerung beitragen kann, die für die Bewältigung der Herausforderungen in der Wissensgesellschaft mit ihren veränderten arbeitsweltbezogenen Kontexten notwendig sind. Sie fördert Schlüsselkompetenzen wie zum Beispiel Kreativität, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit und Innovationsfähigkeit, also Fähigkeiten, die zum einen Lern- und Problemlösungsstrategien ermöglichen, aber auch unter der Perspektive der sozialen und ökonomischen Entwicklung eines Landes unverzichtbar sind. Denn diese Schlüsselqualifikationen dürfen nicht ausschließlich unter der Perspektive der ‚Beschäftigungsfähigkeit' betrachtet werden, sondern sind auch wesentlich als Voraussetzung für die ‚Gesellschaftsfähigkeit' anzusehen. In ihrer sozialen Dimension schafft die kulturelle Erwachsenenbildung kulturelle Handlungs- und biografische Gestaltungskompetenz, die unabhängig von Funktionskontexten der Arbeitswelt die Bewältigung des Alltags ermöglicht und Lebensqualität bedeutet. In lokalen und regionalen Transformationsprozessen ist die Kulturelle Erwachsenenbildung inzwischen ein wichtiger Faktor der Re-Vitalisierung durch bürgerschaftliches Engagement und gesellschaftliche Teilhabe geworden." (Deutscher Bundestag 2007, S. 400).

Der Zuspruch und Zulauf, den die Kulturelle Bildung (mittlerweile) erfährt, verweist auf Bedürfnisse, Interessen und Wirkungszusammenhänge, die es für die Programm- und Angebotsplanung Kultureller Bildung kontinuierlich zu analysieren und zu verstehen gilt. Diese lassen sich im Rahmen gesellschaftlicher Veränderungen als Ausdehnungsbewegungen beschreiben, d. h., ausgehend von einem Interesse der erwachsenen Bevölkerung an künstlerisch-schöpferischer Tätigkeit besteht auch ein Interesse, gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen, beispielsweise im Kontext Migration und Transnationalisierung sowie Digitalisierung, über kulturelle Praktiken mitzugestalten, dies auch, aber nicht nur, im Medium der Künste (vgl. Robak & Fleige 2017). Das Partizipationsinteresse an Kultureller Bildung

> „korrespondiert mit wahrnehmbaren Ausdifferenzierungsprozessen in der Gesellschaft, den Künsten und den damit verbundenen künstlerischen und kulturellen Gestaltungsmöglichkeiten. Beschleunigend wirken dabei einerseits die schnelllebigen gesellschaftlichen Veränderungen und die Konfrontation weiterer Wahrnehmungsformen – unter ihnen besonders die vielfältigen digitalen Kommunikations- und Arbeitsformen –, bei gleichzeitigen Anforderungen an individuelle Leistungssteigerung, und andererseits die individuellen Wünsche nach sinnlichen, leiblichen Ausdrucksformen und Beziehungsweisen." (ebd., o. S.)

Für die Kulturelle Erwachsenenbildung finden sich theoretische und empirische Grundlagen (u. a. Gieseke et al. 2005; Robak et al. 2015; Fleige et al. 2015). Diese zeigen die Spezifika der Zugänge über die Portale systematisch-rezeptiv, selbsttätig-kreativ sowie verstehend-kommunikativ (vgl. ebd.), die Erwachsene wahrnehmen, um ent-

sprechend ihrer Bedürfnisse an Kultureller Bildung zu partizipieren. Dabei stehen nicht nur die Inhalte und Gegenstände der künstlerischen Sparten/Domänen im Vordergrund, sondern besonders die Aneignungs- und Sozialformen sowie die vielfältigen Ziele und Funktionen, die damit in einem breiten Spektrum von Kreativitätsentfaltungsinteressen, dem Erlernen künstlerischer Praktiken, der Suche nach Entspannung, der Gestaltung von Freiräumen bis hin zur „Selbstoptimierung" wahrgenommen werden (vgl. Robak et al. 2015). Bei den vielfältigen Trägern, besonders denjenigen, die eine Anerkennung und öffentliche Förderung im Rahmen der Weiterbildungsgesetze erhalten, entwickelt sich ein breites Spektrum an Angeboten über die Breite der Sparten/Domänen hinweg. Für die öffentlich finanzierten Anbieter besteht seit der empirischen Erfassung und theoretischen Entwicklung der Portale nachweislich eine besonders hohe Nachfrage nach selbsttätig-kreativen Zugängen (vgl. Gieseke et al. 2005). Anbieter Kultureller Bildung sind aber auch zunehmend Organisationen, die andere Aufgaben zentral übernehmen (beigeordnete Bildung), wie Unternehmen (vgl. Gerdiken 2017), Museen, Vereine, Opernhäuser, Konzerthäuser etc. Eine für die Kulturelle Bildung bedeutsame Trägerschaft obliegt beispielsweise auch der konfessionellen Erwachsenenbildung (vgl. Büchel et al. 2018).

Die breiten Felder der (außer-)schulischen Kulturellen Bildung einerseits und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung andererseits haben folglich spezifische Eigenlogiken herausgebildet. Die Überschneidungsflächen bestehen zum einen darin, Auslegungen Kultureller Bildung zu entwickeln, und andererseits darin, pädagogische Zugänge auszugestalten. Für alle Bereiche des Bildungssystems wird jedoch gleichermaßen gut ausgebildetes Personal benötigt, mit je spezifischen Kompetenzen und pädagogischem und interdisziplinärem Wissen, um partizipative Zugänge zu gestalten. Während im Bereich der Schule um die curriculare (Neu-)Platzierung von künstlerischen Fächern gerungen wird, setzt sich die Weiterbildung für die Ausdifferenzierung von Fachbereichsstrukturen für die Kulturelle Bildung und den Erhalt der Finanzierung durch die Erwachsenenbildungsgesetze der Länder ein.

Für die Planung Kultureller Bildung können folgende Anforderungen herausgestellt werden, für die eine stetige Professionalisierung abzusichern ist:

> „1. Auslegungen der Begriffe sowie des Verhältnisses von Kultur, Kunst und Bildung;
> 2. Wissen zur Entwicklung der Strukturen der Domänen Kultureller Bildung;
> 3. Wissen über die Entstehung, Generierung und Aktivierung von Bildungsinteressen und Bedarfen einerseits, sowie über die Nutzung und die Lern-Verwertungsinteressen der Teilnehmenden andererseits;
> 4. bildungswissenschaftliche[.] Kenntnisse[.] und pädagogische[.] Auslegungen der drei Zugangsportale Kultureller Bildung inklusive der Lernformen, Bildungsziele und Funktionen Kultureller Bildung;
> 5. die Transformation dieser Erkenntnisse in Angebote und Programme, und zwar über Programmplanungshandeln im Modus des Angleichungshandelns." (Robak & Fleige 2017, o. S.)

Fort- und Weiterbildungsbedarfe bestehen einerseits für die Planenden, um die für die genannten Felder relevanten Kompetenzen und Wissensstrukturen zu erarbeiten.

Hinzu kommen Qualifizierungsbedarfe für die Kursleitenden, die vielfach dem Bereich der Kunst und Kultur entstammen. Die Kunst- und Kulturschaffenden, d. h. sowohl Künstler*innen als auch diejenigen aus angrenzenden Bereichen mit vielfältigen Ausbildungen, entrichten Angebote in diesen Bereichen und benötigen spezifische Wissensstrukturen. In Teilen werden Weiterbildungsformate von zugehörigen Verbänden (siehe dazu Fleige et al. 2020), wie etwa den Landesverbänden, angeboten. Die Akademien für Kulturelle Bildung sind gerade für Fort- und Weiterbildungen in den Künsten zentrale Institutionen.

Kulturvermittlung

Kulturvermittlung entwickelt sich, ausgehend von den Kulturinstitutionen, als intermediärer Professionalisierungsbereich zwischen den Kategorien Kunst, Kultur, Bildung, Audience Development und Kultur- und Kreativwirtschaft. Der wissenschaftlichen Beschäftigung widmet sich vor allem Mandel (2005, 2007, 2018). Sie beschreibt die Kulturvermittlung als einen sich ausdehnenden und ausdifferenzierenden Bereich, der durch seine Intermediarität und dadurch, dass er sich zwischen verschiedenen Logiken bewegen muss, besonders herausgefordert ist. Dies evoziert sowohl Bedarfe für spezifische Studiengänge als auch für Weiterbildung.

So ist die Entstehung, Ausdifferenzierung und Ausdehnung der Kulturvermittlung eine Reaktion auf vielfältige Entwicklungen im Kontext der neuen Verbindungen von Kunst und Kultur und der Ausdehnung von Kunst und Kultur als Tätigkeitsfeld: auf das anhaltend selektive, aber auch sich generations- und milieuspezifisch ausdifferenzierende Besuchs- und Partizipationsverhalten in Kultureinrichtungen und in der Kulturellen Bildung (siehe hierzu z. B. Keuchel 2005; Mandel 2014; Zentrum für Kulturforschung 2005; Glogner-Pilz & Föhl 2011), auf das sich ausweitende Interesse an Kreativität und ihre Entlehnung in andere Bereiche inklusive der Wirtschaft, auf die Etablierung eines professionalisierten Sektors der Verbindung von Kunst und Kultur mit Kunstvermittlung und Audience Development sowie die sich ausdifferenzierenden Tätigkeitsfelder und Beschäftigungsformen der Kunst- und Kulturschaffenden. Darüber hinaus ist die Konzeptualisierung von Kulturvermittlung eine Antwort auf die notwendige Professionalisierung von Personal, das verschiedenen Studiengängen aus Kunst, Kultur und angrenzenden Sozial-, Bildungs- und Geisteswissenschaften entstammt und sich als neue Kulturunternehmer*innen auch mit Tätigkeiten der Kulturvermittlung zu etablieren sucht (vgl. Mandel 2007). Die Kulturvermittlung differenziert sich seit den 1980er-Jahren aus und wird unterschiedlich systematisiert. Sie hat, besonders für schulische Perspektiven, Bezüge zur Entstehung einer Museums- und Theaterpädagogik, es folgt, ausgehend von den Kunstbereichen, eine Ausdifferenzierung entsprechender „Pädagogiken" wie Literaturpädagogik, Tanzpädagogik, Kulturgeragogik. Für die unterschiedlichen Sparten/Domänen (z. B. Bildende Kunst, Museum, Theater, Musik, Literatur, Tanz und Film) existieren eigene Vermittlungsdiskurse (vgl. ebd.). Daraus resultieren Qualifizierungen, die entwickelt werden, wie etwa die Kulturpädagogik und Kulturgeragogik (vgl. Zimmermann 2013, S. 18). Es wird dann auch von Kunstvermittlung gesprochen, wenn im engeren Sinne die Ver-

mittlung der verschiedenen Künste adressiert wird (vgl. Mandel 2013/2012, o. S.; Eremjan 2016). Der Begriff der Kulturvermittlung erscheint dabei neutraler als beispielsweise Ästhetische Erziehung bzw. Ästhetische oder Kulturelle Bildung, er dehnt sich bereits als Ersatz für den Bedeutungsradius „Lehrtätigkeiten" im Bereich der Kulturellen Bildung aus (siehe Zuordnung in Brüheim et al. 2012). Da diese Begriffskonnotation wiederum mit pädagogischer Logik in Verbindung steht, wird der Begriff der Vermittlung in den Begriff des Kuratierens eingebunden und damit in die Logik der Fachexpert*innen überführt (vgl. Mandel 2018b). Diese verschiedenen Logiken sind für Weiterbildungen als relevante Wissensfelder auszudifferenzieren.

Betrachtet werden im Folgenden zwei Dimensionen, die die Kulturvermittlung befördern: Kulturvermittler*innen stabilisieren einerseits die Kulturinstitutionen und erhalten andererseits ein Tätigkeitsfeld, das den eigenen biografischen Interessen an kreativer Tätigkeit entspricht, und entwickeln die entsprechenden Berufsgruppen.

Zur Stabilisierung von Kulturinstitutionen: Die Ausdifferenzierung und Institutionalisierung von Kulturvermittlung ist Ausdruck eines Bedarfs, der gesellschaftlich induziert ist und zugleich als politischer Gestaltungszugriff auf die Entwicklung und beigeordnete Einbindung von (kulturellen) Bildungsprozessen in klassische Kulturinstitutionen, aber auch in neu entstehende private Kunst- und Kulturinstitutionen angelegt ist. Für die Zugangserhöhung baut die Kulturvermittlung Brücken zwischen Bildungs- und Kulturinstitutionen, vor allem aber zwischen der Bevölkerung und Kulturinstitutionen. Damit verfolgt sie das Ziel, auch die nicht-kunstaffine Bevölkerung für die Kulturinstitutionen zu interessieren. Der Zugang zu Kultur steht daran angeschlossen im Kontext der Aspirationen von gesellschaftlicher Partizipation und Mitgestaltung. Kulturvermittlung will mit Elementen der Kulturellen Bildung die Beschäftigung mit Kunst und kulturellem Erbe in den Kultureinrichtungen spezifisch für breite Bevölkerungsgruppen aufbereiten (vgl. Mandel 2018b). Audience Development hingegen soll Maßnahmen der Besucher*innenerschließung konkretisieren. Es fokussiert „die Generierung und Bindung neuen Publikums für Kultureinrichtungen in der strategischen Kombination von Kulturnutzerforschung, Marketing, PR und Kulturvermittlung" (Mandel 2017/2016, o. S.). Dieses muss die Adressat*innen sowie ihr Partizipationsverhalten an Kultur und Bildung differenziert in den Blick nehmen und spezifische Einstiegspunkte konzipieren, die kulturelle Events so mit Bildungsanteilen anreichern, dass sie auch für nicht-kunstaffine Gruppen interessante Zugänge offerieren. Herausfordernd ist, dass Einzelpersonen schlecht oder mitunter gar nicht erreicht werden. D. h., dass für sie über Multiplikator*innen gezielt vernetzte Ansprachekonzepte zu entwickeln sind. In den Kunst- und Kulturinstitutionen geht es auch grundsätzlich darum, eine umfängliche und authentische Atmosphäre der Zugänglichkeit zu gestalten und Personal so auszubilden, dass es dementsprechend über die dafür notwendigen Wissensstrukturen und Kompetenzen verfügt. Kulturvermittlung nutzt interdisziplinäres Wissen, um die organisationalen und konzeptuellen Aspekte für Kulturinstitutionen zu entwickeln. Mandel (2018) legt den Begriff der Vermittlung als einen breiten Begriff aus, angefangen von der Möglichkeit, an Kunst und Kultur zu partizipieren, über die Vermittlung von Wissen und Bedeutungen von Kunst und kul-

turellem Erbe, die Vermittlung von und zwischen Perspektiven und Deutungen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen bis hin zur Vermittlung zwischen den Perspektiven der Kunstfachleute und der Vermittler*innen. Ein weiterer, daran anschließender Begriff fasst Kulturvermittlung „als Analyse und Gestaltung der Beziehung zwischen kultureller Produktion, Rezeption und Distribution" (Blumenreich 2013/2012, S. 2). Jüngst rückt der Blick zunehmend auf binnenstrukturelle Fragestellungen, welche die Relation des Kuratierens von Kunst und die Vermittlung von Kunst, Kultur und kulturellem Erbe ganz grundsätzlich thematisieren, da die Vermittlung intern nicht gleichermaßen akzeptiert wird. Wie können Vermittlungskonzepte von Anfang an gemeinsam geplant und entwickelt werden? Wie können die Perspektive der Zugangserhöhung und dafür notwendige Partizipationsformen an Kunst und Kultur für alle Bevölkerungsgruppen als Ziel für die Kulturinstitutionen eingebracht werden, vornehmlich nicht nur für die Kunstaffinen, sondern insbesondere für die vielen Gruppen, für die der Zugang zu Kunst- und Kulturinstitutionen nicht familiär vorgebahnt ist?

Zum Erhalt des Tätigkeitsfeldes und den Herausforderungen der Entwicklung einer Berufsgruppe: Hochschulen mit entsprechenden Studiengängen (vgl. Blumenreich 2013/2012) und Verbände für Kulturvermittler*innen bemühen sich um die Konkretisierung des Berufsbildes und des notwendigen Wissensrepertoires[27]. Die Bildungsforschung wird zu einer Ressource, die es mit Blick auf die Konstellationen der Bildungsteilhabe auszuwerten gilt. Ein ganz grundlegendes Thema ist die Kulturentwicklung in den Institutionen, um Ambivalenzen zu bewältigen: (Traditionelle) Kurator*innen in Museen etc. präferieren die Adressierung eines Fachpublikums, dabei gerät die Mehrheitsbevölkerung teilweise aus dem Blick und wird zurückgelassen. Die „Funktionalisierung" von Kunst und Kunstinstitutionen für andere Zusammenhänge resultiert aus der Sorge heraus, dass der ästhetische Eigenwert von Kunst verloren geht. „Die Präsentation exzellenter Kunst, [möge] nicht durch Interessen und Ansprüche der Kulturvermittlung gestört werden" (Mandel 2018b, o. S.). Das bisherige Kuratieren folgt den künstlerischen Prämissen der Inszenierung eines Kunstproduktes, das der Breite der Bevölkerung fremd bleibt. Museumspädagogische Ansätze der Kunstvermittlung arbeiten an der Überführung in die Zugänglichkeit für die Breite der Bevölkerung, um nicht bei überkomplexen Adressierungen der Fachöffentlichkeit stehen zu bleiben (vgl. ebd., S. 2). Die Kulturvermittler*innen stehen also vor einer doppelten Herausforderung, die im bildungsgewohnten Milieu unter Umständen Tabus durchbricht: Sie müssen Brücken bauen zwischen den eigentlich favorisierten bildungs- und kulturgewohnten Gruppen und der Breite der Bevölkerung, die durch Partizipation einbezogen werden soll. Sie müssen die hohe Kunst des Kuratierens nicht nur ergänzen, sondern grundsätzlich re-inszenieren bzw. in ein didaktisches

27 Mandel (2018b) führt hierzu aus: „Wissen über die Erkenntnisse aus der kulturellen Bildungsforschung sind notwendig, um zu verstehen, wie und unter welchen Bedingungen kulturelle Selbstbildungsprozesse bei unterschiedlichen Gruppen von Teilnehmenden ermöglicht werden können. Kulturvermittler*innen in Institutionen brauchen neben Wissen über Kunst, Kultur und ihre spezifischen Codes auch Verständnis für die Barrieren, die damit oft verbunden sind. Nur dann können sie künstlerische Produktionen neu kontextualisieren und Anschlüsse schaffen für ein Nicht-Expert*innen-Publikum. Die eigene Begeisterung für die Kunst und Kultur, der von ihnen betreuten Einrichtungen, muss verbunden werden mit Wissen um kulturelle Machtverhältnisse und Offenheit für andere Kunst- und Kulturinteressen." (ebd., o. S.)

Arrangement einbinden, das die Besucher*innen bzw. die „Teilnehmenden" in den Mittelpunkt stellt. Anders formuliert: Die Präsentation exzellenter Kunst wird von der Kulturvermittlung gestört. So scheint die Sorge um die Künste genau diesem Partizipationsparadigma zu entspringen bzw. sich dem entgegenzustellen:

> „In der öffentlichen Wahrnehmung von Kultureinrichtungen und den kulturpolitischen Ansprüchen an diese ist aktuell ein deutlicher Wechsel vom ‚Schutzraum für die Künste und kulturelles Erbe' zu einem Bildungs- und Freizeitort für die Bevölkerung erkennbar, ein Anspruch, dem sich die Fach-Akteure in den Einrichtungen, so die These, subtil zu entziehen versuchen, indem sie Kulturvermittlung als ‚add on' so installieren, dass diese den Kunstbetrieb nicht weiter stört." (vgl. ebd., S. 5)

Auch wenn die Festanstellungen in Kulturinstitutionen abnehmen, soll auf die Kulturvermittler*innen zurückgegriffen werden können. Die Kultureinrichtungen werden so gewissermaßen mit der Zielstellung der Besucher*innengenerierung durch die Kulturwirtschaft ausgeglichen. Kulturvermittler*innen werden als neue Kulturunternehmer*innen dadurch Bestandteil einer sich kulturell entwickelnden Gesellschaft in Regionen und Städten und transferieren kulturelle Kompetenzen in verschiedenste gesellschaftliche Bereiche (vgl. Mandel 2007, S. 11). Das interdisziplinäre Wissen und die notwendigen Kompetenzen für die verschiedenen Gruppen, die an Kulturvermittlung beteiligt sind, verweisen auf Bedarfe an Weiterbildung, dies sowohl im Anschluss an durchlaufene Studiengänge als auch in Ergänzung zu anderen Ausbildungshintergründen.

Literatur

Bäßler, K./Fuchs, M./Schulz, G./O. Zimmermann (2009): Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel. Berlin: Deutscher Kulturrat. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/kulturelle-bildung-aufgaben-im-wandel.pdf (letzter Zugriff am 20.02.2022).

Berghaus, M. (2013/2012): Von Modellen zu Strukturen – zur Bedeutung von Modellprojekten in der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/modellen-strukturen-zur-bedeutung-modellprojekten-kulturellen-bildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Blumenreich, U. (2013/2012): Das Studium der Kulturvermittlung an Hochschulen in Deutschland. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/studium-kulturvermittlung-hochschulen-deutschland (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed.

Braun, T. (2013/2012): Kulturelle Schulentwicklung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-schulentwicklung (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Bröckling, U. (2004): Über Kreativität. Ein Brainstorming. In: Bröckling, U./Paul, A. T./Kaufmann, S. (Hrsg.): Vernunft, Entwicklung, Leben: Schlüsselbegriffe der Moderne. Festschrift für Wolfgang Eßbach. München: Wilhelm Fink, S. 235–243.

Büchel, K./Eichhorn, F./Fleige, M./Gieseke, W./Graeser, N./Hinz, O./Petri, J./Ritschel, T. (Hrsg.) (2018): Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2017): Monitoringbericht Kultur und Kreativwirtschaft 2017. Kurzfassung. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2017/monitoring-wirtschaftliche-eckdaten-kuk-2017.html (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2018): Monitoringbericht Kultur und Kreativwirtschaft 2018. Kurzfassung. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2018/monitoring-wirtschaftliche-eckdaten-kuk.html (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2019): Monitoringbericht Kultur und Kreativwirtschaft 2019. Kurzfassung. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2019/monitoring-wirtschaftliche-eckdaten-kuk.html (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2020): Monitoringbericht Kultur und Kreativwirtschaft 2020. Langfassung. Online verfügbar: https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/monitoringbericht-kultur-und-kreativwirtschaft-2019-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=22 (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWi) (2022): Monitoringbericht Kultur und Kreativwirtschaft 2021. Studie erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Klimaschutz. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativwirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2022/monitoringbericht-kultur-und-kreativwirtschaft-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2015): Positionspapier der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, verabschiedet von der BKJ-Mitgliederversammlung am 06./07. März 2015 in Erkner. Online verfügbar: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-koproduktion-ausserschulische-schulische-kulturelle-bildung-kinder (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Chiapello, E. (2010): Evolution und Kooption. Die „Künstlerkritik" und der normative Wandel. In: Menke, C./Rebentisch, J. (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos Kulturverlag, S. 38–51.

Dengel, S./Hagenberg, J./Kelch, L./Schnurr, A. (2021): Einleitung. Zur Ambiguität in Kunst, Gesellschaft und Pädagogik sowie der Suche nach dem Transfer. In: Schnurr, A./Dengel, S./Hagenberg, J./Kelch, L. (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 9–26.

Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Online verfügbar: dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf (letzter Zugriff am 10.10.2021).

Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (1994): Konzeption Kulturelle Bildung. Analysen und Perspektiven. Essen: Klartext.

Diederichsen, D. (2010): Kreative Arbeit und Selbstverwirklichung. In: Menke, C./Rebentisch, J. (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos, S. 118–128.

Eagleton, T. (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung. München: Verlag C. H. Beck.

Eremjan, I. (2016): Transkulturelle Kunstvermittlung. Bielefeld: transcript.

Ermert, K. (2012): Weiterbildung für Handlungsfelder Kultureller Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 858–861.

Fleige, M./Gassner, J./Schams, M. (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung. Bedeutung, Planung und Umsetzung. Bielefeld: wbv media.

Fleige, M./Gieseke, W./Robak, S. (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: wbv.

Florida, R. (2002): The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life. New York: Basic Books.

Fohrbeck, K./Wiesand, A. (1975): Der Künstler-Report: Musikschaffende, Darsteller/Realisatoren, Bildende Künstler/Designer. München: Hanser Verlag.

Fohrbeck, K./Wiesand, A. (2019/1975): Auszug (Kapitel VIII) aus „Der Künstler-Report: Musikschaffende, Darsteller/Realisatoren, Bildende Künstler/Designer“. Online verfügbar: https://www.researchgate.net/publication/337256621_Kurzfassung_der_Ergebnisse_des_Kunstler-Report_1975_Summary_of_the_results_of_the_Artists'_Survey (letzter Zugriff am 20.02.2022).

Fuchs, M. (2018): Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt: Subjekte stärken – Rahmenbedingungen für Integration fördern. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-subjekte-staerken-rahmenbedingungen (letzter Zugriff am 13.01.2022).

Fuchs, M./Schulz, G./Zimmermann, O. (2005): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin: Deutscher Kulturrat. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/konzeption-kb3.pdf (letzter Zugriff am 20.02.2022).

Gerdiken, U. (2017): Zwischen Emanzipation und Optimierung. Kulturelle Bildung in der Personalentwicklung. München: kopaed.

Gieseke, W./Krueger, A. (2017): Selbstsuche und Platzierung der Kulturellen Bildung. Einführung in aktuelle und historische Fragen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/2017, S. 312–323.

Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann.

Glogner-Pilz, P./Föhl, P. (2011) (Hrsg.): Das Kulturpublikum. Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung (2., erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer.

Grünewald Steiger, A. (2013/2012): Ausbildung für Vermittlung im Museum. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/ausbildung-vermittlung-museum (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Jank, B. (2013/2012): Ausbildung in Musik für Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/ausbildung-musik-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Henning, C./Schultheis, F./Thomä, D. (2019): Kreativität als Beruf. Soziologisch-philosophische Erkundungen in der Welt der Künste. Bielefeld: transcript.

Hentschel, U. (2013/2012): Theaterpädagogische Ausbildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/theaterpaedagogische-ausbildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Hoffmann, H. (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt/Main: Fischer.

Hoffmann, H./Kramer, D. (2013/2012): Kultur für alle. Kulturpolitik im sozialen und demokratischen Rechtsstaat. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-alle-kulturpolitik-sozialen-demokratischen-rechtsstaat (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Hutter, M. (2010): Wertwechselstrom. Texte zu Kunst und Wirtschaft. Hamburg: PHILO Fine Arts.

Kay, R./Schneck, S./Suprinovič, O. (2018): Erwerbshybridisierung – Verbreitung und Entwicklung in Deutschland. In: Bührmann, A./Fachinger, U./Welskop-Deffaa, E. (Hrsg.): Hybride Erwerbsformen: Digitalisierung, Diversität und sozialpolitische Gestaltungsoptionen. Wiesbaden: Springer VS.

Keuchel, S. (2005): Das Kulturpublikum zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Perspektiven. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch Kulturpolitik. Bonn, S. 111–125.

Keuchel, S. (2019a): Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Kitt oder Korrektiv? In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-kitt-oder-korrektiv (letzter Zugriff am 20.01.2022).

Keuchel, S. (2019b): Chancen und Herausforderungen für kulturelle Bildungskooperationen im Ganztag: Zu Wirkungsfragen formaler und non-formaler Bildungspraxis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/chancen-herausforderungen-kulturelle-bildungskooperationen-ganztag-wirkungsfragen-formaler (letzter Zugriff am 15.01.2022).

Klinge, A. (2013/2012): Ausbildung im Tanz für Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/ausbildung-tanz-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Künstlersozialversicherungsgesetz vom 27. Juli 1981 (BGBl. I S. 705), zuletzt durch Artikel 11 des Gesetzes vom 22. November 2021 (BGBl. I S. 4906) geändert.

Liebau, E. (2015): Arenen Kultureller Bildung. In: Zirfas, J. (Hrsg.): Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe. Bielefeld: transcript, S. 117–130.

Mandel, B. (Hrsg.) (2005): Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript.

Mandel, B. (2007): Die neuen Kulturunternehmer: Ihre Motive, Visionen und Erfolgsstrategien. Bielefeld: transcript.

Mandel, B. (2013/2012): Kulturvermittlung, Kulturmanagement und Audience Development als Strategien für Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturvermittlung-kulturmanagement-audience-development-strategien-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Mandel, B. (2014): Kulturelle Teilhabe: Kulturelle Bildung für mehr Kulturpublikum? In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-teilhabe-kulturelle-bildung-mehr-kulturpublikum (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Mandel, B. (2017/2016): Audience Development, Kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building. Konzepte zur Reduzierung der sozialen Selektivität des öffentlich geförderten Kulturangebots. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/audience-development-kulturelle-bildung-kulturentwicklungsplanung-community-building (letzter Zugriff am 14.01.2022).

Mandel, B. (2018a): Neue Ansprüche an Lehre und Praxis. Kulturmanagementstudiengänge im Wandel. In: KM Kulturmanagement Network Magazin, 137, S. 12–17. Online verfügbar: https://www.kulturmanagement.net/dlf/6dfb1ef95d9da6b0b320a79ce7f9beb3,2.pdf (letzter Zugriff am 18.05.2022).

Mandel, B. (2018b): Kulturvermittlung in klassischen Kultureinrichtungen: Ambivalenzen, Widersprüche und Impulse für Veränderungen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturvermittlung-klassischen-kultureinrichtungen-ambivalenzen-widersprueche-impulse (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Manske, A. (2016): Kapitalistische Geister in der Kultur- und Kreativwirtschaft. Kreative zwischen wirtschaftlichem Zwang und künstlerischem Drang. Bielefeld: transcript.

Menke, C. (2013): Die Kraft der Kunst (2. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

Prinz, S./Wuggenig, U. (2012): Charismatische Disposition und Intellektualisierung. In: Munder, H./Wuggenig, U. (Hrsg.): Das Kunstfeld: Eine Studie über Akteure und Institutionen der zeitgenössischen Kunst am Beispiel von Zürich, Wien, Hamburg und Paris. Zürich: JRP Ringier Verlag, S. 205–228.

Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e. V. Online verfügbar: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/2015-07-16_RFKB_Allensbach_Zentrale_Ergebnisse.pdf (letzter Zugriff am 15.01.2022).

Rat für Kulturelle Bildung (2017): Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen. Studie: Schulleitungsbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e. V. Online verfügbar: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Schulleiterbefragung_ES_20122017.pdf (letzter Zugriff am 15.01.2022).

Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück.
Reckwitz, A. (2010): Vom Künstlermythos zur Normalisierung kreativer Prozesse: Der Beitrag des Kunstfeldes zur Genese des Kreativsubjekts. In: Menke, C./Rebentisch, J. (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos, S. 98–117.
Reckwitz, A. (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
Reinwand-Weiss, V.-I. (2013/2012): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).
Reinwand-Weiss, V.-I. (2017): Zum Stand der Fort- und Weiterbildungskonzepte Kultureller Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/2017, S. 360–366.
Reinwand-Weiss, V.-I. (2020/2018): Kulturelle Bildung aus der Perspektive der Wissenschaft in Forschung und Lehre. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-aus-perspektive-wissenschaft-forschung-lehre (letzter Zugriff am 14.09.2021).
Robak, S./Fleige, M. (2017): Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung-bildungs-interessen-strukturen-partizipationsformen-ihre (letzter Zugriff am 14.09.2021).
Robak, S./Fleige, M./Sterzik, L./Seifert, J./Teichmann, A.-K./Krueger, A. (2015): Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der HU Berlin im Zeitraum April–Juni 2015. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Online verfügbar: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).
Robin, C. (2017): Der Wert kreativer Arbeit. Zur Vielfalt kreativer Arbeitspraktiken. Bielefeld: transcript.
Rossmeissl, D. (2012): Kommunale Politik für Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 391–394.
Scheytt, O. (2013/2012): Pflichtaufgabe, Grundversorgung, Infrastruktur: Begründungsmodelle der Kulturpolitik. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/pflichtaufgabe-grundversorgung-infrastruktur-begruendungsmodelle-kulturpolitik (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Schneider, W. (2013/2012): Kulturpolitik für Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturpolitik-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Schnurr, A./Dengel, S./Hagenberg, J./Kelch, L. (Hrsg.) (2021): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Schultheis, F. (2019): Das Feld der Kreativarbeit: Geschichte, Strukturen, Akteur_innen, Praxen. In: Henning, C./Schultheis, F./Thomä, D. (2019): Kreativität als Beruf. Soziologisch-philosophische Erkundungen in der Welt der Künste. Bielefeld: transcript, S. 13–44.

Schulz, G. (1999): Weiterbildung und kein Ende — Vorangegangene Projekte des Deutschen Kulturrates zu Qualifizierungsfragen. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 29–60.

Schulz, G. (2013): Bestandsaufnahme zum Arbeitsmarkt Kultur. In: Schulz, G./Zimmermann, O./Hufnagel, R. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Berlin: Deutscher Kulturrat e. V., S. 27–201. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Schulz, G. (2020): Arbeitsmarkt Kultur: Ausbildung, Arbeitskräfte, Einkommen. In: Schulz, G./Zimmermann, O. (Hrsg.): Frauen und Männer im Kulturmarkt. Bericht zur wirtschaftlichen und sozialen Lage. Berlin: Deutscher Kulturrat e. V., S. 17–434. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2020/10/Frauen-und-Maenner-im-Kulturmarkt.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Schulz, G./Ries, C./Zimmermann, O. (2016): Frauen in Kultur und Medien. Ein Überblick über aktuelle Tendenzen, Entwicklungen und Lösungsvorschläge. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/12/Frauen-in-Kultur-und-Medien.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Schulz, G./Zimmermann, O. (2020a): Frauen und Männer im Kulturmarkt. Bericht zur wirtschaftlichen und sozialen Lage. Berlin: Deutscher Kulturrat e. V. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2020/10/Frauen-und-Maenner-im-Kulturmarkt.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Schulz, G./Zimmermann, O. (2020b): 20 Fragen und Antworten zu Kulturberufen. In: Schulz, G./Zimmermann, O. (Hrsg.): Frauen und Männer im Kulturmarkt. Bericht zur wirtschaftlichen und sozialen Lage. Berlin: Deutscher Kulturrat e. V., S. 461–483. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2020/10/Frauen-und-Maenner-im-Kulturmarkt.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Schulz, G./Zimmermann, O./Hufnagel, R. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Sievers, N. (2012): Kulturelle Bildung zwischen Staat, Markt und Zivilgesellschaft. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 382–387.

Söndermann, M. (2018): Dossier – Arbeitsmärkte im Kultur- und Kreativsektor. Ausgewählte aktuelle Positionen. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2018/dossier-arbeitsmaerkte-kuk.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2018): Kulturfinanzbericht 2018. Online verfügbar: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/Publikationen/Downloads-Kultur/kulturfinanzbericht-1023002209004.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff am 15.01.2022).

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2020): Kulturfinanzbericht 2020. Online verfügbar: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/Publikationen/Downloads-Kultur/kulturfinanzbericht-1023002189004.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (letzter Zugriff am 15.01.2022).

Steigerwald, C. (2019): Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung, Bielefeld, transcript.

Thomä, D. (2010): Ästhetische Freiheit zwischen Kreativität und Ekstase. Überlegungen zum Spannungsfeld zwischen Ästhetik und Ökonomik. In: Menke, C./Rebentisch, J. (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos, S. 149–171.

Timm, S./Costa, J./Kühn, C./Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2020): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster/New York: Waxmann.

Wolf, B. (2017): Bundesweite Akteure der Kulturellen Bildung: Eine Einführung in die Strukturen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/bundesweite-akteure-kulturellen-bildung-einfuehrung-strukturen (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Zentrum für Kulturforschung (2005): Achtes „KulturBarometer". Bonn: ARCult Media.

Zirfas, J. (Hrsg.) (2015): Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe. Bielefeld: transcript.

Zirfas, J. (2015): Arena als methodischer Begriff. Mit einem Blick auf Ästhetische Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe. Bielefeld: transcript, S. 9–28.

Zimmermann, O. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Einführung und methodisches Vorgehen. In: Schulz, G./Zimmermann, O./Hufnagel, R. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Berlin: Deutscher Kulturrat e. V., S. 9–25. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Zimmermann, O./Falk, F. (Hrsg.) (2020a): Handbuch Gameskultur. Über die Kulturwelten von Games. Berling: Deutscher Kulturrat.

Zimmermann, O./Falk, F. (2020b): Warum Games Teil der Kulturfamilie sind. In: Zimmermann, O./Falk, F. (Hrsg.): Handbuch Gameskultur. Über die Kulturwelten von Games. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 9–11.

Zimmermann, O./Geißler, T. (Hrsg.) (2021): Die Corona-Chroniken Teil 1. Corona vs. Kultur in Deutschland. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2021/11/Corona-Chroniken-1.pdf (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Züchner, I. (2018): Ganztagsschulen und Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/ganztagsschulen-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).

3 Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich

Steffi Robak & Lena Heidemann

Abstract

In diesem Kapitel folgen grundsätzliche theoretische Überlegungen zur Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich. Es werden die für diese Studie zugrunde liegende Auslegung von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für den KuK-Bereich umrissen, Zielgruppen benannt und Ansatzpunkte für zwei Gruppen herausgearbeitet: 1) für Künstler*innen und weitere Kulturschaffende zur Professionalisierung und Teilhabe an künstlerisch-kultureller Praxis und 2) für Multiplikator*innen in der Kulturellen Bildung, Kunst- und Kulturvermittlung. Festgestellt wird, dass Weiterbildung für KuK-Tätige voraussetzungsvoll ist, da sie mit dem Erfordernis einhergeht, den konstitutiven künstlerisch-kulturellen Kern im Blick zu haben und sich außerdem mit dem sich ausdehnenden Feld und der damit verbundenen Heterogenität der Tätigkeitsbereiche und Adressat*innen zu befassen. Abschließend erfolgt ein Blick auf Anbieter (wissenschaftlicher) beruflicher Weiterbildung für den KuK-Bereich und mögliche Anschlüsse für die Programm- und Angebotsplanung.

Schlagworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Kunst und Kultur, Adressat*innen, Weiterbildungsanbieter

In this chapter, fundamental theoretical considerations on continuing education for the arts and cultural sector follow. It outlines the underlying interpretation of academic professional development for the arts and cultural sector, names addressees and target groups, and identifies starting points for two groups: 1) for artists and other cultural workers for professionalisation and participation in artistic-cultural practice, and 2) for multipliers in cultural education, art and cultural mediation. It is established that further education for those working in the arts and cultural sector is a prerequisite, as it goes hand in hand with the need to keep the constitutive artistic-cultural core in view and, on the other hand, to deal with the expanding field and the associated heterogeneity of the fields of activity and addressees. Finally, there is a look at providers of (scientific) professional further education for the arts and cultural sector and possible connections for programme and offer planning.

Keywords: scientific continuing education, arts and culture, addressees, continuing education providers

0 Einleitung

Ausgangspunkt der nun folgenden theoretischen Überlegungen ist, dass eine systematische Spezifizierung wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für in Kunst und Kultur (KuK) Tätige bislang aussteht. Im Diskurs findet keine begriffliche Differenzierung von Weiterbildung, Fortbildung, beruflicher Weiterbildung und Kultureller Bildung als wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den KuK-Bereich statt (siehe z. B. die Weiterbildungskonzepte in Keuchel & Werker 2018). Die für diese Studie zugrunde liegende Auslegung von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung wird in diesem Kapitel umrissen und es werden Ansatzpunkte für den KuK-Bereich erläutert.

Anknüpfend an die *Einführung* zur vorliegenden Studie (Robak et al. in diesem Band) und die Ausführungen zur *Entwicklung des KuK-Bereichs* (Robak in diesem Band) werden folgende Überlegungen vorangestellt: Weiterbildung für den KuK-Bereich muss ganz grundlegend mit einem ambivalenten Verhältnis von Kunst bzw. Künstler*innen zu Beruflichkeit und Professionalisierung beruflichen Handelns umgehen. Künstlerisch-schöpferische Aspiration ist generisch nicht an (Weiter-)Bildung und Vermittlung gekoppelt, sondern an den Ursprung eines den Künstler*innen inhärenten Vermögens (vgl. Menke 2013) und an die Rolle der Künstler*innen als im Kern Kunst- und Kulturproduzent*innen (vgl. Zimmermann 1999, S. 19). Insbesondere die Ausdehnungen des KuK-Bereichs und die neuen Verbindungen zur kulturellen und wirtschaftlichen Gestaltung von Gesellschaft sowie die damit einhergehenden Formen und Akteur*innen der Kunst- und Kulturproduktion evozieren jedoch einen vielfältigen Bedarf an Weiterbildung. Die Künste selbst öffnen sich dabei nur zögerlich für Weiterbildung. Kunst und Weiterbildung (für die kreativ-schöpferischen Künstler*innen sowie Tätige im hierauf rekurrierenden KuK-Bereich) schließen sich in ihren Anerkennungslogiken zunächst aus (siehe hierzu die Beiträge in Ludwig & Ittner 2019a). Der enge Zusammenhang von Kreativität und Ästhetik und die Verbindung mit individuell-schöpferischer Kraft bzw. Virtuosität weisen der Weiterbildung zunächst eine Position im Außenbereich zu. Diese Position hat sich in den vergangenen Jahrzehnten jedoch verändert (siehe hierzu z. B. die Ausführungen des Deutschen Kulturrats 1999) und auch von Künstler*innen selbst wird Weiterbildung zunehmend als Zugewinn betrachtet (vgl. Röbke & Groß 1999, S. 219).

Vor diesem Hintergrund erfolgt nun die grundsätzliche Betrachtung der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für den KuK-Bereich, bevor anschließend Ansatzpunkte für Tätige im KuK-Bereich (mit Schwerpunkt auf Künstler*innen und weitere Kulturschaffende sowie Multiplikator*innen in der Kulturellen Bildung, Kunst- und Kulturvermittlung) skizziert und Anbieter aufgegriffen werden.

1 Grundlegende Überlegungen zur Bedeutung der Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich

Auf das breite Feld der Kunst und Kultur bzw. auf den sogenannten Arbeitsmarkt Kultur bereiten vielfältige Studiengänge und zum Teil auch Ausbildungen grundständig vor. Es existieren jedoch Lücken zwischen den tatsächlichen Ausbildungszugängen und den Berufen (vgl. Everding 1999, S. 9).[1] Die künstlerischen und kulturellen Berufe passen nicht (mehr) in die in Deutschland vorherrschenden Schemata der Ausbildungen. Das Berufsbildungssystem bildet(e), so die Einschätzung des Deutschen Kulturrats, die Entwicklung der Berufe nicht ab (vgl. Zimmermann 1999, S. 22). Vielmehr haben sich Praxen des Qualifikationserwerbs in Volontariaten, in Praktika, durch *Learning by Doing* und in kontinuierlichen Fortbildungen etabliert (vgl. ebd.).

Die Hochschulen reagieren seit den 1980er-Jahren mit der Einführung einzelner Studiengänge, etwa zuerst zur Kulturpädagogik in Hildesheim, nachfolgend auch zum Kulturmanagement und mit anderen Zuschnitten und Bezeichnungen, welche auf Berufe im KuK-Bereich vorbereiten (vgl. Liebald & Wagner 1993, S. 68 f.). Das Hochschulsystem hat sich diesbezüglich in den vergangenen Jahrzehnten, insbesondere auch im Rahmen der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, kontinuierlich weiterentwickelt und ausdifferenziert. Die Übersicht von Stooß (1999, S. 171) zeigt, welche anerkannten Abschlüsse Ende des letzten Jahrhunderts identifizierbar waren. Diese verweisen einerseits auf eine kontinuierlich ansteigende Differenzierungsherausforderung und zeigen andererseits rückblickend vor allem sich entwickelnde Potenziale im Medienbereich und in kunst- und kulturnahen Bereichen sowie den sich darin entfaltenden Tätigkeitsfeldern.[2]

Erkenntnisreich ist ein exemplarischer Blick auf die Studiensituation jüngerer Zeit (vor Beginn der Coronapandemie):

> „In den Wintersemestern 2015/16 bis 2018/19 studieren jeweils rund 26.000 Studierende im Studienbereich Bildende Kunst, hiervon studieren rund 23.000 Fächer, in denen sie auf die Analyse, Vermittlung, Restaurierung oder auch Vermarktung von Bildender Kunst vorbereitet werden und 3.000 bereiten sich auf eine eigene künstlerische Tätigkeit vor. Im gleichen Zeitraum studieren rund 26.000 Studierende im Studienbereich Musik, hiervon bereiten sich 14.500, also die Mehrheit, auf eine Tätigkeit in der Lehre, Wissenschaft oder Vermittlung vor und 11.500 auf eine künstlerische Tätigkeit." (Schulz & Zimmermann 2020, S. 470)

1 Beispielsweise sind allein für das Theater rund 90 verschiedene Berufe identifizierbar, aber nur für einen geringeren Teil geregelte Zugangswege über eine Ausbildung. Auch für andere Sparten/Domänen kann ein ähnliches Bild gezeichnet werden (vgl. Everding 1999, S. 9; Zimmermann & Schulz 1999, S. 78 f.).

2 Stooß (1999, S. 171) erfasste damals etwa 28 Ausbildungsberufe im kunsthandwerklichen Segment. Im Rahmen von Berufsfachschulen mit staatlicher Prüfung dokumentierte er zehn Ausbildungsgänge für Kunst, Schauspiel, Musik/Gesang, Tanz. Auf der Ebene der Universitäten und Kunsthochschulen wurden ein Studiengang in Kunsterziehung, vier Studiengänge der Gestaltung, Innenarchitektur, Restaurierung etc., 41 Studienprofile für Dokumentation, Kommunikation, Medien usw., 21 Studienprofile für Kunst/Musik, Theater usw. und 48 Studienprofile für Literatur-, Sprach- und Geisteswissenschaften identifiziert.

Dementsprechend scheint das Ziel einer reinen und ausschließlich künstlerischen Erwerbstätigkeit innerhalb der Studiengänge in den Bereichen Bildende Kunst und Musik nur für einen Teil der Personen gegeben. Hinzu kommt, dass die Zahl der Studierenden in den künstlerischen Studiengängen insgesamt stark differiert: Beispielsweise gab es im Jahr 2018/2019 rund 30.000 Studierende im Fach Architektur, aber nur 31 Studierende im Fach Rhythmik (vgl. ebd.).[3] Über die künstlerisch fundierten Studiengänge hinaus existieren Studiengänge zum Kulturmanagement, geisteswissenschaftliche Studiengänge wie Kulturwissenschaft, Germanistik, Geschichte u. a., Studiengänge im Bibliothekswesen, Designstudiengänge an der Schnittstelle von Kunst und Dienstleistungsorientierung sowie duale Studiengänge, oftmals im Schnittfeld von Kultur und Technik (vgl. ebd.). Demnach bereiten immer mehr nichtkünstlerische Studiengänge auf eine (andere) Tätigkeit im KuK-Bereich vor (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden an den Hochschulen und Universitäten zunehmend berufsbegleitende Studiengänge angeboten, die den gestiegenen Bedarf an Kultureller Bildung und Vermittlung abbilden, *beispielsweise* die weiterbildenden Masterstudiengänge „Kulturelle Bildung an Schulen" (60 ECTS) der Philipps-Universität Marburg und „Museumspädagogik - Bildung und Vermittlung im Museum" (120 ECTS) an der HTWK Leipzig, u. a. in Kooperation mit der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. (vgl. Reinwand-Weiss 2017, S. 361 f.; ba 2022).

Welchen Stellenwert erhält nun Weiterbildung und speziell wissenschaftliche berufliche Weiterbildung vor dem Hintergrund einer grundsätzlich existierenden und im Zeitverlauf zunehmend ausdifferenzierten akademischen Bildung für Kunst und Kultur? Der Ausgangspunkt ist, dass selbst für Absolvent*innen akademischer Bildungsgänge nicht angenommen werden kann, „dass sie in ihrem Fachgebiet über alle Einzelheiten informiert sind und sozusagen ‚fertig' die Hochschulen verlassen" (KMK 2001, S. 3). Zudem führen fortlaufende Entwicklungen und damit einhergehende Optionen sowie Anforderungen zu neuen Wissens- und Kompetenzerfordernissen über die Lebensspanne, dies insbesondere bezogen auf berufliche Tätigkeiten und die individuelle berufliche Entwicklung. Sind berufliche Tätigkeiten komplex und voraussetzungsvoll, ist der Rückgriff auf wissenschaftlich generiertes Wissen und Kompetenzen auf akademischem Niveau erforderlich. Dementsprechend umfasst wissenschaftliche Weiterbildung

> „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht" (ebd., S. 2).

Um den beruflichen Bezug hervorzuheben, wird diese Weiterbildungsform in der vorliegenden Studie als *wissenschaftliche berufliche Weiterbildung* bezeichnet und für den

3 Mit der Identifizierung der Studienfächer wurde auch eine weibliche Geschlechtertendenz festgestellt: In 91 Studienfächern, die auf Tätigkeiten im Bereich „Kultur und Medien" vorbereiten, liegt der Frauenanteil unter den Studierenden in 71 Studienfächern bei über 50 %. Besonders sticht Textilgestaltung mit hohen 96 % gegenüber dem Fach Tonmeister*in mit geringen 11 % hervor (vgl. Schulz & Zimmermann 2020, S. 471).

KuK-Bereich ausformuliert. Fachspezifisch und unter Berücksichtigung der disziplinären tätigkeits- und arbeitsmarktbezogenen Rahmenbedingungen muss dabei die Beantwortung der seitens der KMK aufgeworfenen Frage erfolgen,

> „welche Kenntnisse und Fähigkeiten bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss erworben werden sollten und welches Wissen in Weiterbildungsangebote, die während des Berufslebens wahrgenommen werden können, verlagert werden kann" (ebd.).

Für den KuK-Bereich gibt es unterschiedliche Einschätzungen darüber, welche Inhalte und Kompetenzen in grundständigen Ausbildungen und Studiengängen Eingang finden und welche als flankierende berufsbegleitende Weiterbildungen angeboten werden sollten (vgl. Röbke & Groß 1999, S. 227). In der vorliegenden Studie wird von folgenden Grundannahmen ausgegangen: Die Entwicklungen im KuK-Bereich sind dynamisch und von mehrdimensionalen Ausdehnungsbewegungen sowie sich ausdifferenzierenden Tätigkeitsfeldern geprägt (siehe Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*). Für die in Kunst und Kultur Tätigen resultieren hieraus sich stetig verändernde Handlungsanforderungen, dies teilweise mit hohem Komplexitätsgrad. Reinwand-Weiss (2021) hält pointiert fest:

> „Es reicht eben nicht mehr aus, eine begnadete bildende Künstlerin oder ein talentierter Musiker zu sein, sondern die Herausforderungen an den Einzelnen sind enorm gestiegen, sich mit postdigitalen Formen, mit Werbung und Vermarktung, mit dem internationalen Kulturbetrieb, mit Image- und Netzwerkbildung, mit transdisziplinärem Wissenstransfer, mit Förder- und Kulturpolitik und nicht zuletzt mit Vermittlung und Kultureller Bildung auseinanderzusetzen." (ebd., S. 68)

In der vorzufindenden Gemengelage ist ein Potenzial von Weiterbildung, dass sich diese gegenüber formalen Bildungsgängen schneller und dichter mit den Entwicklungen der vielfältigen Tätigkeitsfelder bewegt, diese kurzfristig antizipiert und passgenau integriert. Sie stellt Wissensbestände bereit, die das grundständig in der ersten Bildungsphase erworbene Wissen und das Erfahrungswissen erweitern, dies entweder, indem aufbauend an vorheriges Wissen angeschlossen oder dieses systematisch ergänzt wird (vgl. Gieseke in diesem Band zum *Handlungsbegriff*). Forciert wird eine „Kompetenzerweiterung im handelnden Tun" (ebd.). Weiterbildung kann und soll dabei eine Verbindung zwischen Kunst bzw. Kreativität und Beruflichkeit herstellen, indem

1. (hochschulische) Ausbildungslücken geschlossen werden,
2. Veränderungen innerhalb der Künste als Berufsfeld begleitet werden,
3. aus verschiedenen Bereichen und Studiengängen – jenseits von Kunst im engeren Sinne – einfließende Beschäftigungsinteressen von Absolvent*innen beantwortet werden,
4. die Kulturelle Bildung und Vermittlung u. a. für Beschäftigungsoptionen als Brücke genutzt und als solche professionalisiert werden,

5. Kultureinrichtungen hierüber um Kunst- und Kulturvermittlung ergänzt werden,
6. Kreativität und Kultur als Beschäftigungsfaktoren in andere Bereiche transferiert werden.[4]

Weiterbildung ist mit diesen Setzungen herausgefordert, mit den geschilderten Ausdehnungsbewegungen des KuK-Bereichs und den sich ausdifferenzierenden Tätigkeitsfeldern reflexiv mitzugehen und einen Beitrag zu der Gestaltung des Feldes zu leisten:

> „Berufliche Weiterbildung versteht sich längst nicht mehr nur als Wissenslieferant, sondern bietet einen professionellen Schutzraum, in dem eine reflexive Haltung zur bisherigen beruflichen Praxis, zur persönlichen Bildungsbiografie und ein praktisches Experimentieren mit neuen Formen möglich sind." (Reinwand-Weiss 2021, S. 68)

Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung orientiert sich dementsprechend vorrangig an den Bedarfen und Bedürfnissen der im Feld Tätigen und ihren Tätigkeitsfeldern. Dabei spannt sich, ausgehend von den Künstler*innen und unter Einbezug der weiteren Kulturschaffenden sowie unter Berücksichtigung der Vielfalt der beruflichen Tätigkeiten, ein heterogenes Terrain auf. Die per Weiterbildung anvisierten Adressat*innen und Zielgruppen haben unterschiedliche berufsbiografische Hintergründe, verschiedenartige Ausbildungen und Professionalisierungsstände sowie individuelle Aspirationen, die für die Ansprache sowie Angebots- und Programmplanung der Weiterbildung einzubeziehen sind.[5] Das verbindende Element der Zielgruppen ist entweder eine biografische Passion für die Künste im engeren Sinne oder Kultur im weiteren Sinne, eine Aspiration für kreatives berufliches Handeln, eine Beteiligung an der Realisierung von Kunst und Kultur oder es sind Bildungs- und Vermittlungsinteressen im Medium von Kunst und Kultur.

Qualifizierungsbedarfe entstehen dabei situativ über Handlungsanforderungen im Radius der hybriden Beschäftigungsverhältnisse und der Absicherung von Beschäftigung überhaupt. Es gilt dementsprechend auch, die Ausbildungshintergründe, die gesellschaftlichen Einflüsse im weiteren Sinne, die politischen Impulse, die sich wandelnden Erwerbs- und Einkommenssituationen sowie die aus den konkreten Tätigkeits- und Berufsfeldern resultierenden Qualifikations- und Wissensanforderungen zu berücksichtigen.

Bereits Röbke und Groß (1999, S. 242) spezifizierten im Rahmen einer qualitativen Expert*innenbefragung verschiedene Aspekte als wichtig für Weiterbildung für den KuK-Bereich, zu denen die hier formulierten Überlegungen anschlussfähig sind: biografische Passung, Praxisbezug und das Aufbauen auf Kontexten der Ausbildungssituation und aktuelle Berufsanforderungen; das Aufgreifen aktueller Veränderungen

4 Zu diesen Relevanzen von Weiterbildung kommt in jüngerer Zeit die Ausdehnung der Tätigkeiten und Berufe im Medienbereich als speziellem Feld hinzu (vgl. Schulz & Zimmermann 2020a).

5 Siehe diesbezüglich die Analysen von Heidemann et al. in diesem Band zur Perspektive der *Teilnehmenden*, Fleige zur Perspektive der *Programmplanenden* sowie Gieseke und Krueger zum *Programm*.

in Tätigkeitsfeldern sowie die Vermittlung von Qualifikationen, die für die finanzielle Reproduktion von Künstler*innen wichtig sind; die Relevanz von Zertifizierung in Tätigkeitsfeldern und Informationssysteme über Qualifizierungsmaßnahmen; Hilfe für Entscheidungsfindungen beruflicher Profilbildung; Freiraum für Erfahrungsaustausch und der Aufbau einer Vertrauensbeziehung der Teilnehmenden zu den Kursleitenden im künstlerisch-kreativen Bereich (vgl. ebd.).

Weiterbildung für in Kunst und Kultur Tätige zu gestalten, bedeutet somit einerseits, den konstitutiven Kern, die Kunst und die Künstler*innen in den verschiedenen Sparten/Domänen, im Blick zu haben und sich andererseits mit dem sich ausdehnenden Feld und der damit verbundenen Heterogenität der Tätigkeitsbereiche und Adressat*innen zu befassen. Weiterbildung erhält in diesem Gefüge eine professionalisierende intermediäre Position, die jeweils spezifisch zu konzeptualisieren ist. Sie hat eine wichtige Funktion in der Ausbalancierung der Interessen zwischen den Polen und dabei zugleich die Orientierung am Individuum zu gewährleisten. Es bedarf weiterer Analysen und Überlegungen, welches die zentralen Aspekte und Wissensgrundlagen zur Programmplanung, Angebotsentwicklung und Konzeptualisierung von Weiterbildung sowie für die Konstitution der verschiedenen Zugänge für Weiterbildung sind.

2 Weiterbildung für Tätige im KuK-Bereich

Die Adressat*innen und Zielgruppen für wissenschaftliche berufliche Weiterbildungen für den KuK-Bereich sind äußerst heterogen. Auf Basis der bisherigen Ausführungen (insbesondere auch Robak zur *Entwicklung des KuK-Bereichs* in diesem Band) lassen sich beispielsweise folgende Gruppen ausdifferenzieren, wobei die Aufzählung nicht erschöpfend ist:

1. Künstler*innen, die eine Ausbildung an einer Kunsthochschule durchlaufen haben und sich auch von ihrer Tätigkeit finanzieren können, sei es in fester Anstellung oder als Freiberufliche, um über Weiterbildung einerseits an den grundlegenden „handwerklichen" künstlerischen Praktiken zu arbeiten und/oder andererseits an den Fähigkeiten, die auf Kommunikation, Platzierung und Vermarktung zielen.
2. Künstler*innen, die eine Ausbildung an einer Kunsthochschule durchlaufen haben und nicht in dem erwünschten Ausmaß erfolgreich sind, aber eine Festanstellung haben, sodass ihr Lebensunterhalt gesichert ist, und sich in den Künsten oder den sich erweiternden Anforderungen von Selbstmanagement, Platzierung, Vermarktung etc. fortbilden möchten.
3. Künstler*innen, die eine Ausbildung an einer Kunsthochschule durchlaufen haben, jedoch nicht im erwünschten Ausmaß erfolgreich sind, *keine* Festanstellung haben und überwiegend selbstständig tätig sind, die sich sowohl in den Künsten als auch in Anforderungen für hybride Tätigkeiten, die zugleich der Vermarktung bzw. Bekanntmachung der eigenen Kunst dienen, und ggf. hinsichtlich vermittelnder Kompetenzen fortbilden möchten.

4. Künstler*innen, die keine Ausbildung an einer Kunsthochschule durchlaufen haben, aber als Künstler*innen kreativ-schöpferisch tätig sind oder sein wollen, die ihren Lebensunterhalt bereits überwiegend in hybriden Tätigkeitsfeldern verdienen, etwa in der Kulturellen Bildung oder Kulturvermittlung, und sich in diesen Tätigkeitsfeldern fortbilden möchten.
5. Beschäftigte in Kunst- und Kultureinrichtungen, die sich als Fachwissenschaftler*innen verstehen, aber nicht zwingend als Künstler*innen, z. B. Kurator*innen, die sich hinsichtlich pädagogischer und vermittelnder Kompetenzen fortbilden möchten.
6. Kulturvermittler*innen, die künstlerische Studiengänge oder andere, nichtkünstlerische Ausbildungen durchlaufen haben, die sich im Verstehen der Künste professionalisieren sowie hinsichtlich wirtschaftlicher Kompetenzen und pädagogischer Kompetenzen der Kulturellen Bildung fortbilden möchten.
7. Leitendes, planendes Personal in der Kulturellen Bildung, für Dozent*innen und Ausbilder*innen in der Kulturellen Bildung, die sich sowohl in den Künsten als auch hinsichtlich pädagogischer, speziell didaktischer und vermittelnder Kompetenzen fortbilden möchten, dies sowohl für die außerschulische Bildung, die Kulturelle Bildung am Lernort Schule sowie für die vielfältigen Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung.
8. Lehrer*innen mit (Zusatz-)Ausbildungen für künstlerische Fächer sowie Fachkräfte der Jugend- und Sozialarbeit, die Angebote Kultureller Bildung entrichten (wollen) und sich hierfür notwendige Kompetenzen aneignen möchten.

Eine derartige Spezifizierung allein reicht jedoch nicht aus, um eine an den bislang bekannten Aspekten orientierte Programm- und Angebotsplanung für Weiterbildung (vgl. Fleige et al. 2018; Gieseke 2003) zu realisieren und näher zu bestimmen, wann es sich um eine dezidiert wissenschaftliche berufliche Weiterbildung handelt und welche Rolle darin die Tätigkeitsanforderungen in einem sich ausdehnenden KuK-Bereich übernehmen. Wie können Weiterbildungszugänge für diese Zielgruppen ausdifferenziert werden? Welche Entwicklungen verweisen auf den gewachsenen systematischen Weiterbildungsbedarf für Kulturelle Bildung und Vermittlung? Diesen Fragen gilt es sich im Folgenden weiter anzunähern.

Ermert (2012) unterscheidet unterschiedliche Ebenen von Weiterbildung für den KuK-Bereich unter Berücksichtigung der adressierten Gruppen. Erstens kategorisiert er sogenannte *Weiterbildungen für Endnutzer*innen* (ebd., S. 859), die

> „[a]uf unmittelbare Teilhabe an kultureller Tätigkeitspraxis von der professionellen bis zur privaten Dimension zielen [...] z. B. für Menschen, die künstlerisch oder kulturschaffend (auch im Sinne von Kulturmanagement und Kulturverwaltung) tätig sind oder sein wollen oder auch Kunst und künstlerisches Arbeiten verstehen wollen“ (ebd.).

Er fasst dies als eine Weiterbildungsebene, auf der auch Volkshochschulen, private Anbieter, Kultur- und Berufsverbände Fortbildungen für Künstler*innen oder Ensembles anbieten. Hier ordnet er auch Audience Development der Kultureinrichtungen ein (vgl. ebd.).

Von dieser Weiterbildungsebene unterscheidet Ermert zweitens sogenannte *Weiterbildungen für Multiplikator*innen,*

> „für Personen, die die erworbenen Kompetenzen ihrerseits an ‚Endnutzer' weitergeben. Typische MultiplikatorInnen sind LehrerInnen, ErwachsenenbildnerInnen, KindergärtnerInnen, Kunst-, Musik-, Theater-, MuseumspädagogInnen, also (kulturelle) Bildungsberufe und ihre freiwilliggemeinnützigen Spielarten." (ebd.)

Die letztgenannten Weiterbildungen gehen in zwei Richtungen: Sie fokussieren entweder die Vermittlungskompetenzen künstlerisch und kulturwissenschaftlich vorgebildeter Personengruppen (z. B. Künstler*innen, Kulturwissenschaftler*innen, Kulturmanager*innen). Oder sie fokussieren die nötigen künstlerischen bzw. kulturwissenschaftlichen Grundlagen für Pädagog*innen, die bereits über pädagogische und Vermittlungskompetenzen verfügen. Ermert verweist darauf, dass häufig Mischformen beider Typen existieren (vgl. ebd.).

Anknüpfend an die übergeordnete Differenzierung von Ermert (2012) erfolgen nun weitere Überlegungen zur Weiterbildung von KuK-Tätigen (siehe zur Eingrenzung Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*), um die Charakteristika und Besonderheiten weiter herauszuarbeiten.

2.1 Weiterbildung für Künstler*innen und weitere Kulturschaffende zur Professionalisierung und Teilhabe an künstlerisch-kultureller Praxis

Künstler*innen sowie teilweise auch weitere Kulturschaffende sind aufgrund der hohen Ansprüche an kreative und künstlerisch-schöpferische Fähigkeiten eine fragile Adressat*innengruppe für Weiterbildung. Die Ausbildungssituation als solche, die existierenden Lücken in den Ausbildungsinhalten und von berufsrelevanten Fähigkeiten, die in Beschäftigung münden, eingeschränkte Berufsaussichten in den genuin künstlerisch-schöpferischen Bereichen sowie die daraus resultierenden hybriden Beschäftigungsformen begründen einen spezifischen *Bedarf für Weiterbildung*, insbesondere für wissenschaftliche berufliche Weiterbildung.

Grundlegend haben die *Kunsthochschulen* eine große Bedeutung für die künstlerischen Fächer im engeren Sinne, für den Arbeitsmarkt Kunst und Kultur sind dies die Fachhochschulen und Universitäten. Der akademische Zugang ist jedoch beschränkt. An deutschen Kunsthochschulen gibt es für Bildende Kunst, Musik, Darstellende Kunst und Tanz nach wie vor viel mehr Interessierte und Bewerber*innen als Plätze. Im Zentrum der Studienwahl steht die Passion für die Künste, sofern überhaupt eine Studienzulassung erfolgt. Die Wahl eines künstlerischen Studiums mit dem Ziel, künstlerisch tätig zu sein, kann auch potenziell wirtschaftliche Prekarität bedeuten. Besonders das künstlerische Studium in den Fächern Musik, Darstellende Kunst und Bildende Kunst ist zudem international aufgestellt (vgl. Schulz & Zimmermann 2020b, S. 469), was die Konkurrenzlage zuspitzt. So wird für die international kompetitiven Künste davon ausgegangen, dass nicht alle und in allen Bereichen von künstlerisch-produktiver Arbeit leben können und nur ein Teil national oder international erfolgreich sein wird. Die Platzvergabe erfolgt im internationalen Wettbewerb, wobei das Kriterium ist, diejenigen auszuwählen, denen eine künstlerische

Laufbahn zugetraut wird. Zugleich werden insbesondere in den Auswahlverfahren der Kunsthochschulen höchste Kreativität, Originalität, künstlerische Entfaltungsfähigkeit und Disziplin erwartet, um sich den künstlerischen Idealen der Entwicklung eines künstlerischen Selbst bzw. der Virtuosität anzunähern. Viele, die an einem Studium in den Kunstakademien interessiert sind, aber keinen Studienplatz erhalten, weichen in andere, möglichst naheliegende Studiengänge aus, um den Bezug zur Kunst halten zu können. Andererseits suchen viele eine Beschäftigung in angrenzenden, sich ausdifferenzierenden Feldern.[6] Die meisten Studierenden sind in anderen kunstnahen, kunst- und kulturvermittelnden oder analysierenden Fächern anzutreffen (vgl. ebd., S. 470). Diese Entwicklungen evozieren Weiterbildungsbedarfe, die auch wissenschaftlicher Grundlagen bedürfen.

Bereits Anfang der 1970er-Jahre lässt sich im *Künstler-Report* (Fohrbeck & Wiesand 1975) zeigen, dass zwar drei Fünftel der befragten Hauptberuflichen über einen formellen Ausbildungsabschluss verfügen, wobei insbesondere Musikschaffende und darstellende Künstler*innen eine künstlerische Hochschule besucht haben, fast die Hälfte der Befragten aber weitere berufliche Qualifikationen erworben hat, die in nicht-künstlerischen Bereichen liegen (vgl. Fohrbeck & Wiesand 2019/1975, S. 4). Dies führte zu der kritischen Einschätzung seitens der Befragten, dass die Ausbildungswege und -inhalte nicht ausreichen und Berufsbezüge in den Studiengängen stärker hergestellt werden müssen (vgl. ebd.). Beschrieben wurden Schwierigkeiten in der Besetzung entsprechender Tätigkeitsfelder für den beruflichen Erwerb sowie qualitative Mängel in den Ausbildungen. Feststellbar war zu diesem Zeitpunkt eine vergleichsweise hohe Zahl an Berufswechsler*innen, begründet über starre Ausbildungen, unterentwickelte Felder in angrenzenden kunstnahen Bereichen wie der Kunst- und Kulturvermittlung und mangelnde Qualifizierungsmöglichkeiten.[7] Es wurde ein Set an Empfehlungen, auch zur beruflichen Aus- und Fortbildung sowie zur Umschulung, verabschiedet.

Bezüglich des Vorhandenseins adäquater Ausbildungen und ganz generell wird aber auch noch rund 30 Jahre später seitens der *Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland"* (Deutscher Bundestag 2007) das Folgende festgestellt: Um Künstler*in zu sein, muss keine spezifische Ausbildung durchlaufen werden und es ist, je nach künstlerischem Bereich, auch keine hochschulische Ausbildung an einer Kunstakademie Voraussetzung, Bedingung oder Garantie, um künstlerisch erfolgreich zu sein. Eine „Ausbildung" an einer Kunsthochschule gibt lediglich Handwerkszeug an die Hand, um eigene Ideen und sich selbst zu verwirklichen (vgl. Schulz & Zimmermann 2020b, S. 469). Der Kommission zufolge braucht es darüber hinaus neben einer herausragenden fachlichen Expertise „Kreativität, Ideenreichtum, Verantwortungsbewusstsein für Kunst und Publikum und Einsatzbereitschaft" (ebd., S. 239). Es gilt das

6 Diese Ausdifferenzierung und die vorbereitenden Überlegungen, wie auch die Geisteswissenschaften auf den Arbeitsmarkt Kultur vorbereitet werden können, wurden u. a. vom Deutschen Kulturrat begleitet (vgl. Deutscher Kulturrat 2008 zit. nach Zimmermann 2013, S. 19).

7 Für die Darstellenden Künste etwa wird eine unkontrollierte private Berufsausbildung kritisiert (vgl. Fohrbeck & Wiesand 2019/1975, S. 8). Es wird eine öffentliche Kontrolle empfohlen, um etwaige „Schmalspur-Qualifikationen" (ebd.) zu vermeiden.

künstlerische Selbst durch Qualifizierungen und die notwendigen Erweiterungen von Fähigkeiten zu stärken:

> „Gerade bildende Künstler, Autoren, Komponisten, Textdichter und andere Urheber benötigen als ‚mentales Rüstzeug' für ihren Beruf die innere Überzeugung von der eigenen künstlerischen Arbeit. Nur so gelingt es, die ‚Durststrecken' der künstlerischen Berufstätigkeit zu überwinden." (ebd.)

Zugleich entwickeln sich auch die Künste selbst weiter und erfordern eine permanente Aneignung von Welt, das Verfeinern von Techniken bzw. künstlerischen Praktiken mit dem Selbstzweck der Künste. Damit einher geht auch die Notwendigkeit für Künstler*innen, sich mit der Bekanntmachung und Vermarktung ihrer selbst bzw. ihrer eigenen Kunst und der künstlerischen Praxis zu befassen. Weiterbildung kann Künstler*innen mit ihren hohen Ansprüchen an kreative und künstlerisch-schöpferische Fähigkeiten in diesen Entwicklungen begleiten. Dies ist hoch relevant für den Arbeitsmarkt der Kunst und Kultur und hierüber den KuK-Bereich insgesamt, denn

> „Künstler sind die Voraussetzung für den Arbeitsmarkt Kultur. Ohne Künstler werden keine neuen zeitgenössischen Werke geschaffen, ohne Künstler sind keine neuen Aufführungen, Einspielungen oder Interpretationen möglich. Künstler bilden den Kern des Arbeitsmarktes Kultur; um ihre Arbeiten und um ihre Arbeit bilden sich die weiteren Kreise des Arbeitsmarktes Kultur." (Zimmermann & Schulz 2013, S. 328)

Festgehalten werden kann somit, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der hochschulischen Studiengänge, der Ausbildungspraxis in den Künsten, den Tendenzen im Feld, dem Bedarf an wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung und der Gesamtentwicklung des KuK-Bereichs gibt. Die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung ist aufgefordert, Übungsmöglichkeiten für das Handwerkszeug für die Künste zu entwickeln und je nach Kunstbereich auch auf hybride Tätigkeitsanforderungen vorzubereiten.[8] Beispielsweise sind Kulturelle Bildung und Vermittlung für Künstler*innen anschließende und naheliegende Tätigkeitsfelder, die wiederum professionelles Personal benötigen und Weiterbildungsbedarfe evozieren.

2.2 Weiterbildung für Multiplikator*innen in der Kulturellen Bildung, Kunst- und Kulturvermittlung

Pädagogisch Tätige in der Kulturellen Bildung sowie Kunst- und Kulturvermittler*innen als Multiplikator*innen für verschiedene Adressat*innengruppen im Sinne der oben eingeführten Systematik von Ermert (2012) werden im Diskurs oft zusammengedacht und auch hier gemeinsam betrachtet. Die Auswertungen von Schulz und Zimmermann (2020a) verweisen in ihrer Zusammenschau darauf, dass sich Kulturelle Bildung und Vermittlung zu nachgefragten und professionalisierten Feldern ent-

8 Ein früher vorgeschlagenes Schlagwortregister für eine Weiterbildungsdatenbank bildete dies bereits ab (vgl. Zimmermann & Schulz 1999, S. 128 ff.). Entwickelt wurde ein Kategorienraster der Verschlagwortung mit folgender erster Zuweisungsstruktur, die weiter ausdifferenziert wurde: Erwerb/Erweiterung oder Vertiefung künstlerischer Fähigkeiten, Pädagogik/Didaktik, Management/kaufmännischer Bereich/Recht, Technik, Therapie, Sonstiges (vgl. ebd., S. 132 f.).

wickelt haben, die zugleich auch die Existenz von Künstler*innen und potenziell an KuK Interessierten absichern.

Der Bedeutungszuwachs der Kulturellen Bildung wird mit einem Beschäftigungsaufwuchs in der außerschulischen Bildung bei den sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten in Verbindung gebracht.[9] Obwohl von einem „Siegeszug" (Schulz & Zimmermann 2020b, S. 478) die Rede ist, ist das Feld jedoch durch projektförmige Beschäftigungsverhältnisse und begrenzte Personalstrukturen geprägt (vgl. Deutscher Kulturrat 2019, o. S.). Weiterbildung ist für die Gruppen in diesem Bereich oftmals ungesichert, beispielsweise wenn – soweit vorhanden – Arbeitgeber*innen kein Interesse haben, Weiterbildungen zu unterstützen. Handelt es sich um Selbstständige, so müssen diese ohnehin selbst für die Finanzierung aufkommen und Einkommensverluste für diese Zeit hinnehmen (vgl. ebd.). Der Deutsche Kulturrat (2019) empfiehlt in der Gegenwart dementsprechend eine *Qualifizierungsoffensive für Fachkräfte in der Kulturellen Bildung*. Angesichts des sich abzeichnenden Fachkräftemangels erhält diese Empfehlung jüngst ein neues Gewicht. Zugleich ist die Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit von Weiterbildung mit Bezug zu diesem Bereich nicht neu. Für die Jugend- und Erwachsenenbildung sprach bereits der *Künstler-Report* Empfehlungen für Weiterbildungsangebote mit Bezug zu Beschäftigungsmöglichkeiten aus (vgl. Fohrbeck & Wiesand 2019/1975, S. 8).[10] Die *Kulturpolitische Gesellschaft* und der *Deutsche Kulturrat* befassten sich in den 1990er-Jahren im Rahmen von Forschungsprojekten mit dem Aufwuchs an Fortbildungen für „kulturelle Praxisfelder" (Liebald & Wagner 1993). Es wurde mit einem neuen kulturpolitischen Interesse auf die sich ausdifferenzierende Kulturpädagogik bzw. deren Konstituierung als Kulturelle Bildung mit neuen Tätigkeitsfeldern reagiert (vgl. Wagner 1993, S. 17 f.), dies sowohl mit Blick auf neue Kunst- und Kulturformen als auch auf neue Vermittlungsaufgaben (ebd., S. 23), die als Kulturberufe gefasst wurden (vgl. ebd., S. 42). Dabei ist auch die Vertiefung künstlerischer Ausdrucksformen als Weiterbildungsanforderung für die in der Kulturellen Bildung und Vermittlung Tätigen relevant (vgl. Zimmermann 1999, S. 22). In jüngerer Zeit beschäftigte sich der Bericht der *Enquete-Kommission* konkreter mit der Kulturellen Bildung in Schulen und daraus resultierenden Fortbildungsherausforderungen[11] sowie mit der „Fortbildung" für die verschiedenen Bereiche der Kulturellen Bildung und Vermittlung (vgl. Deutscher Bundestag 2007).[12] Sichtbar sind mittlerweile auch verschiedene pädagogische Gruppen, die sich in den Künsten qualifizieren wollen (vgl. Deutscher Kulturrat 2019). Es werden Bedarfe an

9 Es kann nur die Vermutung angestellt werden, dass viele Künstler*innen zusätzlich im kunstnahen Bereich der Kulturellen Bildung tätig sind, aber trotzdem in der Künstlersozialkasse unter künstlerischer Arbeit auftauchen.

10 Es wurde eine Ausweitung von Angeboten empfohlen. So sollten sich diese nicht, wie bislang beobachtbar, vor allem auf bestimmte musikalische Bereiche beschränken, wie etwa ernste Musik bzw. Volksmusik an den Musikschulen, sondern die Bereiche der Bildenden Kunst, der Darstellenden Kunst sowie der Gegenwartsmusik, etwa Jazz, gelte es zu ergänzen. Dies trage zum „Ausgleich sozialer Schichtunterschiede" bei und schafft zugleich neue Arbeitsplätze (vgl. Fohrbeck & Wiesand 2019/1975, S. 8).

11 Auch die Ausweitung der *Interkulturellen Bildung* sowie Überlegungen zur Qualifizierung des Personals finden sich in entsprechenden Stellungnahmen wieder, die z. B. in Zusammenarbeit mit Migrant*innenverbänden erarbeitet wurden (vgl. Deutscher Bundestag 2007).

12 Bezüglich Aus- und Fortbildung finden sich auch Empfehlungen für die Einrichtung neuer Studiengänge, etwa für Erzieher*innen, für die Integration von kulturvermittelnden Anteilen in bestehende Studiengänge, für Fortbildungen für Tätige in den Sozialeinrichtungen, für Lehrer*innen sowie für kulturelle Medienbildung insgesamt (vgl. ebd., S. 399 f.).

bildungswissenschaftlichem Wissen und pädagogischen Handlungsformen deutlich sowie solche, die etwa durch neue, erweiterte Zielgruppen und gegenwärtige Transformationen, etwa Digitalisierungsprozesse, entstehen (vgl. ebd., o. S.). Trotz der gestiegenen Relevanz und vorhandenen Thematisierung ist eine entsprechend differenzierte Konzeptualisierung der Weiterbildung für Kulturelle Bildung jedoch bislang nicht umfänglich eingelöst.

Auch in Förderlogiken spiegelt sich die Relevanz von Weiterbildung für die Kulturelle Bildung wider. Innovative Ansätze zur künstlerisch-pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden werden beispielsweise auch über eine jüngere Förderlinie des BMBF (2015–2017) aufgegriffen (vgl. Keuchel & Werker 2018; Ludwig & Ittner 2019): Die geförderten Projekte thematisieren gezielt pädagogische *und* künstlerische Perspektiven. Sie widmen sich in der Verbindung wissenschaftlicher Grundlagen, bildungstheoretischer Einbettungen, Reflexionen berufs- und bildungsbiografischer Aspekte und (mikrodidaktischer) gestaltungsbezogener Handlungsorientierungen der Professionalisierung pädagogischen Handelns für die Kulturelle Bildung in schulischen und außerschulischen Bereichen. Im Fokus steht die Gruppe, die neben ihrer künstlerisch-kulturellen Tätigkeit pädagogisch mit Kindern und Jugendlichen arbeiten möchte. Es werden Konzeptualisierungen wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung in den Sparten/Domänen Musik, Tanz, Theater und Performance entwickelt. Die Ansätze gehen reflexiv damit um, das individuelle künstlerische Verständnis mit biografischen Perspektiven auf Lehren und Lernen sowie pädagogische Fragestellungen des Unterrichtens von Kindern und Jugendlichen aufeinander zuzubewegen (z. B. die handlungsfeldbezogene Weiterbildung „d.Art“, vgl. Ludwig et al. 2018). Ästhetisches Erfahren und Erforschen sowie Vermittlung für Kinder und Jugendliche werden bildungswissenschaftlich gerahmt konzipiert, ausprobiert und reflektiert. Die Konzeptionen gehen einerseits auf hochschulische Ausbildungslücken ein und andererseits darauf, dass Künstler*innen oft keine Hochschulen besucht haben und einen pädagogischen und vermittlungsbezogenen Weiterbildungsbedarf haben. Die Zugänge sind komplex als wissenschaftliche Weiterbildung mit Hochschulbezug angelegt und ermöglichen die Eingliederung in Hochschulstudiengänge. Die Projekte stellen sich der Herausforderung, mit interdisziplinären Wissensanforderungen und den verschiedenen Bedarfslagen umzugehen. Im Fokus der pädagogischen Themen sind mikrodidaktische Fragestellungen, aber auch systemische Aspekte auf mesodidaktischer Ebene, die die Institution Schule betreffen. Ersteres sieht sich damit konfrontiert, dass Kunst und Kreativität in einem Spannungsverhältnis zur Vermittlung stehen, es wird etwa von einer Logik des „Unabwägbaren“ für didaktische Konzeptionen gesprochen (vgl. Westphal & Bogerts 2018, S. 52). Zugleich wird nach Korrespondenzen zwischen kindlichen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bildungsweisen zu den Verfahrensweisen der Künste, vor allem der zeitgenössischen Künste und zur Dimension des Ästhetischen, gesucht und geforscht, um sie in die Weiterbildungskonzeptionen der Künstler*innen einzulassen (vgl. Kußmaul 2018, S. 126).

Ein Weiterbildungskonzept adressiert beispielsweise die spezifische hochschulische Ausbildungslücke für Komponist*innen und Musikpädagog*innen, das Komponieren zu unterrichten und dabei zugleich die verschiedenen institutionellen Berufsfelder einzubeziehen (etwa Schulen und Konzerthäuser) (vgl. Dartsch & Rolle 2018). Wie grundlegend dabei die eigene künstlerische und kreative Erfahrung dem System Schule gegenübersteht, wird in den Begleitforschungen deutlich (vgl. ebd., S. 22).[13] Ein weiterer Zugang verdeutlicht, dass bislang fast keine Strukturen für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für berufstätige Musiker*innen existieren, es jedoch berufsbegleitende Strukturen des lebenslangen Lernens für die außerschulische Musikvermittlung und Konzertpädagogik braucht (vgl. Eickelberg & Stiller 2018, S. 28). Strukturen zur Musikvermittlung für Musiker*innen sind sowohl an den Hochschulen als auch als wissenschaftliche Weiterbildung berufsbegleitend erst in Ansätzen vorhanden. Einzelne Studiengänge, die sich ausschließlich der Musikvermittlung bzw. Konzertpädagogik widmen, werden berufsbegleitend nicht mehr angewählt (vgl. ebd., S. 31 f.). Weiterbildung reagiert an diesen Stellen schneller und flexibler als Curricula in den Hochschulen.

Die Begleitforschungen der Förderlinie greifen „Selbstverständnisse, Bedeutungs-Begründungszusammenhänge und Vorstellungen der KuK, insbesondere unter dem Aspekt ihrer Transformation“ (vgl. Ludwig & Ittner 2019b, S. 3) auf und zeigen beispielsweise, wie die KuK-Tätigen ihr künstlerisches Selbstverständnis mit neuen Anforderungen der ästhetischen Bildung in Einklang bringen (vgl. ebd.). In den Blick gerät u. a. auch, welche Bildungsverständnisse und Bildungsziele sowie welches Rollenhandeln sie zwischen Kunst und Pädagogik entwickeln (vgl. ebd., S. 4 f.). Ludwig et al. (2018) identifizieren diesbezüglich typische pädagogische Bedeutungs- und Begründungzusammenhänge, innerhalb derer Kunstschaffende ihr künstlerisch-pädagogisches Denken aushandeln und sich positionieren (vgl. ebd., S. 206 f.). Die Identifikationen als Künstler*innen und ihre verinnerlichten und an Kunsthochschulen erworbenen Vorstellungen scheinen sparten-/domänenunabhängig leitend für die eigene pädagogische Tätigkeit zu sein. In der Zusammenschau aller Ergebnisse stellen Ludwig und Ittner (2019b) bezüglich der individuellen Veränderungen auf sinnstiftender Ebene Folgendes fest:

> „1. das (begründete) Beharren auf dem, was die Ausgangslage war, mit der die Teilnehmenden in die Weiterbildung gegangen sind
> 2. eine Bewegung in eine Richtung, die bestimmten, von der Weiterbildung akzentuierten Veränderungsintentionen entspricht (wenn auch in unterschiedlichem Maß ausgeprägt) oder
> 3. eine Bewegung, die aus dem Angebot etwas macht, was nicht im Einklang mit dem steht, was diejenigen erwarten, welche die Weiterbildung konzeptionieren oder durchführen“ (ebd., S. 10)

13 Festgestellt wird: „Die gelegentlich tiefsitzende Vorstellung, dass Schule und Unterricht wohl notwendige, aber eigentlich ‚abscheuliche‘ Mechanismen der Freiheitsberaubung sind, führt zu zwiespältigen Verhaltensmotivationen: gleichzeitig nicht so wie Pädagog*innen sein zu wollen und doch genauso handeln zu müssen.“ (Dartsch & Rolle 2018, S. 22)

Die Autoren führen weiter aus:

> „Einmal mehr dokumentiert sich darin eine prinzipielle Unverfügbarkeit der Bezugnahmen von Teilnehmenden auf Weiterbildungsangebote. Wie in verschiedenen dargestellten Ergebnissen deutlich wird, erfolgen die Bezugnahmen dabei nicht zufällig. Vielmehr macht es für die KuK Sinn, auf biografisch erworbenes Vorwissen, auf angeeignete Selbstverständnisse, Überzeugungen, Bedeutungen oder Rollenbilder zurückzugreifen und es gilt, im Weiterbildungsangebot diesen jeweils subjektiven Zugriff zumindest in Ausschnitten zu verstehen" (ebd.).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Künstler*innen an ihrem Habitus als Künstler*in festhalten. Ein professioneller Zweithabitus als Pädagog*in wird nicht daran angeschlossen (vgl. Stutz 2019, S. 34), vielmehr müssen die künstlerischen Aspirationen, die mit Gestaltungsspielräumen verbunden sind, Eingang in die pädagogischen Rahmenbedingungen finden können. Pädagogische Prozesse im Sinne des Regulierens, die pädagogisches Handeln begleiten, stehen der Offenheit künstlerisch-ästhetischer Prozesse gegenüber (vgl. Ittner & Ludwig 2019, S. 61). Eine Perspektive auf Kulturelle Bildung als Selbstbildung zu entwickeln, ist dabei Ausdruck einer sich öffnenden Sicht auf pädagogische Prozesse (vgl. ebd., S. 66). Westphal und Bogerts (2019) stellen resümierend heraus, „das Spannungsverhältnis zwischen Kunst und Bildung nicht als Erschwernis, sondern als Ausgangspunkt für eine künstlerische Arbeit in Bildungskontexten zu betrachten und mit ihnen reflexiv und produktiv umzugehen" (ebd., S. 220).[14]

Auch die *Kulturvermittlung* hat sich ausdifferenziert, kann auf eine zunehmende Professionalisierung und auf mehr Beachtung im akademischen Bereich verweisen. Eine exemplarische Betrachtung für den Bereich *Museum* zeigt, dass sich die Museumspädagogik als ein Berufsfeld entwickelt hat, welches Kulturvermittlung als Tätigkeitsbereich wahrnimmt. Museen verstehen sich als Bildungs- und Vermittlungsorte, während Studiengänge zur Museumspädagogik lange Zeit nicht existent waren. Kunz-Ott (2011, S. 4) hebt hervor, dass im Jahr 2011 nur etwa 10 % der in der Bildung und Vermittlung in Museen Tätigen als hauptamtliche Museumspädagog*innen und ca. 35 % als Honorarkräfte beschäftigt waren. Gut die Hälfte übte die Tätigkeit ehrenamtlich aus. Die wenigsten Museumspädagog*innen waren demnach fest angestellt, was bis heute gilt. Sie haben außerdem vielfältige Ausbildungshintergründe: Fachwissenschaftler*innen der verschiedenen Sammlungsbereiche, Lehrkräfte verschiedener Schultypen und Erzieher*innen, Seiteneinsteiger*innen aus verschiedenen Berufszweigen (vgl. ebd., S. 7). Das Anforderungsprofil für Vermittler*innen im Museum sieht neben einem akademischen Abschluss wiederum folgende Qualifikationen und Kompetenzen vor: „sammlungsbezogene Fachkenntnisse sowie pädagogische

14 Einen exemplarischen Einblick in sparten-/domänenspezifische Vorstellungen von Kunst bzw. ästhetische Muster und deren Einwirkungen auf den Aufbau einer pädagogischen Professionalität gibt die Analyse der Vorstellungen von Musiker*innen bzw. Komponist*innen mit Blick auf die pädagogische Vermittlung von Komposition: Dominant sind Zielvorstellungen „von Komposition als Meisterschaft, von Neuheit als ästhetischem Qualitätskriterium und von künstlerischer Autonomie" (Weidner et al. 2019, S. 73). Damit in Verbindung stehen pädagogische Reflexionen bezüglich der Anerkennung kompositorischer Leistungen der „Laien" (ebd., S. 80) und der Rolle des Erwerbs kompositorischen Handwerkszeugs (vgl. ebd., S. 83).

Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit und Reflektionsbereitschaft [sic]“ (ebd.). Dementsprechend ergeben sich Weiterbildungsbedarfe. Die Hochschulen und der Weiterbildungssektor haben auf diese Ausgangslage reagiert. Dabei zeigen sich drei Entwicklungen:

1. Die Ausdifferenzierung der Fachwissenschaften in der Weise, dass Vermittlung als ein Studienbereich integriert wird, bislang in wenigen Studiengängen der noch jungen Museologie an einzelnen Hochschulen in Deutschland,[15]
2. die Ausbildung von Vermittler*innen in eigenen kunst- und kulturvermittelnden Studiengängen,[16]
3. Weiterbildungsangebote von verschiedenen Ämtern und Verbänden, die auf die verschiedenen Hintergründe der Vermittler*innen reagieren.[17]

Zu diesen Entwicklungen der Ausbildung an Hochschulen und der Entwicklung der Tätigkeitsbereiche, die Bedarfe für wissenschaftliche berufliche Weiterbildung evozieren, tritt jüngst auch die stetige Erweiterung der digitalen Möglichkeiten, d. h., die Übergänge zwischen personaler und medialer Vermittlungsarbeit werden grundsätzlich fließender (vgl. Nettke 2016, S. 191). Dies erzeugt wiederum neue Arbeitsfelder im Museum und weitet dort den Bereich „Kommunikation“ auch in Richtung dessen aus, was als „Outreach“ (Scharf & Wunderlich 2014) bezeichnet wird, nämlich ein diverses, neues, museumsfernes Publikum anzusprechen (vgl. ebd., o. S.). Die Akademien sind mit ihrem Zugang der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung auch hier prädestinierte Anbieterinnen, um neue, dynamische Bedarfslagen zu antizipieren und Weiterbildungsangebote bereitzustellen.

Die hier exemplarisch für das Museum skizzierten Entwicklungen lassen sich ebenso spezifisch für alle weiteren „Pädagogiken“, d. h. für Theater, Tanz, Musik etc., identifizieren. Der Bedarf an bildungswissenschaftlichen Kenntnissen findet sich in allen Bereichen. Weiterbildung nimmt im KuK-Bereich und speziell für Tätigkeitsfelder der Kulturellen Bildung und Vermittlung eine intermediäre Position ein. Dies wurde vom Deutschen Kulturrat mit entsprechenden Forderungen zur Sicherstellung der Qualifizierung unterlegt (vgl. Zimmermann 2013; siehe die Stellungnahmen des Kulturrats seit 2004, u. a. zur oben aufgegriffenen Qualifizierungsoffensive für Fachkräfte in der Kulturellen Bildung).

15 https://www.studycheck.de/studium/museologie/studiengaenge
16 https://www.studycheck.de/suche?q=kulturvermittlung
17 Beispielsweise bietet die Landesstelle für nichtstaatliche Museen in Bayern einen Zertifikatskurs Museumspädagogik an (https://www.museen-in-bayern.de/die-landesstelle/fortbildungentagungen/zertifikatskurse.html).

3 Anbieter (wissenschaftlicher) beruflicher Weiterbildung für den KuK-Bereich und Anschlüsse für die Programm- und Angebotsplanung

Die Weiterbildungslandschaft ist heterogen und umfasst vielfältige Weiterbildungsanbieter. Grundlegend lässt sich feststellen, dass es bislang keine systematische Studie zur institutionellen und angebotsspezifischen Ausdifferenzierung des Feldes der (wissenschaftlichen) beruflichen Weiterbildung für den KuK-Bereich gibt, aber ein umfangreiches Angebot von vielfältigen Anbietern existiert (siehe auch Reinwand-Weiss 2017, S. 361), weshalb die nun folgende Darstellung von Weiterbildungsanbietern exemplarisch erfolgt.

Für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung insgesamt, nicht KuK-spezifisch, verweist die KMK (2001) trotz wissenschaftlichem Bezug auf die besondere Rolle von außerhochschulischen Anbietern (z. B. selbstständig organisierte Vereine oder Akademien) (vgl. ebd., S. 3). Sie ordnet diese Struktur sachlogisch in der Handlungsautonomie begründet, aber auch kritisch ein:

> „Diese Ausgliederung der Weiterbildungsaktivitäten ist mit der Zielsetzung verbunden, größere Handlungsspielräume im Bereich der Vermarktung und der organisatorischen Abwicklung zu schaffen. Hierbei kann sich die Gefahr ergeben, dass die inhaltliche Verantwortung für die Weiterbildung den Hochschulen verloren geht und dadurch auch die notwendige inhaltliche Verknüpfung von Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung nicht leistbar ist." (ebd.)

Bezogen auf inhaltliche Anschlüsse und vorherrschende Bedarfslagen hebt der Deutsche Kulturrat (2019) wiederum positiv die Praxisnähe der Anbieter, „die eng mit den Verbänden der kulturellen Bildung kooperieren oder selbst im Feld der kulturellen Bildung tätig sind", hervor, da „ihre Angebote praxisorientiert sind und durch Kenntnis des Feldes den Bedarfen der Fachkräfte entsprechen" (ebd., o. S.).[18] Die Relevanz dieser Weiterbildungsanbieter für den KuK-Bereich wird im Folgenden überblicksartig eingeordnet.

Insgesamt wird eine wachsende Anbieterbreite für Weiterbildung sichtbar: Eine frühe Bestandsaufnahme (Liebald und Wagner 1993) zeigt, dass Anfang der 1990er-Jahre an den Hochschulen in geringer Anzahl Fortbildungsangebote eingerichtet wurden, die der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung zuzuordnen sind: zum Kulturmanagement, zur Kulturverwaltung sowie Zusatzqualifikationen in Medienpädagogik und in Interkultureller Bildung (vgl. ebd., S. 66 f.). Neben Hochschulen bieten insbesondere Kultureinrichtungen, aber auch die einzelnen Verbände, die im Deutschen Kulturrat aktiv sind, selbst für die jeweiligen Sparten/Domänen Fortbildungen an, welche die in Kultur und Kultureller Bildung Tätigen adressieren

18 Zugleich wird jedoch auch die Sicherstellung der Qualität der Weiterbildungsangebote gefordert, etwa über Zertifizierungen, die es in der Schnittstelle von Fachwissenschaft und Praxisbezug weiterzuentwickeln und zu evaluieren gilt (vgl. Deutscher Kulturrat 2019, o. S.).

(vgl. Schulz 1999, S. 50 f.). Es fehlen jedoch systematische Orientierungen für die Spezifizierung der Programme und Angebote nach Adressat*innen- und Zielgruppen. Das Feld der Weiterbildung für den KuK-Bereich erweist sich schließlich nicht nur die Qualifizierung der verschiedenen Berufsgruppen und Sparten/Domänen betreffend als sehr heterogen, vielmehr wird auch eine mangelnde Unterscheidung von Lai*innen, Semiprofessionellen und Professionellen beklagt (vgl. ebd.). Beispielsweise existieren in der Gegenwart Angebote für Künstler*innen an einzelnen Volkshochschulen (vgl. Robak et al. 2015) als klassische erwachsenenpädagogische Mehrspartenanbieterin, mehrheitlich aber bei explizit dem KuK-Bereich zuzuordnenden Anbietern. Vor allem Qualifizierungen für das Personal der Kulturellen Bildung werden weiterhin von vielfältigen Anbietern offeriert, insbesondere von sparten-/domänenübergreifenden Verbänden, z. B. der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ), sparten-/domänenspezifischen Verbänden, z. B. dem Bundesverband Theaterpädagogik e. V., den Kultusministerien und Zentren, die Angebote für Lehrer*innen entrichten (vgl. Reinwand-Weiss 2017, S. 361 f.), oder Verbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung, die Angebote auf Landesebene offerieren (in Niedersachsen z. B. die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung) (vgl. Fleige et al. 2020). Einer kontinuierlichen systematischen Weiterbildung für in Kunst und Kultur inklusive Kultureller Bildung und Vermittlung Tätige (speziell Kunst-/Kulturschaffende, Lehrer*innen und Vermittler*innen) widmen sich die Bundesakademien in Remscheid, Trossingen, Rheinsberg und Wolfenbüttel. Für sie ist beispielsweise auch im Bericht der Enquete-Kommission explizit die Aufgabe benannt, Fort- und Weiterbildungsangebote für hauptamtliche Kulturvermittler*innen anzubieten, wobei beispielsweise für die systematische Fortbildung von Museumspädagog*innen, für die es zum Zeitpunkt der Berichtslegung keine Studiengänge[19] gab, besonders die Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel hervorgehoben wird (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 393). Für die Weiterbildung für in der Kulturellen Erwachsenenbildung Tätige insgesamt wird wiederum – ebenfalls begründet mit dem Fehlen von Studiengängen wie „Kulturpädagogik für Erwachsene" – äquivalent auf diese Bundesakademie, aber auch auf Fortbildungsangebote der Landesverbände der Volkshochschulen verwiesen (vgl. ebd., S. 402). Für Kulturelle Bildung und Vermittlung besonders relevant sind somit die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. in Wolfenbüttel, aber auch die Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW e. V. in Remscheid (vgl. Robak et al. 2015, S. 362). Diese verstehen sich selbst als multiplikator*innenorientiert (vgl. Ermert 2012, S. 860; Reinwand-Weiss 2017, S. 362), d. h., sie adressieren insbesondere auch Personen, die selbst wiederum in lehrenden und vermittelnden Kontexten tätig sind.

Seitens der Bundesakademien wird, mit Blick auf die Weiterbildung für Kulturelle Bildung und Vermittlung sowie die damit einhergehende Multiplikator*innenfunktion, die Herausforderung für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung

19 Mittlerweile gibt es die Angebote der Museum Studies (MuseOn), die auf die Professionalisierung von Museen spezialisiert sind. Das Kursprogramm wird als wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Freiburg offeriert (https://www.wb.uni-freiburg.de/wb/angebote/museon) und umfasst Weiterbildungen für Museumspersonal auf den verschiedenen Ebenen, inklusive Kursleitende.

beispielsweise darin gesehen, an die verschiedenen professionellen Hintergründe anzuschließen und Erfahrungen des ästhetischen Lernens zu ermöglichen, um darüber einen Kompetenzaufbau für pädagogisches Handeln zu unterstützen (vgl. Reinwand-Weiss 2017, S. 362 f.). Dafür werden die Prinzipien kultureller Bildungsangebote genutzt (vgl. ebd., S. 363).[20] Die Kernaufgabe der Professionalisierung für die Kulturelle Bildung erfordert es, die spezifischen Logiken der Kunst- und Kulturschaffenden zu berücksichtigen, die Stärkung einer künstlerischen Haltung reflexiv einzubeziehen und die systemspezifischen Bedarfe im jeweiligen Vermittlungsumfeld (etwa des Bildungssystems in Kindergärten) zu vermitteln sowie die Themenfelder je spezifisch zu bestimmen (vgl. ebd., S. 363 f.). Dementsprechend braucht die Angebots- und Programmgestaltung in diesem Bereich spezifische erwachsenenpädagogische Kompetenzen.

Schon die qualitative Befragung von Liebald und Wagner (1993) von zwölf Weiterbildungsanbietern (Verbände, Landesinstitute, Stiftungen, Akademie etc.) zeigte, dass Angebote, Modellprojekte und experimentelle Zugänge der Weiterbildung für Kulturberufe eine Ausweitung des Bereichs vorangebracht haben, dass aber bereits damals auch ein hoher Professionalisierungsbedarf der Weiterbildner*innen bestand und eine Unübersichtlichkeit an Anbietern und Angeboten befürchtet wurde. Es zeigten sich mangelnde Kenntnisse für die Angebots- und Programmentwicklung, welche mit Erkenntnislücken über die jeweiligen Weiterbildungsbedarfe und die nachgefragten Qualifikationen korrespondierten, dies besonders mit Blick auf die damals neu entstehenden Kulturberufe (vgl. ebd., S. 98 f.). Weiterbildner*innen sollten über folgendes Anforderungsprofil verfügen:

> „Fachkompetenz in inhaltlichen Fragen, gute Kenntnisse über unterschiedliche kulturelle Praxisfelder und ihre strukturellen/politischen Rahmenbedingungen; ausgeprägte kommunikative und soziale Fähigkeiten; pädagogisches Fingerspitzengefühl und methodische Kenntnisse im Umgang mit Gruppen; die Fähigkeiten zur Selbstreflexion." (ebd., S. 96)

Perspektiven dieser Art, z. B. zu den Spezifika der Programmplanung, erlangten mit dem Qualitätsdiskurs zunehmende Aufmerksamkeit. So zielte beispielsweise die Erhebung von Weiterbildungsangeboten von Verbänden und Institutionen der Kultur und Kulturellen Bildung auf Kriterien für die Qualität von Weiterbildungsangeboten (zur Qualitätssicherung siehe auch Liebald & Kolfhaus 1999).

Mittlerweile hat sich nicht nur die Trägerlandschaft für Kulturelle Bildung ausgeweitet. Es liegen auch umfangreiche Forschungsergebnisse und Theorieentwicklungen zur Kulturellen Erwachsenenbildung vor (z. B. aus erwachsenenpädagogischer Perspektive Gieseke et al. 2005; Gieseke 2012; Fleige et al. 2015; Robak et al. 2015;

20 Es handelt sich um die von der BKJ (o. J.) systematisierten Prinzipien wie ästhetische Wahrnehmung, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Selbsttätigkeit etc. Ästhetisches Lernen als mimetisches, leibliches Lernen soll in Weiterbildungskonzepten Beachtung finden, um ein „Können-Lernen" sowie eine Reflexion des eigenen Tuns darzustellen (vgl. Reinwand-Weiss 2017, S. 363).

Robak & Fleige 2017; Büchel et al. 2018).[21] Für die Praxis konnten darauf aufbauend Wissensstrukturen, Handlungsmodelle und Handreichungen für die Programm- und Angebotsplanung entwickelt werden (vgl. Fleige et al. 2020). Die vorliegende Studie schließt an diese Forschungstradition an und erweitert sie perspektivverschränkend.

Literatur

Blumenreich, U. (2013/2012): Das Studium der Kulturvermittlung an Hochschulen in Deutschland. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/studium-kulturvermittlung-hochschulen-deutschland (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Büchel, K./Eichhorn, F./Fleige, M./Gieseke, W./Graeser, N./Hinz, O./Petri, J./Ritschel, T. (Hrsg.) (2018): Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann.

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. (ba) (2022): Kooperationen mit Universitäten und Fachhochschulen. Online verfügbar: https://www.bundesakademie.de/kompetenz/kooperationen/hochschulen/ (letzter Zugriff am 20.02.2022).

Dartsch, M./Rolle, C. (2018): Kompäd. In: Keuchel, S./Werker, B. (Hrsg.): Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–26.

Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland". Online verfügbar: dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf (letzter Zugriff am 10.10.2021).

Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (1999): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn: Deutscher Kulturrat.

Deutscher Kulturrat (2019): Berufliche Weiterbildung für Fachkräfte in der kulturellen Bildung. Stellungnahme des Deutschen Kulturrates. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/positionen/berufliche-weiterbildung-fuer-fachkraefte-in-der-kulturellen-bildung/ (letzter Zugriff am 20.05.2022).

Eickelberg, R./Stiller, B. (2018): „Musik erleben. Musik vermitteln". In: Keuchel, S./Werker, B. (Hrsg.): Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–45.

Ermert, K. (2012): Weiterbildung für Handlungsfelder Kultureller Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 858–861.

21 Der Stellenwert Kultureller Erwachsenenbildung findet sich breit und differenziert als spezifische Form lebensbegleitenden Lernens bei unterschiedlichen Träger*innen, auch aufgenommen in Formen beigeordneter Bildung (vgl. Gieseke et al. 2005). Empfehlungen zielen etwa auf die Förderung innovativer Formate. Der Bericht der Enquete-Kommission (Deutscher Bundestag 2007) ist sichtbar um eine Balance einer nun komplexen Realität bemüht, nämlich die Künstler*innen im Kernfeld zu beachten und den weitreichenden jüngeren Entwicklungen in Richtung sich eigenständig ausdifferenzierender (Bildungs- und Kultur-)Bereiche gerecht zu werden.

Everding, A. (1999): Vorwort. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 9–10.

Fleige, M./Gassner, J./Schams, M. (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung. Bedeutung, Planung und Umsetzung. Bielefeld: wbv media.

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv.

Fleige, M./Gieseke, W./Robak, S. (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: wbv.

Fohrbeck, K./Wiesand, A. (1975): Der Künstler-Report: Musikschaffende, Darsteller/Realisatoren, Bildende Künstler/Designer. München: Hanser Verlag.

Fohrbeck, K./Wiesand, A. (2019/1975): Auszug (Kapitel VIII) aus „Der Künstler-Report: Musikschaffende, Darsteller/Realisatoren, Bildende Künstler/Designer". Online verfügbar: https://www.researchgate.net/publication/337256621_Kurzfassung_der_Ergebnisse_des_Kunstler-Report_1975_Summary_of_the_results_of_the_Artists'_Survey (letzter Zugriff am 20.02.2022).

Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 189–211.

Gieseke, W. (2012): Kulturelle Erwachsenenbildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 746–751.

Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Zusammenfassung: 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.: Waxmann, S. 317–332.

Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a.: Waxmann.

Ittner, H./Ludwig, J. (2019): Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge des künstlerisch-pädagogischen Handelns. In: Ludwig, J./Ittner, H. (Hrsg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–72.

Keuchel, S./Werker, B. (Hrsg.) (2018): Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Band 1 Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf (letzter Zugriff am 30.03.2022).

Kunz-Ott, H. (2011): Qualitätvolle Vermittlungsarbeit im Museum. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, 89, S. 4–9. Online verfügbar: https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-47560/No_89.pdf (letzter Zugriff am 20.02.2022).

Kußmaul, M. (2018): „aesth paideia“ – Eine dialogisch-forschende Weiterbildung. Zur Professionalisierung von Kunst- und Kulturschaffenden für die Kulturelle Bildung in der frühen Kindheit. In: Keuchel, S./Werker, B. (Hrsg.): Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–156.

Liebald, C./Kolfhaus, S. A. (1999): Qualitätssicherung bei Weiterbildungsangeboten für Kultur- und Medienberufe. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 247–288.

Liebald, C./Wagner, B. (Hrsg.) (1993): Aus- und Fortbildung für kulturelle Praxisfelder. Dokumentation der Forschungsprojekte „Aus- und Fortbildung in der Kulturpädagogik, Kulturarbeit und kulturellen Bildung“ der Kulturpolitischen Gesellschaft e. V. und „Weiterbildungsangebote von Verbänden und Institutionen der Kultur und der kulturellen Bildung“ des Deutschen Kulturrates. Hagen/Bonn: Deutscher Kulturrat.

Ludwig, J./Ittner, H. (Hrsg.) (2019a): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Ludwig, J./Ittner, H. (2019b): Einleitung: Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. In: Ludwig, J./Ittner, H. (Hrsg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–11.

Ludwig, J./Utech, H./Tasch, M. (2018): „d.art“. Pädagogische Weiterbildung vom Standpunkt der Kunst- und Kulturschaffenden. In: Keuchel, S./Werker, B. (Hrsg.): Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–226.

Menke, C. (2013): Die Kraft der Kunst (2. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

Nettke, T. (2016): Personale Vermittlung in Museen. Fachkräfte der Museumspädagogik und anderer Disziplinen. In: Commandeur, B./Kunz-Ott, H./Schad, K. (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. München: kopaed, S. 184–192.

Reinwand-Weiss, V.-I. (2017): Zum Stand der Fort- und Weiterbildungskonzepte Kultureller Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/2017, S. 360–366.

Reinwand-Weiss, V.-I. (2021): „Die sind doch eh kreativ!“ – Berufliche Weiterbildung als Aufgabe von Kulturpolitik. In: Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.): Auf den Punkt III/III. Kunst. Kultur. Bildung. Kulturpolitische Handreichung. Essen: Rat für Kulturelle Bildung, S. 68–69.

Robak, S./Fleige, M. (2017): Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung-bildungs-interessen-strukturen-partizipationsformen-ihre (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Robak, S./Fleige, M./Sterzik, L./Seifert, J./Teichmann, A.-K./Krueger, A. (2015): Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der HU Berlin im Zeitraum April–Juni 2015. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Online verfügbar: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Röbke, T./Groß, T. (1999): Der Stellenwert von Weiterbildung im Berufsverlauf von Künstlerinnen und Künstlern – Ergebnisse einer Expertenbefragung des Deutschen Kulturrates. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 205–246.

Scharf, I./Wunderlich, D. (2014): Museen und Outreach. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/museen-outreach (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Schulz, G. (1999): Weiterbildung und kein Ende – Vorangegangene Projekte des Deutschen Kulturrates zu Qualifizierungsfragen. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 29–60.

Schulz, G. (2013): Bestandsaufnahme zum Arbeitsmarkt Kultur. In: Schulz, G./Zimmermann, O./Hufnagel, R. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 27–201. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Schulz, G./Zimmermann, O. (2020a): Frauen und Männer im Kulturmarkt. Bericht zur wirtschaftlichen und sozialen Lage. Berlin: Deutscher Kulturrat e. V. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2020/10/Frauen-und-Maenner-im-Kulturmarkt.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Schulz, G./Zimmermann, O. (2020b): 20 Fragen und Antworten zu Kulturberufen. In: Schulz, G./Zimmermann, O. (Hrsg.): Frauen und Männer im Kulturmarkt. Bericht zur wirtschaftlichen und sozialen Lage. Berlin: Deutscher Kulturrat e. V., S. 461–483. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2020/10/Frauen-und-Maenner-im-Kulturmarkt.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Stooß, F. (1999): Arbeitsmarkt Kultur. Eingrenzung – Struktur – Entwicklung. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 153–204.

Stutz, U. (2019): Zwischen den Feldern. Reflexive Berufsidentitäten von Künstler*innen in der künstlerischen Bildungsarbeit. In: Ludwig, J./Ittner, H. (Hrsg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–42.

Wagner, B. (1993): Neue Tätigkeitsfelder du veränderte Aus- und Fortbildung im kulturellen Bereich. In: Liebald, C./Wagner, B. (Hrsg.): Aus- und Fortbildung für kulturelle Praxisfelder. Dokumentation der Forschungsprojekte „Aus- und Fortbildung in der Kulturpädagogik, Kulturarbeit und kulturellen Bildung" der Kulturpolitischen Gesellschaft e. V. und „Weiterbildungsangebote von Verbänden und Institutionen der Kultur und der kulturellen Bildung" des Deutschen Kulturrates. Hagen/Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 13–34.

Weidner, V./Weber, J./Rolle, C. (2019): Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis. Oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen". In: Ludwig, J./Ittner, H. (Hrsg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–96.

Westphal, K./Bogerts, T. (2018): „Kunst_Rhein_Main". Weiterbildung an der Schnittstelle von Kunst und Bildung unter besonderer Berücksichtigung zeitgenössischer Theater-, Tanz- und Performancekunst. In: Keuchel, S./Werker, B. (Hrsg.): Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–70.

Westphal, K./Bogerts, T. (2019): Kunstschaffende im Spannungsgefüge von Kunst und Bildung. Einblicke in die Weiterbildungserprobung und wissenschaftliche Begleitforschung des Verbundprojekts „Kunst_Rhein_Main". In: Ludwig, J./Ittner, H. (Hrsg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–225.

Zimmermann, O. (1999): Kultur ist wissensintensiv – Einführung in das Projekt „Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen". In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 11–28.

Zimmermann, O. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Einführung und methodisches Vorgehen. In: Schulz, G./Zimmermann, O./Hufnagel, R. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 9–25. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Zimmermann, O./Schulz, G. (1999): Ergebnisse und Verlauf der Untersuchung zur Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Weiterbildung in künstlerischen und kulturellen Berufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 61–152.

Zimmermann, O./Schulz, G (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Hoffnungsträger oder Abstellgleis – Bewertung und Schlussfolgerungen. In: Schulz, G./Zimmermann, O./Hufnagel, R. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Bonn: Deutscher Kulturrat, S. 325–335. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

4 Kreativität als Kern der Aspiration und Signatur unserer Zeit

Steffi Robak

Abstract

Dieses Kapitel widmet sich dem gegenwärtigen, über den KuK-Bereich hinausreichenden, Interesse an Kreativität und der Ausweitung künstlerisch-kreativer Praktiken. Verschiedene gesellschaftliche Bereiche (Kunst, Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Bildung) werden von dieser Signatur der Kreativität durchdrungen und konstituieren Gesellschaft. Im Fokus des Kapitels stehen vier Auslegungen von Kreativität, die unterschiedliche Zugänge für die kreativ-kulturelle Entfaltung verschiedener Gruppen ermöglichen: 1) Kreativität als künstlerisch-ästhetischer Prozess der Künstler*innen, 2) Kreativität als vernetzte kommunikative Kunstvermarktung und Gestaltung des KuK-Bereichs, 3) Kreativität als das Neue, als kommunikative Arbeitspraktik, Gestaltung von Kultur und autonome Lebenskonzeption, 4) künstlerisch-ästhetische Praxen als kreativitätsfördernde Bildungsprozesse.

Schlagworte: Kreativität, kreative Praktiken, Kreativitätsauslegungen

This chapter is dedicated to the current interest in creativity and the expansion of artistic-creative practices, which goes beyond the arts and cultural sector. Various social fields (art, culture, science, economy and education) are permeated by this signature of creativity and constitute society. The chapter focuses on four interpretations of creativity that allow different approaches for the creative-cultural development of different groups: 1) creativity as an artistic-aesthetic process of artists, 2) creativity as networked communicative art marketing and shaping of the field of arts and culture, 3) creativity as the new, as a communicative work practice, shaping of culture and autonomous conception of life, 4) artistic-aesthetic practices as educational processes that promote creativity.

Keywords: creativity, creative practices, creativity interpretations

0 Einleitung

Ein konstitutives Moment der Ausweitung der Beschäftigung mit Kunst und Kultur (KuK) ist die Aufladung von Kreativität und die Hoffnung, diese immanente Kraft für die Gestaltung von Gesellschaft in vielfältiger Hinsicht zu nutzen. Kreativität wurde

und wird als kulturgestaltend in Wert gesetzt und ist als Signatur unserer Zeit (vgl. Schneider 2000) in gesellschaftliche Prozesse eingelassen. Diese Inwertsetzung nutzt eine Doppelstruktur der Kunst und entlehnt sie in gesellschaftliche Prozesse. Kunst selbst wird dadurch gesellschaftlich bedeutsam und soll ihre Kräfte der ästhetischen Gestaltung als Codierung und Vermögen vieler wirksam werden lassen (vgl. Menke 2013, S. 13 f.). Sie ist eingemündet in die Ideen des Sich-Kuratierens als individuelle Kompetenz, die (ökonomische) Erschaffung von Neuem und die Singularität als Bedeutungszuweisung (vgl. Reckwitz 2012, 2019), d. h. die Erhöhung der individuellen Möglichkeiten, Gesellschaft mitzugestalten:

> „Kreativität hat zunächst eine doppelte Bedeutung: Zum einen verweist sie auf die Fähigkeit und Realität, dynamisch Neues hervorzubringen [...] Diese Hervorbringung des Neuen wird nicht als einmaliger Akt gedacht, sondern als etwas, das immer wieder und auf Dauer geschieht. Zum anderen nimmt Kreativität Bezug auf ein Modell des ‚Schöpferischen', das sie an die moderne Figur des Künstlers, an das Künstlerische und Ästhetische insgesamt zurückbindet." (Reckwitz 2012, S. 10)

Die Einmaligkeit, das Exzeptionelle, findet sich darin als Idee des Künstlertums bzw. des künstlerischen Kreativitätsprozesses aufgehoben. Menke (2013) arbeitet diesbezüglich heraus, dass Kunst kein Teil der Gesellschaft als alltägliche Praxis ist bzw. sein kann, wenn sie ihre Kraft behalten soll. Sie ist im Kern keine soziale Praxis, sondern außerhalb davon und bezieht ihre ästhetische Kraft aus der Freiheit der Künstler*innen, nicht Teil des Sozialen zu sein. So „wird das Ästhetische seiner Kraft beraubt, wenn es eine soziale Praxis sein soll" (ebd., S. 14). Ästhetische Kraft, welche Kreativität bewirkt, ist aktiv und hat Effekte, ist ziel- und maßlos, aber nicht produktiv. Die Kraft ist vielmehr anthropologisch dem Vermögen[1] vorgelagert, erst die Verbindung von Kraft, welche die Freiheit von sozialer Praxis benötigt, und Vermögen, zur Teilhabe an sozialen Praktiken, ermöglicht eine künstlerische Tätigkeit (vgl. ebd., S. 12).

In der postmodernen Gesellschaft ist dieses höchste, schwer erarbeitete Gut im Sinne einer selbstkuratorischen Fähigkeit über den künstlerischen Radius im engeren Sinne hinaus als Code eingelassen. Kreativität wurde entlehnt und in verschiedene Auslegungen überführt. Sie umkreisen in unterschiedlicher Weise das Vermögen des Individuums und sind Bestandteil individueller sowie gesellschaftlicher Aspirationen geworden, um möglichst Eingang ins Handeln[2] und in die Praktiken zu finden. Pfab (2019) zeigt auf, dass Kreativität mittlerweile dem einzelnen Individuum zugesprochen wird und als Eigenschaft jedes Menschen eingeordnet werden kann (vgl. ebd., S. 15, u. a. angelehnt an Matussek 1974). Über diese Grundauslegung hinaus geraten die interaktiven Konstellationen in den Blick, die auch Csikszentmihalyi (hier 2010) in den Fokus rückt:

> „Wenn wir unter Kreativität eine Idee oder eine Handlung verstehen, die neu und wertvoll ist, dann können wir die Beurteilung des Einzelnen nicht als Maßstab für die Existenz der

1 „Vermögen zu haben heißt, ein Subjekt zu sein; ein Subjekt zu sein heißt, etwas zu können" (Menke 2013, S. 13).
2 Siehe zum *Handlungsbegriff* grundständig Gieseke in diesem Band.

> Kreativität akzeptieren. Man kann unmöglich wissen, ob ein Gedanke neu ist, es sei denn, man zieht gewisse Vergleichsmaßstäbe heran, und ob er wertvoll ist, hängt von der Einschätzung der Gemeinschaft ab. Insofern findet Kreativität nicht im Kopf des Individuums statt, sondern in der Interaktion zwischen dem individuellen Denken und einem Kontext. Sie ist eher ein systemisches denn ein individuelles Phänomen" (Csikszentmihalyi 2010, S. 41).

Gerade wenn Kreativität als grundlegende Fähigkeit oder das grundlegende Prinzip verstanden wird, aus dem Neues entstehen kann, steht die Gestaltung von Zukunft mit eben jener Kreativität in Verbindung (vgl. Pfab 2019, S. 11). Kreativität wird dabei Personen und Produkten, aber auch Situationen und Prozessen zugeschrieben (vgl. ebd., S. 16) und fungiert aktuell als Prinzip gesellschaftlicher Entwicklung. Es dominieren die Zugänge, die sich mit kreativen Personen über Erklärungsmodelle befassen (vgl. ebd., S. 18 ff.) – d. h., die schöpferische Persönlichkeit steht besonders im Fokus –, es wird aber auch deutlich, dass es mehrdimensionale Konstellationen sein können, in denen Kreativität verort- und förderbar ist und dass sie verschiedene Formen annehmen kann.[3] Die Auswertung von Zugängen der Kreativitätsforschung von Pfab (2019) zeigt, „dass die Kreativität selbst sowie ihre Entstehung ein multikausales Phänomen ist, bei dem die äußeren Einflüsse dieselbe Relevanz besitzen wie die inneren Prozesse der kreativen Person" (ebd., S. 75). Es lassen sich mit Blick auf die gewachsenen Entwicklungen und Forschungen demnach fünf Referenzbedingungen für das Zustandekommen von Kreativität herauskristallisieren (vgl. ebd., S. 75 ff. in Anlehnung an das Individuum-Feld-Domäne-Modell von Csikszentmihalyi 1997):

- *Subjektreferenz* („Abhängigkeit […] von den Fähigkeiten und Eigenschaften sowie dem aktiven Agieren einer Person", Pfab 2019, S. 76),
- *Sozialreferenz* („Interaktion zwischen individuellem Denken und soziokulturellem Kontext, darüber auch die Bewertung des kreativen Produktes", Csikszentmihalyi 1997, S. 42 zit. nach Pfab 2019, S. 76),
- *Produktreferenz* („Abhängigkeit […] von einem sinnlich wahrnehmbaren Produkt, an dem sich Merkmale wie Neuartigkeit, Originalität, Nützlichkeit, Sinnhaftigkeit ablesen lassen", Pfab 2019, S. 77),
- *Fachbereichsreferenz* (Abhängigkeit von der Domäne und den darin vorherrschenden Regeln und Verfahrensweisen, Wissensstrukturen, um Einschätzungen über Neuheit und Nützlichkeit herstellen zu können und dies im Referenzrahmen bestätigt zu bekommen, vgl. ebd.),
- *Zeitreferenz* („Abhängigkeit […] von einem bestimmten Zeitpunkt" (ebd., S. 78), zu dem Kreativität als Neuheit etc. überhaupt relevant werden kann).

Wenngleich Pfab Kreativität bezogen auf den künstlerischen Gestaltungsprozess in den Mittelpunkt seiner Betrachtung rückt (vgl. ebd., S. 75), sind die Kreativitätsmerk-

3 Es werden folgende Kreativitätszugänge systematisiert: kreative Personen, kreative Produkte und Leistungen, kreative Prozesse, kreative Situationen und Umweltbedingungen, kreativer Akt im Denken und Handeln sowie Kreativität als Prinzip gesellschaftlicher Entwicklung (vgl. Pfab 2019, S. 18 ff.). Unter dem Zugang „Kreative Personen" (ebd., S. 18 ff.) wiederum finden sich folgende Ansätze: biografischer, psychopathologischer, psychometrischer, psychodynamischer, komplementär-psychometrischer und sozialpsychologischer Erklärungsansatz.

male in breiter Auslegung bedeutsam. Es werden verschiedene gesellschaftliche Bereiche (Kunst, Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Bildung) von der *Signatur der Kreativität* durchdrungen und konstituieren entsprechend Gesellschaft. In ihrer doppelten Aspiration des Kreativitätswunsches und des Kreativitätsimperativs entwickelt sich Kreativität im deutschen Kulturkreis originär aus dem Schöpferischen heraus, etwa als das Neue im wirtschaftlichen Bereich, verbunden mit einer „affektiven Erregung" der Einzelnen. In den Blick gerät ein ästhetischer Kapitalismus, der von einem an ständig Neuem und an Innovation interessierten Publikum befeuert wird, das für Tätigkeiten und individuelle Lebensführung an umfänglicher Ästhetisierung (vgl. Brandstätter 2013/2012, o. S.) und Originalität interessiert ist, mit dem Ziel, Unverwechselbarkeit als Kreativität des Selbst zu realisieren (vgl. Reckwitz 2012, S. 10 ff.). Für die Einzelnen sind damit vielfältige Möglichkeiten der Entwicklung, Bildung und Entfaltung in nie dagewesenem Ausmaß gegeben, die es auch durch Bildung zu gestalten gilt. Für die Gesellschaft sind es Momente der individuellen Kulturformung, wenn ästhetische Elemente über Bedeutungszuweisung Teil der Gesellschaft werden (vgl. Reckwitz 2012, 2019). Kulturformungsprozesse können ästhetische Ausformungen und einen ästhetischen Gehalt immanent haben und darüber ethische Orientierungen und Aspirationen der Schönheit, der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz, sprich der Subjektwerdung für die eigene Habitusentwicklung mit positivem Effekt für die Gesamtgesellschaft, auslösen. Für den Kontext der vorliegenden Studie sind die folgenden Auslegungen von Kreativität relevant, die in diesem Kapitel ausformuliert werden:

1. Kreativität als künstlerisch-ästhetischer Prozess der Künstler*innen
2. Kreativität als vernetzte kommunikative Kunstvermarktung und Gestaltung des KuK-Bereichs
3. Kreativität als das Neue, als kommunikative Arbeitspraktik, Gestaltung von Kultur und autonome Lebenskonzeption
4. Künstlerisch-ästhetische Praxen als kreativitätsfördernde Bildungsprozesse

1 Kreativität als künstlerisch-ästhetischer Prozess der Künstler*innen

Diese Auslegung von Kreativität ist eng mit den Auslegungen von Kunst und der damit zumeist zeithistorisch gebundenen, konstruierten Rolle „des Künstlers" verbunden (siehe Ruppert 1998). Der Begriff der Kunst ist schillernd, umkämpft und vielfach ausgelegt. Auffassungen über Kunst sind dabei nicht nur umstritten, auch Kunst scheint sich einer sprachlichen Festlegung zu entziehen, ist Teil von Perspektiven und Gegenstand von Konstruktionen. Kunstauslegungen sind auch Teil gesellschaftlicher Distinktionsvorstellungen und -prozesse sowie genuiner Bestandteil gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Weitere Auslegungen gehen von kognitiven Anteilen der Kunst und ihren Verbindungen zu ästhetischen Werturteilen aus (vgl. Jäger 2005), die

in ihren Möglichkeiten der Informationsvermittlung für Erkenntnisprozesse essenziell sind.[4]

Kunst wird auch aus den verschiedenen Künsten heraus perspektiviert: Bildende Kunst, Musik, Literatur, Darstellende Kunst. Ebenso ist Kreativität in künstlerischen Gestaltungsprozessen sparten-/domänenspezifisch und zugleich scheint es Gemeinsamkeiten im kreativen Akt zu geben (vgl. Pfab 2019). Dies ist aus der Bildungsperspektive interessant: So bedienen sich Theoretisierungen und Konzepte kultureller Teilhabe im Allgemeinen und der Kulturellen Bildung im Speziellen verschiedenen Aspirationen, die aus den Künsten entlehnt sind, die für Kulturelle Bildung und Vermittlung Zugangstüren geöffnet haben und für die verschiedenen Adressat*innengruppen in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung einzubeziehen sind. Beispiele sind die Auslegung von Kunst qua Zweckfreiheit[5]; als höchst subjektiver Selbstausdruck; als Versuch der Sichtbarmachung von etwas Unsichtbarem; als Eröffnung von Sichtweisen auf Wirklichkeit; als Abbildung von Schönheit; als Zum-Vorschein-Bringen von Unbewusstem; als Ästhetisierung von gesellschaftlichen Prozessen und von Leben.[6] Die Auslegung von Beuys, dass jeder Mensch Künstler*in sei, öffnete den künstlerisch-ästhetischen Prozess weitreichend für die Kulturelle Bildung und für die kulturelle Teilhabe der Bevölkerung (vgl. Gieseke & Krueger 2017, S. 313).

Mit dem künstlerischen Bezug gerät somit die Relevanz der Ästhetik in den Blick. Einige Auslegungen von Ästhetik sind zentral in künstlerische Prozesse eingebettet, etwa in der Rezeption von Baumgarten als „die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis" bzw. Theorie der Kultur, als „eine Theorie der Differenz von Natur und Gesellschaft" (Menke 2013, S. 153). Menke (2013) konkretisiert in seinem Werk die ästhetische Kraft: Ästhetische Kraft bewirkt Kreativität und braucht Freiheit von sozialer Praxis, die Teilhabe an sozialen Praktiken wiederum ist jedoch erforderlich zur Ausübung einer künstlerischen Tätigkeit (vgl. ebd., S. 12). Die Kraft kann dann in einer ästhetischen Lust wirken; ein Zustand, in dem die soziale Normativität des Verstandes und die sinnliche Lust der Natur der Einbildungskraft miteinander resonieren und sich der Mensch im Ästhetischen als autonom erfährt (vgl. ebd., S. 154). Die sinnliche Erfahrung entspricht dem Menschen, die Einbildungskraft ist frei, sie ist Kraft (vgl. ebd., S. 155). Die ästhetische Freiheit ist zwar die „Freiheit von sozialer Abrich-

4 Jäger vertritt die Auffassung, dass Kunstwerke in den verschiedenen Künsten kognitive Funktionen haben: „Die entscheidende Frage, so behaupte ich, ist nicht, *ob* Kunst kognitive Leistungen vollbringt; sie lautet, welche Arten von Kunstwerken unter welchen Bedingungen welche kognitiven Funktionen haben und wie diese jeweils mit den ästhetischen Qualitäten eines Werkes verwoben sind" (Jäger 2005, S. 10, Herv. i. O.). Herausgestellt wird, dass es nicht die eine kognitive Funktion von Kunst gibt, sondern verschiedene Formen kognitiver Kunstfunktionen den passenden Gegenständen und Situationen zuzuordnen sind (vgl. ebd., S. 25). Diese liegen dann quer zu den einzelnen Künsten, berücksichtigen aber zugleich deren Spezifika. Dies bezeichnet er als „kontextualistische Theorie kognitiver Kunstfunktionen" (ebd., S. 9).

5 Siehe hierzu auch die Kritik zur ästhetischen Urteilskraft von Kant (2009).

6 Haack (2015, o. S.) führt zur Auslegung von Kunst weiter aus: „Kunst ästhetisiert die Antinomien des Lebens, ohne sie aufzulösen. Sie ist geniale Objektivität. […] Die Kunst sucht Wirkung, emotionale Wirkung. Faktisches und Wahrheitsgehalt sind in der Kunst zweitrangig. Wissenschaft fordert höchste Objektivität, Kunst dagegen meint höchste Subjektivität, erwartet einen persönlichen, individuellen Stil. Sie ist Bekenntnis. Wissenschaft soll zuverlässig sein. Kunst spielt mit Formen und Motiven, ernst, erhaben, humorvoll oder schaurig. Künstlerische Ironie zeigt zugleich die Kehrseite, dabei häufig offen lassend, welches denn die Kehrseite eigentlich ist. So kann Kunst in Heiterkeit hintergründigen Ernst oder gar Grauen durchscheinen lassen und in ernsten Sujets kalkulierte Komik. Derartige emotionale Dissonanzen potenzieren Kunstwirkung, wenn dieser Zwiespalt nicht - so wird es sich wohl verhalten - für die Kunst unabdingbar ist. Kitsch - Nichtkunst par excellence - ist plakativ und eindeutig. Er evoziert keine Spannung" (ebd.).

tung und Disziplin", diese sind aber zugleich „die Voraussetzung dafür, daß Subjekte diejenigen Fähigkeiten erwerben und ausüben können, die sie zu kompetenten Teilnehmern an sozialen Praktiken machen" (ebd., S. 155 f.) und damit Freiheit ermöglichen, was Menke als *paradox* hervorhebt. Die ästhetische Kraft als ästhetische Freiheit muss dann jedoch die soziale Praxis übersteigen, um eine Befreiung dieser auslösen zu können: „Praktisches Gelingen verlangt die Befreiung von der Normalität und Gewohnheit der sozialen Praxis. Und die Kraft dieser Befreiung ist die ästhetische Kraft: die Intervention ästhetischer Freiheit" (ebd., S. 157). Es geht auch darum, das Subjekt durch die ästhetische Lust am Schönen, durch die Erfahrung mit sich selbst zu versöhnen (vgl. ebd., S. 153).

Durch den Zwang zur kreativen Selbstverwirklichung als neues Disziplinarmodell gerät die Auslegung von einer sich aus Erfahrungen und Figuren des Ästhetischen speisenden menschlichen Freiheit in Bedrängnis (vgl. Menke & Rebentisch 2010). Das kritische Potenzial des Modells der „Künstlerkritik" (Chiapello 2010), welches die Autonomie und schöpferische Freiheit des Individuums gegenüber kapitalistischen Zwängen forciert, greift nur noch teilweise, da die Ausdehnung des KuK-Bereichs (siehe hierzu Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*) darauf hinweist, dass die Künstler*innen sich über verschiedene berufliche Tätigkeiten jenseits der Kunst kofinanzieren. Es greift aber mit Blick auf Kunst und ästhetische Erfahrung die Kritik an unmenschlichen Verhältnissen und über deren Sichtbarmachung wirkt Kunst auf die Potenziale demokratischer Entwicklungen, in denen sich die Individuen entfalten und einbringen können. Dieser „Sonderstatus" der Künstler*innen scheint durch die Kooption von Kreativität für die Allgemeinheit verloren gegangen zu sein (vgl. ebd., S. 48). Die Kunst, das Kunstwerk, die Künste und damit der künstlerische bzw. künstlerisch-ästhetische Prozess sind den Künstler*innen zugesprochen und blieben ihnen auch lange vorbehalten. Sie haben besondere Fähigkeiten der Wahrnehmung und der ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten, die sie möglichst frei von Normierung, außerhalb des gewöhnlichen Lebens existierend (vgl. Thomä 2010, S. 151 f.), als Kunst ausdrücken können. Künstler*innen gelten als die „Personifizierung des ‚schöpferischen Menschen', der kreativen Individualität und der exponierten Subjektivität, welche sie in Tätigkeit und Lebensweise umsetz[...]en. Mit ihnen verbinden sich Vorstellungen des Außergewöhnlichen und der ästhetischen Gestaltung des ‚Geistigen'" (Ruppert 1998, S. 11). Künstler*innen stehen für Autonomie, sie sollen das Neue aufzeigen, dafür dürfen sie sich im Außeralltäglichen aufhalten. Sie dürfen die ungezügelte Kraft erfahren, nutzen und als Medium für gesellschaftliche Spiegelung fungieren. Künstler*innen werden unliebsame Spiegelungen je nach gesellschaftlicher Verfasstheit eher verziehen. In Diktaturen werden sie dafür verfolgt, in freien Demokratien gefeiert. Bröckling (2004) weist auf eine ambivalente Struktur von Kreativität in ihrer Kontingenz hin: Sie ist eine Ressource und will Potenziale aktivieren, ist aber aufgrund von Unkalkulierbarkeit zugleich bedrohlich (vgl. ebd., S. 236).

Unteilbar mit der *Figur des Künstlers* sind Kreativität als Prozess und das Kunstwerk als Ergebnis bzw. Produkt dieses Prozesses verbunden. Insofern handelt es sich

um eine höchst subjektive Auslegung von Kreativität, die gar nicht eindeutig zu beschreiben, aber immer an eine Person gebunden ist (vgl. Pfab 2019, S. 18 ff.). Dabei weist auch der kreative Prozess spezifische Merkmale auf, die sogar die Künstler*innen selbst schwer beschreiben können. Csikszentmihalyi (1985) arbeitet originär als zentrales Bindeglied für die Erfahrungsaspiration des Flows[7], einer Form des intensiven Erlebens der Selbstvergessenheit, die Freude heraus (vgl. S. 29, 58 f.). Auch Baselitz (nach Ruppert 1998) stellt eine Selbstversunkenheit heraus, d. h., die Künstler*innen sind auf ihre inneren Seelenlagen und Gefühle bezogen und beziehen ihr Profil zugleich aus der produktiven Reibung zu den Wahrnehmungskonventionen und normativen Praktiken der Gesellschaft. Kreativität scheint sich bei modernen Künstler*innen in einer Trias zwischen biografischer Aspiration nach Autonomie, Höchstleistung in der Handwerkskunst und im Finden des eigenen Profils, d. h. kreativer Individualität und den sozialen Organisationsformen zur kulturellen Moderne zu entfalten (vgl. ebd., S. 11, 13).

Einige Autor*innen (u. a. Ulmann 2013/2012; Pfab 2019) diskutieren Kreativität und Gestaltungsprozesse unter Einbezug von Phasenmodellen. Versuche, den (künstlerisch-)kreativen Prozess in Modellen sichtbar zu machen und sprachlich zu verdeutlichen, scheitern jedoch daran, dass der Kern dieses kreativen Prozesses (je nach Modell beispielsweise verortet in einer Reifungs- bzw. Inkubationsphase), der Kreativität hervorbringt und der sich in unbewussten Bereichen ereignet, nicht erfassbar ist (vgl. ebd.). Pfab greift auf, dass dies beispielsweise für den künstlerisch-kreativen Prozess die empirischen Interviewergebnisse von Corvacho del Toro (2007 zit. nach Pfab 2019, S. 91 f.), die sie mit Künstler*innen in der Malerei geführt hat, belegen. Zudem sind Phasen gebildeter Modelle in jedem Fall rekursiv zu verstehen (vgl. Csikszentmihalyi 1997, S. 121; Holm-Hadulla 2010, S. 57 zit. nach Pfab 2019, S. 95). Die Unfassbarkeit des Kernprozesses evoziert auch die Frage nach der Beschreibbarkeit von Kreativität als solche.

Die künstlerischen Ausdrucksformen stehen in enger Beziehung zu den Erfahrungen der Individuen und zu den Professionalisierungsformen. Es finden sich vielfältige Beschreibungen zum kreativen Habitus und dem existenziellen Drang des künstlerisch-ästhetischen Schaffens von Künstler*innen, beispielsweise von Haack (2015, o. S.):

> „Antrieb des Künstlers ist die Freude am Gestalten, der kreative Impetus. Zur handwerklichen Meisterschaft kommt, und das macht den Künstler zum Künstler, die individuelle, hochpersönliche Art der Formgebung hinzu, die unbeirrt durchgehalten wird. Sie muss für einen hinreichend großen Kreis von Rezipienten ästhetisch konsensfähig sein. Ruhmbedürftigkeit, die den Künstler zu Höchstleistungen treibt, ist nachgeordnet und steht an zweiter Stelle." (ebd)

7 *Flow* meint einen „besonderen dynamischen Zustand - das holistische Gefühl bei völligem Aufgehen in einer Tätigkeit. Im Flow-Zustand folgt Handlung auf Handlung, und zwar nach einer inneren Logik, welche kein bewußtes Eingreifen von Seiten des Handelnden zu erfordern scheint. Er erlebt den Prozess als ein einheitliches ‚Fließen' von einem Augenblick zum nächsten, wobei er Meister seines Handelns ist und kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion, oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verspürt. Flow ist das, was wir ‚autotelisches Erleben' nannten" (Csikszentmihalyi 1985, S. 58 f.). Der Begriff des Autotelischen zeigt an, dass keinerlei äußere Ziele oder Belohnungen mitspielen.

Auch im Abschlussbericht der *Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland"* (Deutscher Bundestag 2007) wird dazu ausgeführt, dass sich Künstler*innen durch einen spezifischen Habitus und identitätsgrundierende Aspirationen des Selbstausdrucks auszeichnen, die für ihr Dasein existenziell sind. Zugleich wird das Kreative als zentrale menschliche Fähigkeit hervorgehoben (vgl. ebd., S. 234): „Von ihm [dem Künstler, S. R.] wird die menschlichste aller Eigenschaften – kreativ zu sein – erwartet bzw. sie wird ihm zugeschrieben. Gottgleich soll er das Noch-Nie-Dagewesene, ein Original erschaffen (Schöpfungsmythos, Geniekult)" (ebd.). Heinz Rudolf Kunze äußert – als selbst aktiver Künstler – im selben Bericht zu der Frage, was Künstler*innen ausmacht, bezüglich Kreativität das Folgende:

> „Künstler, [...], ist jemand, der sich selbst in radikal subjektiver Weise gegenüberstehen und darstellen kann – und dadurch zu Objektivationen menschlichen Verhaltens, Denkens, Fühlens gelangt, hinter denen sein eigener biographischer Input als Spielmaterial verschwindet beziehungsweise in dem es aufgeht. Mitteilungen von sich zu machen, um bei etwas anzukommen, was man weiterhin mit ein wenig Mut das wesenhaft Menschliche nennen sollte: das ist der Job" (Kunze in Deutscher Bundestag 2007, S. 231).

Künstler*innen schätzen die Muße, um in der „Spannung zwischen der Ernsthaftigkeit des ästhetischen Ausdrucks und den Mühen eines Lebens" (Henning 2019, S. 51) das Utopische als Gehalt des Kunstwerks hervorbringen zu können. Sie begeben sich in eine Sonderform des Arbeitens hinein. Diese selbstbestimmte Arbeit ist, im Kontrast zu routinisierten arbeitsteilig organisierten Arbeitsprozessen, verbunden mit spezifischen Möglichkeiten der Erfahrungstiefe, was einen Kern der ästhetischen Lebensform auszumachen scheint (vgl. ebd.). Aus philosophischer Sicht wird aus Interviews mit Künstler*innen als zentraler Kern der Lebensform des Künstlertums eine „genuine *Werthaltigkeit ästhetischen Arbeitens*" (ebd., Herv. i. O.) herausgestellt. Die Künstler*innen selbst berichten von „Veranlagungen" bzw. einem inneren Drang nach künstlerischer und gestalterischer Tätigkeit (vgl. Schultheis 2019b, S. 64 ff.).[8]

Der Kreativitätsprozess von Künstler*innen scheint folglich mehrdimensional und mehrgestaltig sowie in seiner Individualität, Unbestimmtheit, Ungerichtetheit und Einmaligkeit kaum beschreibbar zu sein. Dies ist konstitutiv, um die schöpferische Kraft entfalten zu können (vgl. Menke 2013). Die Antizipation und innere Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, das Erlernen einer Handwerkstechnik und die einzigartige Umsetzung in disziplinierter, in sich gekehrter Übung mit dem Ziel der Erschaffung von etwas Einzigartigem, welches unsichtbare Bereiche von Gesellschaft sichtbar macht, sind kreative Anteile des künstlerischen Prozesses.

Institutionell herauszustellen ist hier schließlich die Rolle der Kunstakademien, die die handwerklichen Techniken vermitteln und die Aneignung und individuelle Übersetzung dieser als mehrjährigen Prozess begleiten sowie die Individuen dazu

8 Schultheis (2019b, S. 60 ff.) legt auch offen, dass gerade wenn die Künstler*innen aus bildungsfernen Schichten, aber auch aus der Mittelschicht stammen, der Widerstand der Familien gegen eine künstlerische Berufswahl viele Anstrengungen, Mühen und Umwege bedeuten kann, um doch noch einen künstlerischen Berufsweg zu verfolgen. Dieser kann oftmals nur mit Kompromissen in der Studien- bzw. Ausbildungswahl (Stichwort: „Brotjob", ebd., S. 84) und durch hybride Erwerbssituationen bestritten werden.

herausfordern, eine Persönlichkeit als Künstler*in zu entwickeln, d. h. mit der Bereitschaft zu höchster Leistungsfähigkeit, etwa für die Beherrschung des Instrumentes, z. B. in der Musik, oder der Werkzeuge und Materialien, z. B. in der Bildenden Kunst. Es gilt die Leere zwischen dem Selbst und dem Material schrittweise und oftmals unter größter Anspannung und Erschöpfung in einem kreativen Akt zu befüllen.[9] Die Gesellschaft erhält wiederum eine figurierte Spiegelung, die sie in der Kulturformung weiterbringt. Dies kann jedoch nur ein Effekt sein, kein Produkt (vgl. ebd.). Jäger (2005) führt aus, dass die Kunst vielfältige, auch kognitive Funktionen offeriert, die im Anschluss an den künstlerisch-kreativen Prozess der Gesellschaft zur Verfügung stehen.

Die gesellschaftliche Codierung von Kreativität hat zugleich dazu geführt, dass es künstlerische Kreativität schwerer hat, ihre Kraft zu entfalten durch das ihr immanente ungestüme, ungelenkte Wirken. Der komplexe kreative Akt wird dadurch indirekt konterkariert, wie Menke (2013) herausstellt.

2 Kreativität als vernetzte kommunikative Kunstvermarktung und Gestaltung des KuK-Bereichs

Kreativität ist in dieser Auslegung noch eng mit dem künstlerischen Prozess verbunden, schließt an den künstlerischen Akt an und dehnt ihn dann in kommunikativer Weise im Rahmen der Gestaltung des Kulturbereichs bis in die Kulturwirtschaft hinein aus. Das Kunstwerk, das Neue, kann als Wert nur anerkannt werden, wenn es von Rezipient*innen als solches bestätigt wird (vgl. Reckwitz 2012, S. 327). Einerseits müssen Idee und Ausführung dafür nicht immer zusammenfallen, wie in der Konzeptkunst (vgl. Pfab 2019, S. 83). Andererseits ist kommunikative Kunstvermarktung notwendig, um Kunst als kreativen künstlerischen Akt bestätigen zu lassen. Vermarktung und Vermittlung werden als Teil des künstlerischen Prozesses begriffen. Grundsätzlich „sollte deutlich unterschieden werden zwischen Künstlern, die ihre Arbeiten unabhängig von einem Auftraggeber erstellen und Kulturunternehmern, die im Dienste eines spezifischen Auftraggebers Leistungen erbringen, die diesem nützlich sind“ (Mandel 2007, S. 23 f.). Auch die Künstlersozialkasse ist damit befasst, zwischen eigenschöpferischer Tätigkeit und Tätigkeit im Auftrag zu justieren, zwischen selbstständig und abhängig, schöpferischer Gestaltung und technischer Reproduktion (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 236).

Im Kontext des Aufstiegs der Kultur- und Kreativwirtschaft werden auch neue Formen von Kreativität thematisiert: Mandel (2007) verweist in Anlehnung an Hagoort auf ein Zukunftsszenario für einen globalisierten Kulturmarkt als

9 An dieser Schnittstelle wird die Verknüpfung mit Lernen und Übung und der Fähigkeit zur Disziplin deutlich. Ziele sind die Virtuosität und die anerkannte Einzigartigkeit als Künstler*innenpersönlichkeit. Eine Existenz als Künstler*in und die Ausformung eines entsprechenden Habitus hängen damit zusammen.

> „Idee eines ‚interkulturellen Netzwerkes', in dem der neue Typus des ‚cultural entrepreneurs' eigenverantwortlich in wechselnden Teams interdisziplinär sowohl in Bezug auf Kunstformen wie auch in Bezug auf unterschiedliche gesellschaftliche und soziale Sphären vernetzend und vermittelnd tätig ist" (ebd., S. 46).

Die beobachtbare Entwicklung der Kultur- und Kreativwirtschaft stützt darüber die Künste mit ab. Es gibt eine neue und weitreichendere Dynamik und eventuell auch Abhängigkeit zwischen Kunst und Kultur. Kulturmanager*innen geben der Kunst durch Sichtbarkeit und Anerkennung einen Stellenwert, wodurch auch Kunst befördert wird. Kreativität fließt in die Herstellung dieser Verbindungen zwischen Kunst, Kultur und Gesellschaft ein und wächst sich in die Formen der gestalteten Vermarktung und Kulturvermittlung aus.

Die Enquete-Kommision (Deutscher Bundestag 2007, S. 236) greift hierzu passend veränderte Rahmenbedingungen des künstlerisch-kulturellen Schaffens auf: Seit der jüngeren Vergangenheit wird davon ausgegangen, dass einwirkende Entwicklungen wie die Mediatisierung und Digitalisierung eine tiefgreifende Krise auslösen, die insbesondere die Künstler*innen betrifft und Abgrenzungsprobleme des Künstlerischen evoziert, beispielsweise indem Kreativität an den Umgang mit Technologien gekoppelt ist und Produktions- und Verwertungsprozesse technologiebasiert sind (vgl. ebd. mit Rezeption von Eco 1984). Diese Tendenzen haben mit voranschreitenden Digitalisierungsprozessen eine erhöhte Relevanz.

Der Bericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland" spricht sich in diesem Zusammenhang schließlich speziell für die Stärkung des künstlerischen Selbst durch Qualifizierung aus, die sich durch notwendige Fähigkeitserweiterungen ergeben. Über fachliche Qualifikationen hinaus sind, wie an dieser Stelle bewusst erneut zitiert wird, auch

> „Kreativität, Ideenreichtum, Verantwortungsbewusstsein für Kunst und Publikum sowie Einsatzbereitschaft notwendig. Gerade bildende Künstler, Autoren, Komponisten, Textdichter und andere Urheber benötigen als ‚mentales Rüstzeug' für ihren Beruf die innere Überzeugung von der eigenen künstlerischen Arbeit. Nur so gelingt es, die ‚Durststrecken' der künstlerischen Berufstätigkeit zu überwinden." (ebd., S. 239)

Dabei werden auch „[d]ie Grenzen zwischen Künstlern und Kulturvermittlern [.] fließend, wenn Künstler selbst zunehmend lösungsorientiert in direkter Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und sozialen Problemen als Kulturvermittler tätig werden" (Mandel 2007, S. 23). Die Kreativität entsteht dann an der Schnittstelle von Kunstwerk, Darbietung, Inszenierung und Vermittlung, um die Beschäftigung mit dem Kunstwerk anzuregen oder die Vermarktung selbst als Kunstwerk zu inszenieren.

3 Kreativität als das Neue, als kommunikative Arbeitspraktik, Gestaltung von Kultur und autonome Lebenskonzeption

In dieser Auslegung von Kreativität stehen nicht mehr Künstler*innen im engeren Sinne im Fokus, sondern die interaktiven und vernetzten Formen von Kreativitätsentstehung, die einerseits verschiedene Berufs- und Tätigkeitsgruppen des KuK-Bereichs für sich anstreben, die aber andererseits darüber hinaus auch zunehmend in der Wirtschaft und für Tätigkeiten jenseits von Kunst und Kultur beansprucht werden (siehe zu dieser *Entwicklung des KuK-Bereichs* Robak in diesem Band).

Die Ausdehnung des KuK-Bereichs und speziell der Aufwuchs der Kultur- und Kreativwirtschaft sind ganz grundlegend begleitet von zunehmend projektförmigen, netzwerkartigen Arbeitsweisen. Diese leben von einer neuen Haltung des unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2007), die sich mit Kreativität als wirtschaftliche Innovation verbindet. In diesen Auslegungen von Kreativität wird der ästhetischen Kraft eine produktive Seite gegeben. Kreativität als das Neue wird als eine Auslegung bzw. Wirkung von Ästhetik anerkannt. Dabei geht es nicht nur um technische Produktion und Innovation, sondern auch darum, dass das ästhetisch Neue dynamisch hervor- und mit Lebendigkeit und Experimentierfreudigkeit in Verbindung gebracht wird. Die Hervorbringenden erscheinen, den Künstler*innen analog, als ein schöpferisches Selbst (vgl. Reckwitz 2012, S. 10). Die Formen von Kreativität entwickeln sich hier mit dem sich ausgreifend entfaltenden KuK-Bereich. Kreativitätsauslegungen in der Kultur- und Kreativwirtschaft folgen weniger individuellen Genievorstellungen, denn die wenigsten arbeiten isoliert (vgl. Leadbeater & Oakley 1999, S. 31 zit. n. Mandel 2007, S. 31). Beispielsweise ist die Autor*innen- und Urheber*innenschaft bezogen auf den KuK-Bereich nicht immer einer einzelnen Künstler*innenpersönlichkeit zuzuschreiben, sondern auch Ergebnis vernetzter und zunehmend digitaler Zusammenarbeit.

Die kreativen Milieus als Lebensform werden dabei von Florida (2004) als ein Aspekt des Bedingungsgefüges für die Entfaltung hervorgehoben. Mandel (2007, S. 32) hebt seine zentralen Prämissen *Technologie, Talent* und *Toleranz* hervor und formuliert, dass talentierte und gut ausgebildete Menschen die Basis bilden, während der überdurchschnittliche Umgang mit neuen Technologien eine Begleiterscheinung kreativer Milieus ist (vgl. ebd.).[10] Kreativität wird als quasi-gemeinschaftlicher autonomer Lebensstil gestaltet. Kreative Milieus finden sich vor allem in Großstädten, in Deutschland aktuell besonders in Berlin. Es sind nun nicht mehr nur die Künstler*innen, die, der *counter culture* gleich (vgl. Reckwitz 2006), nach einer Position und einem Lebensstil im Außeralltäglichen suchen, um die schöpferischen Kräfte aktivieren zu können (vgl. Schultheis 2019a, S. 42). Auch die Kulturunternehmer*innen streben nach einer entsprechenden autonomen Lebensführung, aber in gemeinschaftlichen

10 Befragungen bei Kleinstunternehmer*innen im Kulturbereich, die sich selbstständig gemacht haben, zeigen, dass es vor allem der Wunsch nach Unabhängigkeit und Flexibilität ist, der zur Selbstständigkeit motiviert. An zweiter Stelle steht, eine gute Geschäftsidee umsetzen zu wollen, die eigenen Ideen selbstbestimmt und nach eigenen Überzeugungen realisieren zu können (vgl. Mandel 2007, S. 37).

kreativen Milieus. Kulturunternehmer*innen empfinden ihre Tätigkeit als Berufung. Für die Kreativitätsformen sind vielfältige fachliche Qualifikationen notwendig, die den Ideenreichtum, das Neue befördern können. Es finden sich Übergänge zur kreativen bzw. schöpferischen Persönlichkeit, die Neues erschaffen oder entstehen lassen kann bzw. sich schnell in neue Anforderungen einfinden kann, sodass diese Prozesse ermöglicht werden. Qualifikationen und Talente entwickeln sich in Auseinandersetzung mit gemeinschaftlichen Tätigkeiten und durch diese in kreativen Milieus (vgl. Mandel 2007, S. 31 mit Bezug zu Leadbeater & Oakley 1999). Bezogen auf die Erwerbsarbeit als solche ist Kreativität schließlich mitten im Arbeitsprozess platziert, in der Umsetzung kreativer Ideen. D. h., künstlerisch und kreativ sein fallen nicht ineinander, sondern können Überschneidungen aufweisen, verlaufen parallel oder auch getrennt.

Kreativität kann auch als „ganz gewöhnlichen Menschen" (Robin 2017, S. 13) immanent begriffen werden. Sie ist in diesem Verständnis eine individuelle Ressource, die prinzipiell jede*r nutzen kann und die Voraussetzung für Ideen und Innovation ist (vgl. ebd., S. 12 f.). Eine wissenschaftliche Grundlage hierfür bilden psychologische Ansätze zur Kreativität, die grundsätzlich jedem Individuum eine kreative Leistung zusprechen, die auf dem Zusammensetzen und Aufeinander-Aufbauen von Gedanken beruht (vgl. Weisberg 2009, S. 246 und 2010, S. 241 zit. n. Robin 2017, S. 12). *Kreative Praktiken* reichen dann, so zeigt Robins Analyse, von Deutungen der Kreativität als 1. Ideengenerierung, 2. Gestaltung, 3. Entscheiden (inklusive Freisein und Mitbestimmen) bis hin zum 4. Analysieren und Interpretieren (vgl. ebd., S. 33 sowie S. 95 ff.). Dieses Feld der kreativen Praktiken konzentriert sich typischerweise in wissenschaftlichen, analytischen und strategischen Arbeitsfeldern (vgl. Robin 2017, S. 107). Nach Robin (ebd., S. 33 f.) lassen sich drei Spannungslinien identifizieren: 1. zwischen den Ideen exklusiver Kreativität und alltäglicher, demokratisierter Kreativität; 2. zwischen dem künstlerischen und marktorientierten kommerziellen Verständnis von Kreativität sowie 3. zwischen künstlerisch assoziierter Kreativität und analytischer, von Regeln geleiteter Kreativität, welche sich an Gütekriterien messen lassen muss (vgl. ebd.).[11] Letztere erweist sich als Differenzierungslinie (vgl. ebd., S. 34). Kreativität richtet sich an einer erfüllten Arbeit im Kleinen aus.[12]

Auch der *Wissenschaftsbereich und andere wirtschaftliche Sektoren* erhalten mehr Aufmerksamkeit mit Blick auf die Frage, was Neuheit ausmacht und wie sie entsteht (vgl. Hutter et al. 2010). Dabei sind sowohl Wettbewerbsfähigkeit, aber auch soziale Innovationen und künstlerische Artefakte und Prozesse angesprochen, die im weiteren Sinne der Gestaltung von Kultur und Gesellschaft nützen. Für den Wissenschaftsbereich bildet sich beispielsweise ein spezifisches Set an kreativen Praktiken aus, das kompatibel sein muss mit wissenschaftlichen Praktiken, die regelgeleitet vorzunehmen sind und an wissenschaftliche Gütekriterien rückkoppelbar sein müssen (vgl.

11 Csikszentmihalyi (1997, S. 119 ff.) analysiert für den kreativen Prozess fünf Phasen, die sich nicht als Schritte chronologisch denken lassen, sondern rekursiv sind: Vorbereitungsphase, Inkubationsphase, Aha-Erlebnis, Bewertung und Ausarbeitung.

12 Die leitenden Problemfelder sind: Arbeiten in der Kreativwirtschaft, Kreativität als Motor für Städte und Regionen, Organisation von Kreativität, Subjektivierung von Arbeit sowie Neue Werte, Welten und Subjekte (vgl. Robin 2017, S. 37 ff.).

Robin 2017, S. 120 f.). Es werden Überschneidungen zwischen wissenschaftlicher und künstlerischer Kreativität identifiziert (vgl. ebd., S. 205).[13] Der Begriff der Neuheit im Kontext der Innovationsforschung setzt an verschiedenen Bezügen und Perspektiven an, hat noch ein implizites Moment des Ästhetischen, dies ist aber kein zwingendes Kriterium. Mit dem Begriff der Neuheit ist das Kreative an das künstlerische jederzeit ankoppelbar und entrückbar bzw. separat betrachtbar. Hutter et al. (2010) verstehen im Kontext der Innovationsforschung

> „Neuheit als Begriff von irritierend eintretenden Ereignissen, Produkten, Ideen, Techniken, Kunstwerken, Kollaborations- und Koordinationsprozessen. In dieser Arbeitsdefinition verstecken sich zumindest zwei Problemfelder, die zu einem differenzierteren Verständnis von Neuheit führen können" (ebd., S. 11).

Ein Gegenstand, d. h. ein Objekt oder eine Praxis, kann zu einer Neuheit werden. Dies gilt für die Gegenstände selbst und die Bezüge, innerhalb derer Gegenstände auffallen. In Abhängigkeit von der konzeptionellen Rahmung, den Netzwerken, Akteur*innen und Praktiken „kann jedes Ereignis, Produkt oder Objekt gleichzeitig als Neuheit und als Nicht-Neuheit definiert werden" (ebd.). Hinzu kommt eine Auslegung von Neuheit als Qualitätsprädikat unter Einbeziehung von Wertkriterien wie Originalität, Fortschritt oder Wahrheit (vgl. ebd.).

4 Künstlerisch-ästhetische Praxen als kreativitätsfördernde Bildungsprozesse

Künstlerische Zugänge für Bildung schließen an Auslegungen von Kunst und Ästhetik an, die den Künsten vielfältige Potenziale, gar Funktionen zuschreiben, etwa einen engen Zusammenhang zwischen Kunst, Erkenntnis und den ästhetischen Qualitäten von Kunstwerken (vgl. Jäger 2005, S. 10).[14] Die Frage nach dem Verhältnis von ästhetischen Eigenschaften und kognitiven Funktionen der Kunstwerke (vgl. ebd., S. 26) und ästhetischen Prozessen, wer wie daran beteiligt ist und diese erfahren, erleben und für schöpferische Tätigkeiten ein Kunstwerk modellieren kann, bleibt ein zentrales Thema für Fragen künstlerisch-ästhetischer Bildung, das Feld der Kulturellen Bildung und das grundlegende Verständnis des Verhältnisses von Kunst, Kultur und (Kultureller) Bildung.

Diese Perspektiven setzen zunächst an der Rezeption von Kunst und damit verbundenen Auseinandersetzungs- und Reflexionsprozessen an. Sie setzen auch am

13 „Die inspirative Welt, die dem künstlerischen Schaffen nahe steht, scheint präsent zu sein, wenn Forschende bei der Praxis einer lösungsorientierten Kreativität Erfüllung finden und dieser Arbeit mit Leidenschaft nachgehen" (Robin 2017, S. 205).

14 Ob und welche Funktionen ein Kunstwerk übernehmen soll, scheint je Künstler*in sehr individuell und spezifisch zu sein. Jäger resümiert, dass Kunst häufig neue und ungewohnte Ansichten von Gegenständen und neue Perspektiven auf vermeintlich vertraute Dinge und Themen eröffnet, emotionale Erfahrungen ermöglicht, die moralische Urteilskraft kultiviert, die Fantasie angeregt sowie auch dazu, sich mit eigenen Haltungen und Lebensmaximen auseinanderzusetzen (vgl. Jäger 2005, S. 18 f.). Diese und weitere Funktionen formulieren Übergänge zum Zusammenhang von Kunst und Bildung.

Nachahmen künstlerischer Prozesse selbst und der Erfahrung des Gestaltens an, da Folgendes gilt:

> „Die Wirkung der Kunst auf die Nicht-Kunst ist keine äußerliche Einwirkung getrennter, unabhängig voneinander bestehender Reiche, Sphären oder Systeme aufeinander. Die Kunst wirkt vielmehr nur so auf die Nicht-Kunst, dass sie die in der Kunst wirkende Kraft auch in der Nicht-Kunst zum Wirken bringt. Die Kraft, die in der Kunst wirkt, ist die ästhetische Kraft. Diese bringt die Kunst auch in der Nicht-Kunst zur Wirkung: Die Wirkung der Kunst auf die Nicht-Kunst besteht in ihrer Ästhetisierung. Diese Bewegung der Ästhetisierung beginnt in der Kunst und setzt sich von hier aus in der Nicht-Kunst fort." (Menke 2013, S. 111)

Dabei ist zugleich mit dem Paradox umzugehen, dass die gelenkte Initiierung künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen mit dem Ziel der Freisetzung ästhetischer Kraft als ästhetische Freiheit eine Übersteigung des normalen Alltags und der sozialen Praxis voraussetzt (vgl. ebd., S. 157).

Künstlerische Bildung ist eine Perspektive: Als eine Grundlage dieser Perspektive ist der Ansatz „Kunst als Erfahrung" zu verstehen, die durch Handeln erworben wird (nach Dewey), und die Grundüberzeugung, dass ästhetische Erfahrungen und Begegnungen mit der Kunst mit Begegnungen des Menschen mit sich selbst einhergehen (vgl. Fuchs 2011, S. 21). Künstlerisch-ästhetische Bildung befördert die Herausbildung einer individuellen Persönlichkeit, die durch Freiheit und Autonomie, Kreativität und Verantwortlichkeit sowie Expressivität und Ideen für Gemeinschaftlichkeit gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 38). Ästhetisch-künstlerische Praxis ist unmittelbar, anthropologisch begründet und nachvollziehbar (vgl. Liebau 2012; Lichau & Wulf 2013/2012), mit einem umfangreichen Empfindungsrepertoire des Menschen verbunden und speist über symbolhafte Bilder und Abbilder Empfindungsweisen des Freiheitsgewinns (vgl. Fuchs 2011, S. 50). Kreativität als Originalität (vgl. Ulmann 2013/2012, o. S.) in Bedeutungshöfen der Einzigartigkeit schließt als spezifische Ausprägung an ästhetisch-künstlerische Praxen an und setzt sich ins Verhältnis zu den Bildern, die sich die Subjekte von sich, von der Welt und von sich und der Beziehung zur Welt machen. Strittig und immer wieder unterschiedlich akzentuiert in Theorien der Ästhetik bzw. ästhetischen Erfahrungen sind Konnotationen, welche Aspirationen mit Ästhetik verbunden sind oder ausgelöst werden: Das Schöne, die Schönheit, der Geschmack, das Sittliche, die Poesie, die Fantasie, wie Fuchs (2011, S. 63 ff.) herausarbeitet. Es interessieren Prozesse, die von der sinnlichen Erkenntnis ausgehen, bis hin zu Reflexionen, Habitusformungen und analytischen Einordnungen, die sich als ästhetische Erfahrungen sedimentieren. Dabei wird ein Interesse deutlich: Kunst – und damit ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen – in Funktionen zu setzen (vgl. ebd., S. 98) und die Vielfalt an Wirkungen zu beschreiben (vgl. ebd., S. 167), auch wenn gerade dies dem Grundgedanken von Kunst entgegensteht (vgl. Brandstätter 2013/2012). Als grundlegend gilt die Erfahrung, sich durch Kunst entlastet und befreit zu fühlen (vgl. Fuchs 2011, S. 99) und viele Erfahrungsmöglichkeiten des Menschseins zu aktivieren, dies auch durch Gestaltung im weiteren Sinne (vgl. Brandstätter

2013/2012, o. S.)[15]. Dieser Gefühlszustand dürfte die Prozesse der Kreativitätsentfaltung, wie sie auch Csikszentmihalyi (u. a. 1997, 2010) beschreibt, befördern. Kreativität ist dann eingebettet in ein Repertoire der ästhetischen Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die durch Kunst, Kultur und Bildung aktiviert werden können.

Ein Schlüssel für die Verbindung von Produktion und Rezeption von Kunst wird somit der *ästhetischen Erfahrung* zugeschrieben (vgl. Hudelist 2020). Kreative Praktiken geben Hinweise auf ästhetische Erfahrungen und deren Erforschung soll die Potenziale von Bildungsprozessen heben, dies je sparten-/domänenspezifisch (vgl. ebd.). Doch was ist eine ästhetische Erfahrung? Die Überlegungen sind vielfältig. Fuchs (2011) arbeitet heraus, dass ästhetische Erfahrung die Einheit einer spezifischen Wahrnehmung und Reflexivität ist. Ästhetische Erfahrung folgt einem Modus der „Erwartung einer bedeutsamen Mitteilung in einer von Handlungsnotwendigkeiten entlasteten Situation" (ebd., S. 108). Aktuelle Auslegungen von ästhetischer Erfahrung bergen Übergänge zu Bildungsauslegungen als ästhetische Bildung (vgl. Klepacki & Zirfas 2012) und werden auch darüber hinaus allgemeiner gedacht, auch wenn sie die Künste im Fokus sehen. Die Künste selbst verändern ihre kreativen Praktiken, je nach Sparte/Domäne unterschiedlich, durch Digitalisierung und die Erforschung des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz (vgl. Scharf & Tödte 2020). Auch in der Kulturellen Bildung verändern sich, so etwa Jörissen und Unterberg (2019), durch Mediatisierung und Digitalität die Bildungsmöglichkeiten, auch als Kulturhervorbringung in der ästhetischen Artikulation über differenzielle Ausdrucks- und Kommunikationsformen.

Eine weitere Perspektive sind Bildungsprozesse als solche: Bildungspolitik und Bildungstheorie schlossen an Überlegungen zur Ästhetik und zu künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen für Erziehung und Bildungsprozesse an, noch bevor der Begriff der Kreativität eingeführt worden ist. Es wurde bereits in der Nachkriegszeit – nach einer restaurativen Phase in den 1950er- und 1960er-Jahren – im Zuge des Wandels der Kulturpolitik ab den 1970er-Jahren erklärtes Ziel, pädagogische Fachkräfte einzusetzen, die künstlerisches Empfinden haben bzw. Künstler*innen sind, um als Kunstpädagog*innen und Kulturvermittler*innen tätig zu werden und kulturpolitische Maßnahmen zu realisieren, die den Diskurs *Bildung durch Kultur* betreffen. Demokratiefähigkeit und Mitbestimmung sollen seither über ästhetische Bildung und kulturelle Teilhabe (als politische Teilhabe) entwickelt werden.[16]

Als weiteres Interesse kommt hinzu, über Kreativität einerseits eine Leistungssteigerung über die gesamte Lebensspanne und andererseits die Entwicklung einer integrierten Subjektivität zu befördern. Neurowissenschaftliche bzw. neurobiologische Befunde sowie emotionstheoretische Ausführungen, auch im Übergang zur emotio-

15 Brandstätter (2013/2012) verweist darauf, dass es nicht den einen Begriff der ästhetischen Erfahrung gibt und geben kann. Sie arbeitet Merkmale der ästhetischen Erfahrung heraus. Diese beziehen sich auf: Synästhesie und Leiblichkeit, Selbstzweck und Selbstbezüglichkeit, Selbstbezug und Weltbezug, Eigenzeitlichkeit und Eigenräumlichkeit, Ding- und Zeichencharakter der Welt, Differenz und Affirmation, ästhetische Erfahrung und Sprache, ästhetische Erkenntnis (vgl. ebd., o. S.).

16 Für die Künstler*innen entsteht damit ein neues Gestaltungs- und Beschäftigungsfeld. Die Kulturvermittlung, die Stadtteilkulturarbeit sowie die Kulturelle Bildung in den Schulen (Steigerwald 2019, S. 18) werden als wichtige Zugänge eingebracht.

nalen Kompetenz (vgl. Goleman 1997), hinterfragen die Entstehung von Kreativität im Zusammenhang mit Emotionen (übergreifend und grundlegend ausgearbeitet von Gieseke 2016). Auch die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland" befasst sich mit dem Thema Kreativität und bedient sich u. a. Argumenten des kreativen Denkens aus der (Organisations-)Psychologie. So wird für Personen auf folgende Aspekte bzw. Eigenschaften bezüglich der Kreativität verwiesen:

> „Offenheit (Neugierde, ästhetische Ansprüche, breite Interessen, Spaß an Mehrdeutigkeiten), Leistungsmotivation (Ehrgeiz, Ausdauer, Konzentration, Antrieb, Belohnungsaufschub), Nonkonformität (Originalität, Autonomiestreben, Unabhängigkeit des Urteils, Eigenwilligkeit), Selbstvertrauen (kreatives Selbstbild, emotionale Stabilität, Risikobereitschaft), Erfahrung (Werthaltungen, meta-kognitive Fertigkeiten)." (Deutscher Bundestag 2007, S. 238 mit Verweis auf Schuler 2006)

Für Bildungsprozesse grundlegend erweisen sich Erkenntnisse, die belegen, dass die Emotionen die Kognitionen aktivieren (vgl. Ciompi 1997; Gieseke 2016), womit ganz grundlegende Fragen nach der Gestaltung kreativitätsfördernder Lern- und Bildungskulturen eröffnet werden, dies bildungssystem- und -bereichsübergreifend (vgl. Kühn et al. 2018; Kühn 2018, S. 51 ff.). Diese Diskurse und die bereits zeitlich vorgelagerten Bemühungen, Kreativität als individuelle Fähigkeiten über psychologische Diagnoseverfahren zu erschließen – und damit eine kulturelle Etablierung der Normalität von Kreativität zu fundieren –, führten zu einer Implementierung von Kreativität als Zieldimension in Bildungsprozessen. Ein Strang der Auseinandersetzung mit Kreativität weist kritisch darauf hin, dass die Einbindung von Kreativität in Wertschöpfungsprozesse zu einem Leistungszwang geführt hat (vgl. Reckwitz 2013, S. 29). Verbindungen zum Leistungsdiskurs finden sich in Auseinandersetzungen mit schulischem Lernen und werden Teil von Kompetenzmessungen. Der Ausbau des Ganztagsschulbereichs möchte an dieser Stelle den Abbau künstlerischer Fächer kompensieren. Interessant ist beispielsweise, welche Gestaltungsaspekte für kreativitätsfördernde Lern- und Bildungsprozesse in außerschulischen Lernkulturen im Rahmen einer Juniorakademie (für Jugendliche) eine Rolle spielen (vgl. Kühn et al. 2018). Spezielle strukturoffene Arrangements ermöglichen, so ein zentrales Ergebnis, selbstausschreitendes Lernen, insbesondere bezüglich der Lernformen. Gelingt es, das Verlassen gewohnter Lernwege zu rahmen – in Differenz zur Schule –, dies auf höheren Anforderungsniveaus und in vertrauensvollen Atmosphären ohne Wettbewerb, ermöglicht dies ungeahnte Selbstwirksamkeitserfahrungen, gekoppelt mit kognitivem Wissenszuwachs (vgl. Robak 2018, S. 245 f.). Es zeigte sich, dass es für Kreativität im Zusammenhang mit Lern- und Bildungsprozessen sowie auch für die kreativen Prozesse in anderen Auslegungen von besonderer Bedeutung ist, dass die Individuen die Fähigkeit besitzen bzw. die Möglichkeit bekommen, den Schaffensprozess um seiner selbst willen zu genießen, und dass Freude Bestandteil des Tuns ist (vgl. Csikszentmihalyi 1997, S. 113).

Literatur

Brandstätter, U. (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung (letzter Zugriff am 19.12.2021).

Bröckling, U. (2004): Über Kreativität. Ein Brainstorming. In: Bröckling, U./Paul, A. T./Kaufmann, S. (Hrsg.): Vernunft, Entwicklung, Leben: Schlüsselbegriffe der Moderne. Festschrift für Wolfgang Eßbach. München: Wilhelm Fink, S. 235–243.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Chiapello, E. (2010): Evolution und Kooption. Die „Künstlerkritik" und der normative Wandel. In: Menke, C./Rebentisch, J. (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos Kulturverlag, S. 38–51.

Ciompi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Csikszentmihalyi, M. (1985): Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Csikszentmihalyi, M. (1997): Kreativität. Wie Sie das unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart: Klett-Cotta.

Csikszentmihalyi, M. (2010): Kreativität. Wie Sie das unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden (8. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland". Online verfügbar: dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf (letzter Zugriff am 10.10.2021).

Eco, U. (1984): Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.

Fuchs, M. (2011): Kunst als kulturelle Praxis. Kunsttheorie und Ästhetik für Kulturpolitik und Pädagogik. München: kopaed.

Gieseke, W. (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen (3. Auflage). Bielefeld: wbv.

Goleman, D. (1997) Emotionale Intelligenz. München: dtv.

Haack, H.-P. (2015): Annäherung an eine Kunstdefinition. Online verfügbar: https://de.wikiversity.org/wiki/Ann%C3%A4herung_an_eine_Kunstdefinition (letzter Zugriff am 10.10.2021).

Henning, C. (2019): Ästhetische Praxis und Kritische Theorie. In: Henning, C./Schultheis, F./Thomä, D. (2019). Kreativität als Beruf. Soziologisch-philosophische Erkundungen in der Welt der Künste. Bielefeld: transcript, S. 45–58.

Holm-Hadulla, R. M. (2012): Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Auf dem Weg zu einer interdisziplinären Kreativitätstheorie. In: Titze, D. (Hrsg.): Zeichen setzen im Bild. Zur Präsenz des Bildes im Kunsttherapeutischen Prozess. Dresden: Sandstein Verlag, S. 228–237.

Hudelist, A. (2020): Im Gefüge der Kunst. Affektive Performativität als kreative Praktik. Bielefeld: transcript.

Hutter, M./Berthoin, A./Ignacio Farías, A./Marz, L./Merkel, J./Mützel, S./Oppen, M./Schulte-Römer, N./Straßheim, H. (2010): Forschungsprogramm der Abteilung „Kulturelle Quellen von Neuheit". Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online verfügbar: https://www.researchgate.net/publication/254461387_Forschungsprogramm_der_Abteilung_Kulturelle_Quellen_von_Neuheit/link/00b7d535132a7d210f000000/download (letzter Zugriff am 20.01.2022).

Jäger, C. (2005): Kunst, Kontext und Erkenntnis. Eine Einführung. In: Jäger, C./Meggle, G. (Hrsg.): Kunst und Erkenntnis. Paderborn: mentis, S. 9–39.

Jörissen, B./Unterberg, L. (2019): Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Orientierungsangebot. In: Jörissen, B./Kröner, S./Unterberg L. (Hrsg.): Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung. München: kopaed, S. 11–24.

Kant, I. (2009): Kritik der Urteilskraft/Schriften zur Ästhetik und Naturphilosophie (herausgegeben von Manfred Frank und Véronique Zanetti). Frankfurt/M.: Deutsche Klassiker Verlag.

Klepacki, L./Zirfas, J. (2012): Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 68–77.

Kühn, C. (2018): Hauptteil: Junior-Akademie Bad Bederkesa. Eine Lernkulturanalyse. In: Kühn, C./Robak, S./Matzen, J. (Hrsg.): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv, S. 21–230.

Kühn, C./Robak, S./Matzen, J. (Hrsg.) (2018): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv.

Leadbeater, C./Oakley, K. (1999): The Independents. Britain's new cultural entrepreneurs, London.

Lichau, K./Wulf, C. (2013/2012): Arbeit am Sinn. Anthropologie der Sinne und Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/arbeit-sinn-anthropologie-sinne-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Liebau, M. (2012): Anthropologische Grundlagen. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 29–35.

Mandel, B. (2007): Die neuen Kulturunternehmer: Ihre Motive, Visionen und Erfolgsstrategien. Bielefeld: transcript.

Matussek, P. (1974): Kreativität als Chance. Der schöpferische Mensch in psychodynamischer Sicht. München: Piper.

Menke, C. (2013): Die Kraft der Kunst (2. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

Menke, C./Rebentisch, J. (Hrsg.) (2010): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos Kulturverlag.

Pfab, F. (2019): Kreativität im künstlerischen Gestaltungsprozess: Entwurf einer systemtheoretischen Definition. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück.

Reckwitz, A. (2012). Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reckwitz, A. (2013): Die Materialisierung der Kulturtheorien. In: Johler, R./Marchetti, C./Tschofen, B./Weith, C. (Hrsg.): Kultur_Kultur. Denken, forschen, darstellen. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen vom 21. bis 24. September 2011. Münster u. a.: Waxmann, S. 28–37.

Reckwitz, A. (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Robak, S. (2018): Kommentar: (Neue) Lernkulturen im schul- und erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: Kühn, C./Robak, S./Matzen, J. (Hrsg.): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv, S. 231–248.

Robin, C. (2017): Der Wert kreativer Arbeit. Zur Vielfalt kreativer Arbeitspraktiken. Bielefeld: transcript.

Ruppert, W. (1998): Der moderne Künstler. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Scharf, I./Tödte, J. (2020): Digitalisierung mit Kultureller Bildung gestalten. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/digitalisierung-kultureller-bildung-gestalten (letzter Zugriff am 14.01.2022).

Schneider, I. (2000): Hybridisierung als Signatur der Zeit. In: Robertson, C. Y./Winter, C. (Hrsg.): Kulturwandel und Globalisierung. Baden-Baden: Nomos, S. 175–188.

Schuler, H. (2006). Mythen und Möglichkeiten. Kreativität aus der Sicht der Organisationspsychologie. Forschung & Lehre, 12/2006, S. 683–685.

Schultheis, F. (2019a): Das Feld der Kreativarbeit: Geschichte, Strukturen, Akteur_innen, Praxen. In: Henning, C./Schultheis, F./Thomä, D. (2019): Kreativität als Beruf. Soziologisch-philosophische Erkundungen in der Welt der Künste. Bielefeld: transcript, S. 13–44.

Schultheis, F. (2019b): Widerstände und Ordnungsrufe auf dem Weg in Kreativberufe. In: Henning, C./Schultheis, F./Thomä, D. (2019). Kreativität als Beruf. Soziologisch-philosophische Erkundungen in der Welt der Künste. Bielefeld: transcript, S. 59–86.

Steigerwald, C. (2019): Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung, Bielefeld, transcript.

Thomä, D. (2010): Ästhetische Freiheit zwischen Kreativität und Ekstase. Überlegungen zum Spannungsfeld zwischen Ästhetik und Ökonomik. In: Menke, C./Rebentisch, J. (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kadmos, S. 149–171.

Ulmann, G. (2013/2012): Kreativität und Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kreativitaet-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).

Weisberg, R. (2009): Creativity and Knowledge: A challenge to theories. In: Sternberg, R. J. (Hrsg.): Handbook of creativity. Cambridge: Cambridge Universitx Press, S. 226–248.

Weisberg, R. (2010): The study of creativity: from genius to cognitive science. In: International Journal of Cultural Policy, 16(3), S. 235–253.

5 Zur Entwicklung eines bildungswissenschaftlichen Handlungsbegriffs: Komplexe Wechselwirkungen zwischen den Programminhalten, dem Planungshandeln und der Partizipation in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung

Wiltrud Gieseke

Abstract

Das Kapitel nimmt eine bildungswissenschaftliche Begriffsentwicklung zum Handeln vor und geht von komplexen Wechselwirkungen zwischen den Programminhalten, dem Planungshandeln und der Partizipation in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung aus. Grundlegend ist dabei, dass die Gestaltung von Weiterbildung ein bildungstheoretisch einzuordnender Konstruktionsprozess ist, der auf Handeln basiert und mit interdisziplinär einzuordnenden Handlungsanforderungen einhergeht, aus denen Kompetenzbedarfe resultieren. Das Kapitel greift vielfältige handlungstheoretische Bezüge zur Kunst und Kultur auf, entwickelt theoretische Auslegungen und begreift das Programm der Akademie als Ergebnis von offenem dynamischen Handeln. Aufgeworfen wird die Notwendigkeit, Handeln als Konstrukt in vielfältigen theoretischen Auslegungen zu verstehen. Das Kapitel eruiert u. a., inwiefern die Analyse des Programms auf Basis von Handlungstheorien erfolgen kann, die auf die verschiedenen tätigkeitsbezogenen Anforderungen an Individuen, die im KuK-Feld arbeiten, eingehen und somit eine differenzierte Erklärung ermöglichen.

Schlagworte: Handeln, Handlungsbegriff, Handlungstheorie, Programm, Planungshandeln

The chapter develops the concept of action from the perspective of educational science and assumes complex interactions between programme content, planning action and participation in academic continuing vocational education and training. It is fundamental that the design of continuing education is a construction process to be classified in terms of educational theory, which is based on action and goes hand in hand with action requirements to be classified in interdisciplinary terms, from which competence needs result. The chapter takes up diverse action-theoretical references to art and culture, develops theoretical interpretations and understands the programme of

the academy as the result of open dynamic action. It raises the need to understand action as a construct in multiple theoretical interpretations. The chapter explores, among other things, the extent to which the analysis of the programme can be based on theories of action that address the various activity-related demands on individuals working in the arts and culture field and thus enable a differentiated explanation.

Keywords: action, concept of action, theory of action, programme, planning action

0 Einleitung

Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung beschäftigt sich in der Regel mit Angeboten, die auf sich verändernde Handlungsanforderungen in verschiedenen Tätigkeitsfeldern reagieren, wenn das Erfahrungswissen und informelles Lernen nicht ausreichen. Das Attribut *wissenschaftlich* verweist darauf, dass die hier angesprochenen Tätigkeitsfelder in der Regel ein Studium voraussetzen. Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung schließt entweder an *bisheriges* Wissen und entsprechende Kompetenzen der Teilnehmenden an oder bearbeitet *ergänzendes Wissen* auch aus anderen Fachdisziplinen, die aber für die spezifische Berufstätigkeit notwendig geworden sind. Derartige Entwicklungen zeichnen sich in vielen Berufen ab, vor allem mit sich ausdifferenzierenden Tätigkeitsfeldern. Ein interdisziplinäres Vorgehen erhält hier eine besondere Bedeutung.

Dieses trifft ebenso für den Kunst- und Kulturbereich (KuK-Bereich) und die Weiterbildung für diesen Sektor zu (vgl. hierzu ausführlich Robak & Heidemann in diesem Band zur *Weiterbildung für den KuK-Bereich*). Wir haben es hier mit einer wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung im Kernbereich der Fächer zu tun, wobei eine „technische", wahrnehmungsoffene, suchende, findende und experimentelle Kompetenzerweiterung im handelnden Tun im Mittelpunkt steht. Es geht z. B. darum, den künstlerischen Ausdruck weiterzuentwickeln und ergänzende oder neue handwerkliche Fähigkeiten dafür zu erwerben oder zu erproben. Im Mittelpunkt stehen spezielle Kenntnisse der jeweiligen Kunstsparte. Nach Bedarf spielen auch Zertifizierungen für den Kunst- und Kulturbereich in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung eine Rolle.

Bildungswissenschaftlich betrachtet haben wir es zudem mit ausdifferenzierten, besonders auch interdisziplinär einzuordnenden Handlungsanforderungen zu tun, welche die im engeren Sinne ausgelegten beruflichen Arbeitsanforderungen übersteigen. Fortlaufend gibt es die angesprochenen Kompetenzbedarfe, die sich spezialisiert in den Sparten/Domänen speziell im Kunst- und Kulturfeld artikulieren. Das gilt auch dann, wenn wir rasante Prozesse in der Entgrenzung zwischen den Sparten beobachten können, da weiterhin spartenbezogene Auslegungen präferiert werden. Zwischen den Sparten finden in der Weise Entgrenzungsprozesse statt, dass Arbeitsformen aus anderen Sparten adaptiert bzw. integriert werden. Dieses gilt ebenso für

andere Disziplinen. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht interessiert uns diese spezifische berufliche Weiterbildung in ihrer Ausdifferenziertheit.

Können wir für die Analyse des Programms vor diesen Hintergrund mit Handlungstheorien arbeiten, die auf die verschiedenen tätigkeitsbezogenen Anforderungen an Individuen, die in diesem *weiten* Feld arbeiten, eingehen und somit eine differenzierte Erklärung ermöglichen?

Hinzu kommt, dass das Programm auf differentes Programmplanungshandeln in den verschiedenen Sparten verweist, weshalb grundlegend ein bildungswissenschaftlicher Handlungsbegriff in einer Doppelstruktur anzulegen ist, der sowohl die Planenden als auch die Partizipierenden im Blick hat. Beide sind handelnde Akteur*innen im Feld dieser spezifischen wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung, die aufeinander verweisen. Das Planen von Angeboten in den Programmbereichen hängt von den Planenden mit ihren Prioritätensetzungen ab, aber ebenso bestimmt das Nachfrageverhalten der Interessierten jede zukünftige Planung. So ist jede Planungsentscheidung eingewoben in komplexe inter- und intraindividuelle Wissensvernetzungen mit Wechselwirkungen, die einer weiteren Forschung im Kontext professionellen Handelns (siehe dazu Gieseke 2000; Hippel 2016; Fleige in diesem Band zu den *Programmplanenden*) bedarf. Für die Partizipierenden am Kurs geht es um die reflexiven Entscheidungen, weswegen die beruflichen Selbstbeobachtungen und Umweltbeobachtungen sowie die subjektive Perspektiventwicklung und Interessenswahrnehmung interessieren (vgl. ebd.; Robak 2012; Grotlüschen 2010; Heidemann et al. in diesem Band zu den *Teilnehmenden*). Im Kurs begegnen sich diese jeweiligen Handlungsabsichten aus professioneller/beruflicher Perspektive (vgl. hierzu Freide et al. in diesem Band zu den *Kursleitenden*). So gesehen ist das Programm vorerst die objektivierte Schaltstelle, denn hier treffen sich alle Entscheidungsprozesse mit ihrem gemeinsamen Ergebnis (vgl. Gieseke & Krueger in diesem Band zum *Programm*). Es ermöglicht eine lediglich durch einige Aspekte begrenzte Wahl. Zu den wirksamen Aspekten zählen die Perspektive der Planenden, der Kontakte zu den potenziell interessierten Adressat*innen sowie deren spezifische, auf das Programm bezogene Weiterbildungsinteressen. Bildungswissenschaftlich betrachtet existieren Wechselwirkungsverhältnisse zwischen individuellen Interessen, Anforderungen in den jeweiligen Arbeitskontexten der im Kunst- und Kulturbereich Tätigen, dem wissenschaftlichen Diskurs und der Gesellschaft. Das Ergebnis dieser wechselwirkenden Handlungsvollzüge finden wir in dem Programm materialisiert.

Die wissenschaftliche Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) beschäftigt sich in Theorie und Forschung mit Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (BQK) in ihren wechselwirkenden Zusammenhängen. Sie äußert sich nicht kunst- und/oder kulturtheoretisch, bzw. nur, sofern es um kulturelle Bildung für Adressat*innen und Zielgruppen geht. Gleichwohl wird Bildung als Teil kultureller Entwicklungen betrachtet. Bildung ist dann sowohl eingebettet in kulturell-gesellschaftliche Prozesse als auch Ausdruck der Partizipation der Bevölkerung an kunst- und kulturspezifischen Veränderungen im Sinne von Kulturbewahrungs- und/oder Modernisierungsprozessen, aber ebenso von Stagnations- und Beharrungsprozessen.

Die Dynamik in der Kultur spiegelt die gesellschaftliche Dynamik in ihrer je besonderen Form wider. Immer ist aber das, was unter wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich stattfindet, ein bildungstheoretisch einzuordnender Konstruktionsprozess, der auf Handeln basiert. Dementsprechend ist zu klären, was unter Handeln in möglichen vielfältigen theoretischen Auslegungen verstanden werden kann.

1 Grundlegende Überlegungen zur Entwicklung eines Handlungsbegriffs

1.1 Zum Handlungsbegriff

Der Handlungsbegriff hat in vielen Disziplinen eine längere Geschichte, er wird sowohl mit normativen Ansprüchen als auch mit individuellen Interessen in Beziehung gebracht. Eine Unzahl an Veröffentlichungen, in denen z. B. der Handlungsbegriff in jeder relevanten soziologischen Theorie aufgesucht und interpretiert wird (vgl. z. B. Bonß et al. 2014; Schneider 2008; Prewo 1979), liegt vor. Allerdings lassen sich Veränderungen, was die Ursachen bzw. Veranlassungen von Handlungen in der Literatur betrifft, beobachten. In vielen Definitionen wird auf eine *Mittel-Zweck-Relation* eingegangen. Nach den frühen Definitionen handelt das Individuum unabhängig sowie autonom, setzt individuelle Ziele und Zwecke und nutzt den Sinnbegriff nach Max Weber unter der Prämisse von Rationalität. Jedoch hat Schneider auch bei Weber selbst andere Unterlegungen zum Sinnbegriff identifiziert (vgl. Schneider 2008, S. 28 ff.).

Besonders für die berufliche Weiterbildung spielt der Handlungsbegriff eine große Rolle, da diese immer darauf abzielt, berufliche Handlungsentscheidungen, Handlungsabläufe und Strukturen von Handlungen mit BQK zu begreifen, zu verstehen und durch Konzepte zu erweitern. Dies heißt auch, sich den neuesten Stand der technischen Entwicklung anzueignen und auf die gesellschaftliche Neuauslegung von Arbeit zu antworten.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht sind die *Voraussetzungen des Lernens* von besonderem Interesse. Inwieweit bestimmen Deutungen und Erfahrungen bestimmte Routinen? Oder unter umgekehrtem Vorzeichen gefragt: Wie erwachsen aus den Erfahrungen und Deutungen spezifische Routinen, welche nicht bereits durch Arbeitsabläufe vorbestimmt sind und mechanisches Handeln freisetzen? Deutungen und Erfahrungen des Individuums, die das Handeln im Verlauf des Lebens nicht nur beeinflussen, sondern eingrenzen und erweitern können, sind einflussnehmend auf die jeweiligen individuellen Bedingungen des lebenslangen Lernens (LLL) (vgl. Arnold & Schüßler 2015; Gieseke 1996; Robak 2012). Für Bildungsprozesse ist dieses Wissen wichtig, um teilnehmendenbezogene Anschlüsse zu finden und um komplexe Kompetenzentwicklungen erwachsenenpädagogisch zu begleiten. Diese können nur gefunden werden, wenn Kenntnisse über die Auswirkungen von Sozialisationsprozessen im täglichen Tun, in der Familie, in Arbeitskontexten und in erweiterten sozialen Räumen, in die das Individuum eingebunden ist, vorliegen. Die Ergebnisse

werden in Sozialisationskontexten betrachtet und gegenwärtig, in kultursoziologischen Ausführungen, „Praktiken" (Reckwitz 2006) genannt. Praktiken verweisen auf habituelle Entwicklungen (vgl. Bourdieu 1987, 2009), die sich aus dem wiederholenden Tun in bestimmten Umgebungen und Milieus ergeben. Die Routinen und Praktiken sind das Ergebnis von intuitiv leiblich sich einschreibenden, sich wiederholenden Handlungen, die aber ebenso von systematischen Lernprozessen neben den sozialisatorischen Einflüssen bestimmt sein können. Diese Sozialisationsprozesse und auch die Lernherausforderungen, das Handeln in verschiedenen Tätigkeitsfeldern betreffend, sind nicht auf Kindheit und Jugend beschränkt, sondern im gesamten Lebenslauf wirksam. D. h., es ist von einer permanent lernenden Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt und neuen Erkenntnissen auszugehen, um sich immer wieder handlungswirksame Praktiken anzueignen und zu beherrschen. Jegliches Handeln der/des Einzelnen ist danach immer in überindividuelle gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet, die in den jeweiligen Handlungsfeldern spezifische Praktiken unterstützen. Die basalen Strukturen betreffend, sind die frühen Erfahrungen dabei weiterhin als grober Filter wirksam.

Speziell für den Kunst- und Kulturbereich sind, neben dem Suchen nach Anschlüssen an diese sozialisatorischen Wirkungen, die besonderen Herausforderungen zu benennen, die im offenen, kreativen Prozess liegen. Auch hierbei wird auf Leiblichkeit, passives Erschließen und ähnliche Phänomene Bezug genommen. Weiterbildung in diesem Bereich forciert, angelehnt an Menke (2013), neues Wissen und erweiterte Kompetenzen, die in seiner Begrifflichkeit als Vermögen bezeichnet werden. Die künstlerisch gestaltungswirksamen Anteile verweisen dabei auf die Kreativität, als komplexe sinnliche, leibliche wahrnehmungsintensive Prozesse, die Emotionen in ihrer ganzen Breite und Offenheit zulassen, um neue Beziehungen zur Welt herzustellen (siehe weiter Fleige et al. 2015, S. 111 ff.). Menke geht es schließlich um einen ganzheitlichen Ausdruck des Selbst. Das Subjekt, als Spiegelung einer interpretierten Wirklichkeit, kommt zum Zuge. Menke bezeichnet diese Offenheit als „Kraft" (2013, S. 37). Das Machen ist dabei Kampf gegen sich selbst in aller Zweideutigkeit und im Widerstreit mit sich als intensivierte Aktivität, die er auch einen Rausch nennt:

> „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.)

Diesen Rausch erklärt Menke als einen „Rückfall in den präsubjektiven Zustand sinnlichen Tätigseins" (ebd., S. 35). Er beschreibt einen Zustand vor der Bildung, vor dem Subjektstatus, „ein Wesen der Einbildungskraft, der Imagination" (ebd., S. 35). Zu einem Subjekt werden heißt, die sinnlichen Kräfte zu unterbinden:

> „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 Kraft, über deren Vermögen nach Menke alle Menschen verfügen, kann nun nicht objektiv festgestellt werden, sondern erweist sich im Akt des Spiels und der Einbildungskraft. Wir tun dabei etwas, so Menke, was wir nicht „tun können", und so kann es auch nicht als Geübtes im Machen erkannt werden. Über diese Vorstellung vollzieht er den besagten Abstand zum Eingeübten und dem damit verbundenen Können, welches im Alltag verlangt wird. Da sinnliche Kräfte von selbst wirken, gibt es auch kein gelingendes Machen, im Sinne von erarbeitetem Tun. Theoretisch und empirisch ergibt sich die Frage, was hierfür durch Weiterbildung erreicht wird. In jedem Fall öffnet sich eine Tür für experimentelles, improvisierendes, offenes Handeln. Dieser Handlungsmodus drückt sich im Wahrnehmen, Suchen und Finden aus, wofür neue Arbeitsformen zu suchen sind, wenn es um das kreative Subjekt geht.

Im Folgenden werten wir einige Ansätze der Handlungstheorie aus, um sie für das Handeln im Kontext der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung im Kunst- und Kulturbereich theoretisch zu nutzen.

1.2 Der klassische Handlungsbegriff

Der Webersche Handlungsbegriff (siehe dazu u. a. Prewo 1979; Schneider 2008) hat sich, mit vielen Abwandlungen, bis in die Gegenwart des Alltagshandelns erhalten. Wir sprechen durchgängig vom handelnden, autonomen Individuum, welches sich Ziele setzt, ihnen einen Sinn unterlegt und sie einbettet in die Verantwortungsübernahme für das erfolgte Handeln.

Handeln wird ebenso verbunden mit Begriffen wie *Wünschen*, *Wollen*, im weitesten Sinne *Bedürfnisse haben*, welche z. B. in Alltagsgesprächen und in Interviews geäußert werden.

Aufgegriffen werden nun einige Aussagen mit ihrer Ausrichtung im Handlungsbegriff und bereits vorhandene vergleichende Zusammenstellungen, u. a. von Stoecker (2002a). Er formuliert: „Handlungen sind ein Verhalten, das seinen *Ursprung in einem Akteur* hat" (2002b, S. 7). Dabei gilt: „Gründe beantworten die Frage, warum jemand etwas getan hat. [...]. Erstens machen sie die Handlung *verständlich*, und zweitens sagen sie, dass die Handlung stattgefunden hat, *weil* es verständlich ist, das sie stattfand" (ebd., S. 10). Dementsprechend wird eine lineare Zweck-Mittel-Relation formuliert, wobei konkurrierende Gründe möglich und diskutierbar sind. Gründe können Rationalisierungen sein, aber ebenso nachvollziehbar im Sinne von verständlich. Stoecker verweist darauf, dass die Ursache-Wirkungszusammenhänge dabei umstritten sind. Um dies näher zu erläutern, lässt er in seinem Herausgeberwerk (2002a) verschiedene Autor*innen zu Wort kommen, die sich mit den Prämissen kritisch auseinandersetzen. So wird beispielsweise angemerkt, dass Gründe für Handlungen nicht nur im autonomen Subjekt liegen, sondern dass es außerindividuelle Gründe wie Regeln, Gesetze, Befehle gibt, die wiederum auch internalisiert sind (vgl. Wright 2002, S. 49 ff.). Frankfurt (2002) betont, dass Handlungen begleitet werden, wobei der/die Akteur*in Kontrolleur*in und Supervisor*in ist, aber nicht Motor. Diese Auslegung des Handlungsbegriffs verweist darauf, dass Regeln und Gesetze einen entscheidenden Einfluss auf berufliches Handeln haben. Gleichwohl gibt es Spielräume für das Handeln, die als Feedback im weitesten Sinne wirksam sind und kritische

Impulse in die Gesellschaft im Allgemeinen und in das Weiterbildungssystem im Besonderen zurücksenden. Dretske (2002) wiederum fragt sich, wie Denken und Handeln zusammenhängen. Handeln wird für ihn durch Denken gelenkt (siehe hierzu die differente Position bei Meyer-Drawe 2012). Gründe sind dafür dann benannte strukturierte Erklärungen, wobei Indikatoren eine Rolle spielen. Hursthouse (2002) beschäftigt sich mit vermeidlichen Irrationalitäten von Handlungen und weist so auf ein schwierigeres Problem hin. Sie teilt die Bezeichnung der Irrationalität für eine Reihe von Handlungen nicht, sondern bezeichnen diese als „Arationale" (ebd., S. 99). Sie erklärt die absichtsvollen Handlungen am Beispiel verschiedener Emotionen und der Folgehandlungen. Emotionen (Zorn, Hass, Liebe Freude, Scham usw.) sind im höheren Maße handlungsveranlassend, als bisher angenommen wurde (vgl. ebd., S. 99 f.). Diskurse aus der Perspektive von Zweck-Mittel-Relation als rationale Handlungsbegründung lassen diese Perspektive bisher nicht zu. Hursthouse stellt fest, dass der Wunsch, der zum Handeln führe, keineswegs durchgängig als rational zu beschreiben sei:

> „Der Akteur hätte die Handlung nicht ausgeführt, wenn er nicht von der jeweiligen Gemütsbewegung beherrscht worden wäre; und die bloße Tatsache, dass er von ihr beherrscht würde, erklärt die Handlung nicht weniger als etwas anders." (ebd., S. 100)

Hursthouse kann die Rolle von Emotionen, bezogen auf das Handeln, nicht übersehen, wehrt sich aber dagegen, ihnen eine spezielle Bedeutung zuzuschreiben, und spricht deshalb von „Arationalen Handlungen" (Stoecker 2002b, S. 21). Was berufliche Weiterbildung betrifft, können die Wünsche und die Gründe z. B. in der Konkurrenz, in der Angst um berufliches Überleben, in der Freude am Gegenstand und der Offenheit und dem Interesse an Weiterentwicklung liegen oder aber zu einer Flucht vor der Weiterbildung führen. Hursthouse verweist somit handlungsbezogen auf etwas, was durch spätere neurobiologische Untersuchungen bestätigt worden ist. Wir sind emotionale Lebewesen und können nicht davon ausgehen, dass „der vollkommene Mensch […] niemals arational […] handelt" (Hursthouse 2002, S. 110; siehe auch Kandel 2012; Fuchs 2011, 2016). Locke (2002) wiederum bündelt die Gründe zu allgemeinen Einstellungen, da Überzeugungen Menschen zum Handeln motivieren. Seine Antwort lautet, dass

> „die Überzeugung aus Sicht des Handelnden einen Grund bildet, so zu handeln. Die Basis einer Handlungserklärung wird also nicht aus einem Wunsch-Überzeugungs-Paar gebildet, wie nach der Standardkonzeption, sondern durch ein Paar von Überzeugungen, von denen sich die eine auf die andere bezieht […] aus diesem Grund handele ich" (Stoecker 2002b, S. 23 mit Bezug auf Locke 2002).

Der Autor konkretisiert:

> „[I]m Grunde erklären wir die Handlungen indem wir zunächst eine Überzeugung angeben und dann behaupten, dass sie diese Handlung motiviert – genauso wie man eine Krankheit erklären könnte. Und da diese Verbindung jede absichtliche Handlung erklärt, sind wir, wie es scheint, zu einer umfassenden Erklärung des absichtlichen Handelns gelangt." (Locke 2002, S. 115)

Er sieht eine Alternative zur Überzeugs-/Wunsch-These darin, dass er zwischen einem Grund, im Sinne einer Erklärung, und dem Grund, den der/die Akteur*in selbst angibt, unterscheidet. Locke nennt dies Gründe der zweiten Art (ebd., S. 116). In der Regel folgen die Individuen den Gründen, „wofür nach ihrer Meinung die stärksten Gründe sprechen" (ebd., S. 119). Bei Smith (2002, S. 125 ff.) findet sich im Weiteren die Position, „dass einem an Handlungen immer irgendetwas liegen muss. Man kann dies mit einem sehr weiten Wunsch-Begriff formulieren oder mit dem Kunstwort ‚Pro-Einstellung'" (Stoecker 2002, S. 26). Als Hintergrundnotiz wird dabei immer eine Übereinstimmung mit der Welt gesucht. Diese Annahme gilt auch für Situationen, in denen Individuen versuchen, die Welt zu verändern.

Auf Basis der Auslegungen der hier angelehnt an Stoecker (2002) aufgegriffenen Autor*innen lassen sich im ersten Schritt zur Darstellung der Komplexität des Handelns drei sich beeinflussende Dimensionen zur Erklärung von Handlungen festhalten (vgl. Abb. 1).

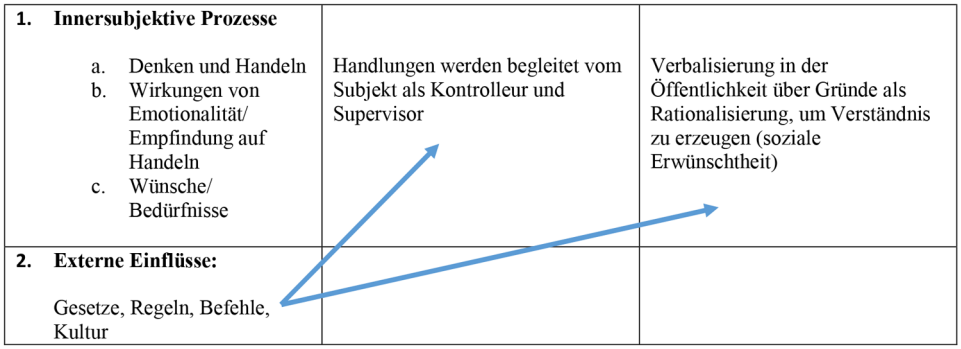


Abbildung 1: Erste Schritte zur Komplexität des Handelns. Drei sich beeinflussende Dimensionen zur Erklärung von Handlungen nach den vorgestellten Autor*innen (BILD I)

2 Handlungstheoretische Bezüge zur Kunst und Kultur

2.1 Kunst und Handlung

Im Folgenden stehen die Arbeit von Siegmund (2015) und ihre Gedanken zu einer sozialen Handlungstheorie der Kunst im Fokus, in denen sie auf philosophische und bildungswissenschaftliche Theorien von Pippin, Dewey und Joas zurückgreift. Es finden sich dabei Übergänge zu bildungsrelevanten Fragen der Kulturellen Bildung und den neueren Diskursen zu Kreativität sowie zur Entgrenzung des Kunstbereichs. Diese Übergänge werden für erweiterte Fragestellungen und Kreativitätserwartungen in anderen Bereichen – etwa betrieblichen Zusammenhängen – adaptiert. Vor diesem Hintergrund überdenkt Siegmund Kunst handlungstheoretisch mit einer soziologisch-gesellschaftlichen Perspektive (vgl. ebd.).

Von Pippin (2012) übernimmt sie seine Vorstellung von Handeln als ein ungerichtetes Vorgehen im Lichte der Reaktionen der Menschen in der Öffentlichkeit (vgl. Siegmund 2015, S. 121). Der Sinn von Kunst im individuellen Handeln drückt sich demnach in der von Pippin sogenannten „ästhetischen Intelligibilität von Kunst" (ebd., S. 125) aus: die Kunst an sich trägt in sich eine eigene Auslegung von Intelligenz (Analyse und Interpretation). Es kann von einer Verkörperung von Aussagen in Kunstwerken gesprochen werden. Für Pippin ist Kunst daher nicht begrifflich-philosophisch einzuordnen. Er sieht keinen Unterschied zwischen künstlerischem Handeln und anderem Handeln, letzteres ist nur eine spezifische Verkörperung der Intentionen des Künstlers bzw. der Künstlerin in seinem bzw. ihrem Werk. Dabei gehen implizite und intuitive Vorstellungen und die Verarbeitung der Umwelt in sein bzw. ihr künstlerisches Handeln ein. Die Intentionen sind dann Ziele. Vor dieser Auslegung hat der Begriff *Gründe* keine Bedeutung mehr, weil es keinen Erklärungsbedarf gibt (vgl. ebd., S. 127 ff.).

Siegmund greift dazu ergänzend den Gedanken des Experimentierens von Dewey (u. a. 1964) auf. Dieser spricht von denkendem Handeln als Herstellung einer Verbindung von Erkennen und Tun, also sinndurchströmtem Handeln. Ein Ziel ist zwar zuvor in Angriff genommen worden, aber es muss nicht auf ein bestimmtes Ergebnis verweisen. Die Richtung wird immer wieder beeinflusst durch den ablaufenden Prozess selbst, die Arbeit erfolgt nicht nach einem rationalistischen Modell. Er spricht von modifiziert eingesetzten Mitteln, die das zweckfreie Spiel auch in der Arbeit als einen künstlerischen Prozess betrachten (vgl. Siegmund 2015, 129 f.). „Das Ziel ist genau ebenso ein *Mittel* zur Durchführung einer Tätigkeit wie irgendein anderer Teil derselben" (Dewey 1964, S. 139, Herv. im Orig., zit. nach Siegmund 2015, S. 130). Dewey geht von „einer reziproken Beziehung zwischen Handlungszielen und Handlungsmitteln aus" (ebd.), wobei die Handlungen unbestimmt sind, sie aber auch spezifiziert werden können. Dewey greift jedoch ebenso die Zweck-Mittel-Relation auf und spricht von intrinsischer Zweckhaftigkeit. Siegmund führt weiter aus, dass das Getane gerechtfertigt und sich auf andere Bedürfnisse eingestellt wird, dies auf der Basis eines dynamischen Aushandelns von Zwecken und umgesetzten Mitteln. Kunst dient dann dem Ziel der unmittelbaren Erfahrung, um sich vom Etablierten abzusetzen, beim offenen Ausgang reaktiver Intelligibilität und Intensität (vgl. ebd., S. 131).

Mit Joas (u. a. 1996) kann man, nicht nur nach Siegmund (2015, S. 134), noch einen Schritt weitergehen und festhalten, dass Menschen nicht zielgerichtet ihren Körper beherrschen und nicht autonom und unabhängig von anderen handeln. Die Position von Joas ist einzuordnen in eine pragmatische Tradition, mit der die Postmoderne eine Vielfalt an Auslegungen und Kombinationen zulässt, die kreatives und reflexives Handeln verlangen. Wahrnehmung und Erkenntnis gehen ineinander über. Gesellschaftlich betrachtet geht er von einer Synthese verschiedener Handlungen in den Situationen aus (siehe zum Handlungsbegriff auch für Programmplanung in der EB/WB Gieseke 2000, 2003). Wichtig gemäß der von Siegmund vorgenommenen Rezeption ist, dass Joas problemlösendes Handeln mit intentionalem Handeln verbindet und in diesem Prozess auch der Kreativität einen Platz gibt (vgl. Siegmund 2015,

S. 135 f.). Mit seinem Anspruch der ständigen Revision kommt er einem Optimierungsgedanken der 1990er-Jahre nahe. Ausbalanciert werden hier ein Fremd- und Selbstbezug.

Nach Siegmund (2015) lässt sich vor diesem so ausgearbeiteten theoretischen Hintergrund eine Distinktion der Kunst, in Abgrenzung von anderen Handlungsformen, *nicht* halten. Es gibt danach gegenwärtig prozessabhängige Verwischungen zwischen Künstlerischem und Nichtkünstlerischem, wenn auch die Interessenausrichtung und die generell nicht übernommene Selbsteinordnung unter externe Zwecke und auch Ziele als wesentliche Differenz zu künstlerischem Tun und nicht-künstlerischem Tun gelten könnten (vgl. ebd., S. 136 f.). Diese Betrachtung spielt bei Siegmund keine Rolle. Man kann so gesehen unterstellen, dass Handeln generell nicht zwangsläufig zu einer Instrumentalisierung führt, wie vielleicht in anderen Kontexten, wenn der Fremdbezug schon bedingt durch die enge Arbeitsorganisation wirksam wird. Neben der angesprochenen *Verwischungsthese* erweisen sich für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung im Kunst- und Kulturbereich die angedockten Kompetenzanforderungen eher im Sinne eines Vermögens, welches lernend zu erarbeiten ist. Diese gehören nicht zum künstlerischen Tun im engeren Sinne, vielmehr geht es um Anforderungen wie z. B. die Selbstvermarktung und anderes (wie in den Teiluntersuchungen der vorliegenden Studie empirisch gezeigt wird).

Auch in der Arbeit von Figueroa-Dreher (2016), zum Improvisieren am Beispiel der Musik, werden verschiedene soziologische Handlungstheorien ausgewertet, u. a. von Parsons, Garfinkel, Joas und Blumer. Dabei stellt sie eine Unterdeterminiertheit des Handelns fest. Das ist besonders nachvollziehbar in einer Situation, in der habituelle Routinen ins Stocken geraten und eine lernende, spontane Auseinandersetzung erfolgt. „Indem die Akteure während des Handelns ihr Handeln evaluieren, verändern sie es, weshalb der Begriff des Handelns für die Pragmatisten einen offenen, flexiblen Charakter besitzt" (ebd., S. 78). Nach Mead spricht sie vom „Entwerfen als situative Tätigkeit und nicht [von] einem Prozess der vor der Handlungssituation stattfindet" (ebd., S. 69). Sie führt hierzu weiter aus:

> „Improvisieren stellt ein Handeln dar, dass insofern nicht teleologisch ist als es sich nicht am Erreichen eines im Voraus gedachten Handlungsziels orientiert [...]. Vielmehr bedeutet Improvisieren ein Handeln in Echtzeit – in der aktuell erlebten Zeit –, d. h. es besteht nicht darin, eine im Voraus entworfene Handlung samt Handlungsschritten auszuführen, um das entsprechende Handlungsziel zu erreichen. Handlungstheoretisch gedeutet könnte Improvisieren als ein Entwerfen betrachtet werden, das im Handeln stattfindet. Dies stellt die Handlungstheorie vor die Frage, wie ein improvisatorisches Handlungsmodell aussehen sollte, das die Gleichzeitigkeit von Erfinden und Handeln berücksichtigt." (ebd., S. 71 f.)

Improvisation ist demnach Erfinden und Handeln in einem, sie kann sich in Abhängigkeit von emotionaler Ausrichtung sowohl an Übliches und Vergangenes klammern als auch ins Freie, Offene, noch nicht Geordnete drängen.

Figueroa-Dreher argumentiert anthropologisch mit Rückgriff auf Soeffner, welcher wiederum Plessner aufgreift, mit der „exzentrischen Positionalität" (vgl. ebd.,

S. 92) des Menschen, die es ihm ermöglicht oder ihn nötigt, sich in Beziehung zu setzen, sich auszudehnen, das Umfeld, die Welt und die Ergebnisse des menschlichen Schaffens immer neu kreativ auszulegen (vgl. ebd.). Dieses geschieht wiederum in Auseinandersetzung mit sich verändernden Bedingungen in der Moderne, an denen alle Menschen beteiligt sind (siehe hierzu auch Diskussion von Rosa 2018). Für aktuelle künstlerische Positionen gewinnt deshalb z. B. die Auslegung einer Partitur oder eines Theaterstückes eine neue Bedeutung. Sie verlangen ebenso jeweils zeitbezogen eine neue Auslegung, die nur für einen erweiterten zeitlichen Moment von Bedeutung ist. Werke bleiben aus dieser Perspektive gesehen nur dann aktuell, wenn sie aufbereitet oder gar in die jeweilige Zeit transformiert werden können. Unter diesem Verständnis wird die Regiearbeit zu einem spezifisch künstlerisch-kreativen Akt. In diesem Sinne wird diese zu einem Selbstausdruck mithilfe eines schon vorhandenen Werkes. Die aktuelle Entwicklung geht inzwischen weiter. Fragmente aus verschiedenen Werken von Autor*innen werden genutzt für eine eigene, in dem Fall regieorientierte Auslegung. Dabei sind sowohl die Regie, die Schauspielenden, unter Umständen auch das Publikum als künstlerisch Mitgestaltende einbezogen. Vor diesem Hintergrund kann nachvollzogen werden, dass kein spezifischer künstlerischer Handlungsbegriff mehr favorisiert wird. Die jeweils gegenwärtige künstlerische Praxis schafft sich einen eigenen Gestaltungsanspruch. Die Auflösung einer Spezifik eines besonderen künstlerischen Handlungsgriffs lässt aber die Frage offen, ob es verschiedene Ebenen künstlerisch-kreativer Gestaltung gibt. Ist das originäre Kunstwerk nicht mehr nur über verschiedene Auslegungen und Interpretationen zu nutzen, sondern erfährt es, fragmentarisch aufgelöst, einen neuen künstlerisch-kreativen Ausdruck durch die Regie? Das Improvisieren spielt dabei eine nicht unwesentliche Rolle: Die künstlerischen Werke determinieren nicht ganz und gar die Aufführungen, sie sind aber auch nicht ganz und gar unterdeterminiert (vgl. Figueroa-Dreher 2016).

Allerdings stellt Becker (2017) fest, dass Künstler*innen nicht ohne bestimmte Konventionen zur Ausgestaltung ihrer Kreativität kommen. Er unterscheidet zwischen vier Künstler*innentypen (integrated professionals, mavericks, naive artists, folk artists, vgl. ebd.): Nur die „naive artists" kommen ohne Konventionen aus, da sie diese einfach nicht kennen, können ihnen aber auch unbewusst folgen. Die „mavericks" erheben sich über Konventionen zum Preis von Kooperation und Unterstützung (ggf. auch des Publikums). Sie tun es, um umsetzen zu können, um etwas erschaffen zu können, um ihre eigenen Ideen umsetzen zu können. Dazu gehört eine Auseinandersetzung, eine Interaktion mit dem jeweils einzusetzenden Handwerk. Im Übrigen werden sogenannte „Fehler" umgedeutet und neue Rahmungen führen zu neuen Ergebnissen (vgl. ebd., S. 269 ff.).

Inwiefern sind Improvisation und Kreativität Herausforderungen im gegenwärtigen gesellschaftlichen Alltag? Unter dem Improvisationsaspekt werden Handlungen situativ eingeführt. Sie bauen nicht auf fertigen Entwürfen auf. Die Interaktion, das Reagieren und das Aushandeln spielen eine entscheidende Rolle für die Improvisation bzw. das improvisierende Handeln. Dabei betonen Bourdieu (2009) und Reckwitz (2003) die Erkenntnisgewinne aus dem Umfeld, die sich dann handelnd verdichten

zu Praktiken und einen Habitus herauszubilden helfen. Unter dem Aspekt der Kreativität haben Boltanski und Chiapello (2003) Beiträge zur Ausformung individueller Praktiken unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen beigetragen. Besonders Boltanski wird mit dem Begriff der Kreativität und einem identifizierten Projektkonzept im Arbeitshandeln für gegenwärtige und zukünftige Einordnungen von Entwicklungen zu wenig beachtet. Gegenwärtig zeichnen sich Prozesse ab, die nicht mehr auf langfristige habituelle Einschreibungen verweisen, sondern von denen entsprechend erwartet wird, sich immer neu auf sich verändernde Anforderungen im Arbeits- und Lebensprozess nicht nur einzulassen, sondern neues Wissen und Kompetenzen einzubinden. Erfahrungen scheinen sich zu marginalisieren. Was heißt das? Löst die neue erwartete Offenheit kontinuierliche Erfahrungsmöglichkeiten auf? Wird Lernen durch Experimentieren, Improvisieren und Empathie mit Distanz zur leiblich-ganzheitlichen Anforderung, auch gerade was die Lernprozesse betrifft?

Als Zwischenstand lässt sich nun der zweite Schritt zur Komplexität der Interpretationen und Vorstellungen zum ästhetischen Handeln und anderen Handeln festhalten (vgl. Abb. 2).

a. Handeln als ungerichtetes Vorgehen	Denken und Tun sind in Verbindung; Mittel und Zwecke als reziproke Beziehungen	Verkörperung in Kunstwerken
b. Handeln als Experimentieren: Intrinsische Zweckhaftigkeit	Ins Offene gehen, Denken und Können variieren, Neues probieren, Eindrücke verarbeiten	Dynamisches Aushandeln von Zweck und Mittel
c. Wahrnehmung und Erkenntnisse gehen eine offene Verbindung ein	Problemlösendes Handeln verbindet sich mit intentionalem Handeln	Kreatives, flexibles Kombinieren von Handlungen – Ziel ist Synthese
d. Beispiel Improvisation: Unterdeterminiertes Handeln	Gleichzeitig Erfinden im Handeln	Ausdehnung des kreativen Feldes

Abbildung 2: Zweiter Schritt zur Komplexität der Interpretationen und Vorstellungen zum ästhetischen Handeln und anderen Handeln (BILD II)

2.2 Zur veränderten Subjektkonstitution: Herausforderung an die Subjekte im Sinne von Hybridisierungsprozessen aus transkultureller Perspektive

Die bisher aufgezeigten Veränderungen zum Handlungsbegriff öffnen die Tür nicht nur, was das Künstlerische betrifft. Sie treten auch als Anforderung zur Entwicklung einer subjektiven Kreativität auf, wobei in vielen Handlungsfeldern neue Entwicklungen, auch Entgrenzungsprozesse, zu einer neuen Sicht und neuem Tun führen. Eingebettet ist dieser Prozess in eine Öffnung für neue Kulturen und in eine beginnende differenzierte Beachtung von Emotionen (vgl. Gieseke 2016) als einflussnehmende Größe auf jegliches Handeln. Interessant für die weitere Verfolgung dieser Annahmen sind Ansätze zur Betrachtung dieser Entwicklungen als Hybridisierungsprozesse (vgl. Robak 2012).

Auch im Sinne der transkulturellen Diskurse (siehe besonders Welsch 2011, 2012) entwickeln sich die angesprochenen Lernprozesse als Unterstützung von Bil-

dungsprozessen, um Hybridisierung gelingen zu lassen. Hybridisierung meint dabei kulturelle Anforderungen, die aus veränderten global ausgerichteten Produktionsverhältnissen und industriellen Produktionsprozessen erwachsen, aber ebenso für den Kunstbereich gelten, z. B. durch die Entgrenzung zwischen den Kunstdomänen. Von jedem einzelnen Individuum wird erwartet, sich umzustellen. Alleine die global agierende Welt (Ökonomie/Produktionsorte) stellt in sich selbst für die arbeitende Bevölkerung immer eine Hybridisierungsanforderung dar (vgl. Robak 2012).

> „Hybridität wird also als Störung der Dominanzkultur konzeptualisiert, insofern sie diese ob der Ergebnisse des Transferprozesses wiederum befremdet. Gleichzeitig ist sie ein Resultat der Art und Weise, wie die Individuen [...] sich die als dominant herangetragene Kultur übersetzen." (ebd., S. 125)

Es geht darum, sich allein bezüglich kultureller Gewohnheiten neu mit veränderten Anforderungen und anderen Gewohnheiten und Lebensformen anderer Kulturen auseinanderzusetzen, um neues Wissen dabei und damit zu integrieren. Hierfür ist mindestens Offenheit gefragt. Künstlerische Praktiken selbst werden angeeignet, um sich in diese Veränderungen lernend eintakten zu können. Es finden Angleichungen je spezifischer Art statt, die aber gegenwärtigen raschen Veränderungen unterliegen. Weiterbildung übernimmt hier offensichtlich eine zusätzliche Aufgabe, die es auszuloten gilt.

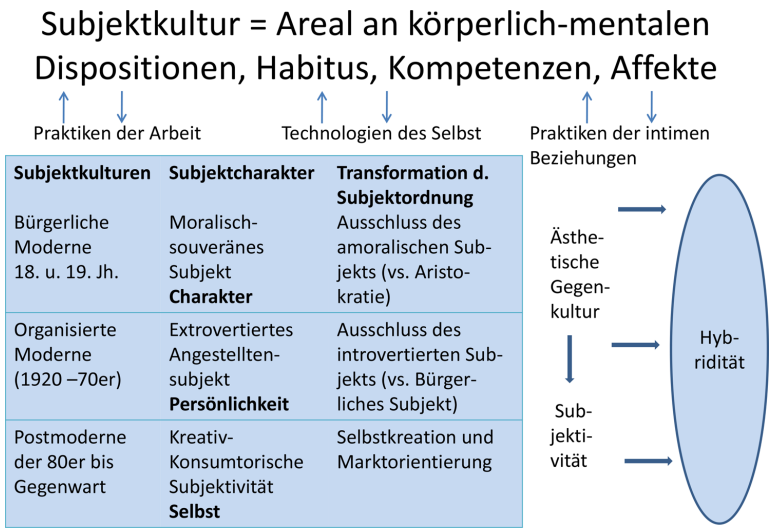
Der Verarbeitungsprozess aktueller Herausforderungen findet seinen Niederschlag u. a. im Programmplanungshandeln, im Nachfrageverhalten der Teilnehmenden und letztlich in den Programmen der EB/WB-Institutionen. Forschung kann unter dem Fokus Hybridisierung aufzeigen, wie der jeweilige Stand gesellschaftlicher Prozesse das Subjekt aktuell im Sinne einer wechselseitigen Beeinflussung verschiedener Kulturen neu fordert. Besondere Relevanz haben diese Befunde für Arbeitsbedingungen unter kulturell differenten Anforderungen in global operierenden Unternehmen (vgl. ebd.). Was diese Prozesse für Erwartungen an das Subjekt freisetzen können, lässt sich, wenn wir die Vorstellungen vom Subjekt und den kulturwissenschaftlichen Einordnungen von Reckwitz (2006) nachvollziehen, am ehesten über Hybridisierungsprozesse fassen.

Nach Reckwitz (ebd.) haben sich die Vorstellungen vom Subjekt in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnissen sowie von den ökonomischen und technischen Entwicklungen in den letzten zweihundert Jahren vor dem Hintergrund der sich entwickelnden Moderne permanent transformiert. Er unterscheidet zwischen drei Subjektkulturen, die sich entsprechend in der ausdifferenzierten Moderne herausgebildet haben. So habe die Auseinandersetzung des Bürgertums mit dem Feudalismus und der aufkommenden Arbeiterbewegung im 18. und 19. Jahrhundert dazu geführt, dass den Individuen grundsätzlich eine hohe Autonomie im Handeln zugesprochen wurde (*Charakterbildung*) (vgl. ebd., S. 76). Die bürgerliche Revolution in Frankreich und auch die gescheiterten Revolutionen in anderen Ländern haben ein modernes Denken hervorgebracht, im Sinne von demokratischen Rechten, Freiheitsrechten und der Vorstellung der Gleichheit der Bürger*innen als umzusetzendes Konzept (siehe auch Arendt 2019).

Auch das Rechtssystem änderte sich und zielte auf die subjektive Verantwortlichkeit. Ab 1920 setzt Reckwitz (2000) die organisierte Moderne an und charakterisiert das Subjekt, bedingt durch die neuen Arbeitsstrukturen, als Angestelltensubjekt. Im Unterschied zur Charakterisierung des Subjekts in der bürgerlichen Moderne führt er für die organisierte Moderne den Begriff *Persönlichkeit* ein (vgl. Reckwitz 2003, S. 293). Die extrovertierte Persönlichkeit adaptiert außengeleitete Werte und wirkt im Angestelltenmodus. Für die Zeit ab den 1980er-Jahren stellt Reckwitz ein *kreativ-konsumatorisches Subjekt* fest, das darauf verwiesen ist, sich als Selbst zu finden durch die eigene Kreation, um sich im Marktspiel zu behaupten (vgl. Reckwitz 2006, S. 52, 74).

In der Kunst findet sich, für die jeweilige Zeit, eine Spieglung dieser Veränderungen. Gleichzeitig finden sich alle Subjektcharaktere, die unterschieden worden sind, auch noch in der Gegenwart. In der Fortsetzung dieses Prozesses wird danach zu fragen sein, welche neue Kultur als Folge der Internationalität in der Arbeitswelt und bedingt durch die Wanderungsbewegung der Bevölkerung, verursacht durch Armut, Krieg, Hunger und Diktatur, entsteht.

Jede der Subjektkulturen bildet soziale Praktiken aus und bestimmt damit das soziale Leben (vgl. Abb. 3; Robak 2012). Mit Hybridbildung ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass die spezifischen Veränderungen „die über und durch soziale[.] Praktiken vorgenommen werden" (ebd., S. 173) die Kultur verändern. „Dem liegt die Vorannahme zugrunde, dass Kulturen sowohl traditionalistisch sind als auch Veränderungen in Form von Hybridisierungen als ein immanentes Merkmal mit sich führen" (ebd.). Dieses belegt Robak mit Düllo (2011) am Beispiel der Bricolagen, die Elemente der Aufklärung, der Romantik und des Normalismus miteinander verbinden. „Diese Überlagerungen und Neuverkodungen von Praktiken, die mit Veränderungen in den Dispositionen, im Habitus, in den Kompetenzen und Emotionsmuster verbunden sind" (Robak 2012, S. 175), werden als Hybridisierung bezeichnet. Eine besondere Bedeutung bekommt die Hybridisierung aber dadurch, dass sich auf anderen Kontinenten und in anderen Regionen spezifische Kulturen über längere Zeit erhalten haben, sich aber unter der Entwicklung der Moderne und der industriellen und digitalen Globalisierung immer weniger isolieren können. Zugleich können die Moderne und die Postmoderne dabei nicht ohne Weiteres mit einer normativen Akzeptanz rechnen. D. h., in welche Richtung sich gesellschaftliche und individuelle Hybridisierungsprozesses vollziehen, ist offen und weist nicht in eine eindeutige Richtung.



Subjektkulturen	**Subjektcharakter**	**Transformation d. Subjektordnung**
Bürgerliche Moderne 18. u. 19. Jh.	Moralisch-souveränes Subjekt **Charakter**	Ausschluss des amoralischen Subjekts (vs. Aristokratie)
Organisierte Moderne (1920 –70er)	Extrovertiertes Angestellten-subjekt **Persönlichkeit**	Ausschluss des introvertierten Subjekts (vs. Bürgerliches Subjekt)
Postmoderne der 80er bis Gegenwart	Kreativ-Konsumtorische Subjektivität **Selbst**	Selbstkreation und Marktorientierung

Abbildung 3: Subjektkulturen (leicht modifizierte Fassung von Robak 2012, S. 175 in Anlehnung an Reckwitz 2006)

Die Kunst und auch die kulturtheoretischen Zugänge sehen sich gefordert, auf diese offenen und uneindeutigen Entwicklungsverläufe mit ästhetischer Praxis und eigenem Ausdruck zu antworten. Nicht unwichtig wird dabei sein, inwieweit die Moderne und das Traditionelle in den vielfältig vorgelebten Ausdrucksformen zu wechselseitigen Spiegelungen und Auslegungen in der Kunst geführt haben und führen werden.

Leiblichkeit, Kreativität, Sozialisation wirken in diesen komplexen Hybridisierungsprozessen zusammen und beschreiben umfassend, wie der Mensch Ausdruck seiner sozialen, ökonomischen, kulturellen und bildungsabhängigen Verhältnisse wird. Aber dadurch, dass der Prozess der Bildung, Kompetenzentwicklung, im Denken der Kultur- und Sozialisationstheorien noch nicht als lebenslanges Lernen, als Teil der Spätmoderne ausgearbeitet ist, fehlen mit der nicht ausreichend erfolgenden Thematisierung von BQK und LLL die Dynamiken, um die Hybridisierung im Sinne eines komplexen wechselseitigen Lernprozesses auf eine weiterführende Basis zu stellen. Bildungswissenschaftlich muss vom handelnden Subjekt ausgegangen werden, da alle Veränderungen, wenn sie durch Bildung unterstützt werden, anthropologisch mit der Annahme eines einsichtigen und entscheidungsfähigen Individuums operieren, das Distanzfähigkeit zu eigenen Praktiken herstellen kann. Damit ist gemeint, dass Kreativität im weiteren Sinn von Künstler*innen und im nicht künstlerischen Bereich tätigen Individuen auf bisherige Kulturen im Sinne von Kunst als Lebensformen reagiert. Die dabei freigesetzten Prozesse sind Lernprozesse, die mit individuellen und gesellschaftlichen Folgen die Kulturen wiederum öffnen, neue Verbindungen zu anderen Kulturen ermöglichen und – immer auf dem aktuellen Stand – Verbindungen zu neuem Wissen und zu neuen Techniken herstellen. Künstlerisches Handwerk und künstlerische Arbeitsweisen werden aber dadurch ebenso für nicht in der Kunst Tätige wichtig, um sich mit neuem Blick und offen erweiterten Sichten auf Gegen-

stände, auf sich selbst und andere auszurichten. *Beziehungsfähigkeit* ist für diese Offenheit eine essenzielle Größe. Der Motor dieser Veränderungsprozesse liegt u. a. in der Kreativität sowie in der Aneignung von Wissen und der Entwicklung von Kompetenzen, da enge Optimierungsprozesse nicht mehr ausreichen, um den Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden. Das gilt auch für den Austausch von Kulturen im Sinne der Hybridisierung, um Bildungsprozesse als Freiheitsgewinn und Freiheitsnutzung, nicht aber als Reaktivierung traditioneller restaurativer Werte zuzulassen. Deutlicher formuliert lässt sich sagen, Hybridisierungsprozesse setzen eine Offenheit gegenüber Neuem und damit verbunden mit Lernen im Sinne von Wissenserwerb, Erschließung von Kultur und offener Beziehungsfähigkeit voraus. Leistung wird hier nicht im Erfüllen einer von außen aufgenötigten Norm erbracht, sondern im Lösen einer Aufgabe, die mit einer noch offenen oder auch bestimmten individuellen Zielvorstellung verbunden wird. Was Bildung im lebenslangen Lernen betrifft, wird der Wissenserwerb allerdings unterschätzt. Kreativität setzt Wissen, aber ebenso Offenheit voraus. Beides bezieht sich sowohl auf kulturelle Entscheidungen als auch auf neue Gestaltungsinitiativen. Diese Prozesse verändern und beschleunigen sich spätestens seit der Postmoderne, da sich die Lebensweisen und Arbeitsbedingungen entgrenzen und pluralisieren, aber ebenso ein offenes subjektives Bedürfnis nach individueller Nutzung entsteht.

Es stellt sich nun für diese Forschung die Frage im engeren Sinne, wie sich die Anforderungen im Kunstbereich in den einzelnen Sparten/Domänen verändern. Haben sich hier neue Anforderungsprofile herausgebildet, die mit wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung beantwortet werden können? Werden die Spielräume für die Begleitung dieses angedeuteten Prozesses im Kunst- und Kulturbereich inklusive der kulturellen Bildung gegenwärtig überhaupt ausreichend genutzt?

Die Anforderungen, die sich, auch im Kunstbereich in den einzelnen Sparten, seit geraumer Zeit herausgebildet haben, wachsen und verlangen ein komplexeres Weiterbildungsangebot für Künstler*innen und im Kulturbereich Tätige. Die Weiterbildung in Kunst und Kultur ist dabei mit Anforderungen auf verschiedenen Ebenen konfrontiert. Dabei geht es vor allem um die bereits genannten künstlerischen Herausforderungen und darum, die sogenannten Zusatzkompetenzen für Künstler*innen und Kulturschaffende sichtbar auf den Markt zu bringen. Nicht nur in der Improvisation, in der Probe eines neuen Stückes, in der Bearbeitung von neuen Texten etc., sondern auch in den zusätzlich gestellten Handlungsanforderungen an die Akteur*innen im Kunst- und Kulturbereich liegen die neuen, kombinierten Gestaltungsmöglichkeiten als Ansatzpunkte für Weiterbildung. Warum konzentriert sich die Angebotsentwicklung auf bestimmte Inhalte in den einzelnen Programmbereichen? Aber dem vorgelagert ist zu fragen: Auf was konzentrieren sich die Angebote in den Schwerpunkten und was sind die Begründungen dafür auf der Leitungs- und auf der Programmplanungsebene?

2.3 Bildungswissenschaftliche Betrachtung auf die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur unter handlungstheoretischem Aspekt

Für unsere Zwecke einer bildungswissenschaftlichen Betrachtung ist zunächst festzuhalten: Der doppelte Charakter einer bildungswissenschaftlichen Betrachtung für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung in Kunst und Kultur verlangt grundlegend eine Auswertung der identifizierten verschiedenen Handlungsanforderungen, unter denen Künstler*innen, Kulturschaffende und Vertreter*innen Kultureller Bildung stehen. Weiter interessiert zum einen, was ihre Weiterbildungsinteressen sind, und zum anderen interessiert ein handlungstheoretischer Nachvollzug der komplexen Programmplanungsprozesse als offene Suchbewegungen (vgl. Tietgens 1986). Vorarbeiten, die besonders den situativen Bezug herausgearbeitet haben und dabei die wechselnden Rückbezüge auf Wissen je nach Ausrichtung und Fragestellung im Planungsprozess betont haben, liegen vor (Gieseke et al. 2000; Gieseke 2003, 2019; Hippel 2011, 2012; Fleige et al. 2019). Beide Betrachtungsebenen, die hier bildungswissenschaftlich zusammengeführt werden, arbeiten auf der Basis des bisher aufgeführten Handlungsbegriffs mit zu gestaltenden Situationen, die kreative Offenheit erfordern sowie mit wissensbasierten Ansätzen und Strukturbildung auf die aktuellen Umwelten reagieren, um auf diesem Wege beruflich-professionelles Handeln im Feld von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung zu unterstützen. Verschiedene Perspektiven sind dabei aus bildungswissenschaftlicher Sicht in ihren Wechselwirkungen zu bedenken.

*Ein hilfreicher Handlungsbegriff hat sich mit den Praktiken der Planenden und den Gründen für die Teilnahme der Partizipierenden zu beschäftigen. Dafür ist erstens interessant, dass Handeln immer auf einem innersubjektiven Prozess basiert, der neben den eingeübten Praktiken das Subjekt in der Rolle als Kontrolleur*in und Supervisor*in sieht. Zweitens ist das Handeln nicht mehr allein unter dem Aspekt von Regeln und abstraktem Wollen und Wünschen sowie von Emotionen in der Engführung zu betrachten. Vielmehr bedarf das Handeln als Experimentieren, im Sinne des kreativen Subjekts, auch der Improvisation, um Wahrnehmung und Erkenntnis in eine offene Verbindung zu bringen.*

Die Potenziale zur größeren Offenheit und zum kreativen Handeln, spezielle Kompetenzentwicklungen, um neue technische Fertigkeiten zu ermöglichen, neue Sichtweisen sowie eine reflexive Verarbeitung von Erfahrungen als auch interaktives Betrachten von Werken und Konzepten in der Fortbildung sind zusammenzudenken und als wissenschaftliche Weiterbildung zu bearbeiten. In welcher Rolle auch immer das Individuum agiert, erbringen neues Wissen und neue Erfahrungen sowie Spontaneität und Kraft, im Sinne von Menke (2013), im Ausdruck ein weiterführendes Ergebnis. Dabei ist die individuelle Entwicklung, d. h. ihr Zugewinn insbesondere nach der Teilnahme an Kurzzeitformaten, unklar und offen. Auch können die Ziele weiterhin in unterschiedliche Richtungen gehen. Jedes Zwischenergebnis setzt auf neue Angleichungen, um nach außen sichtbare Ergebnisse herzustellen und diese in der Kunst

auch zuzulassen. Dazu gehört ebenso das passive Handeln, das nicht nach außen, sondern nach innen geht. Es entwickelt sich, es passiert etwas (siehe hierzu die Rezeption von Joas in Gieseke 2000, S. 102). Dabei sind Handlungskoordinationen, die ausgewählt wurden und die passieren, aber ebenso diejenigen, die bewusst entschieden wurden, wirksam. Zu kurz kommen in allen diesen Abläufen, bezogen auf die Ermöglichung von Offenheit und Interaktionsfähigkeit, die intuitiv-adaptiven Prozesse, die über die Leiblichkeit aufgenommen und verarbeitet werden. Dabei sind die Emotionen das Transportmittel in der jeweilig kulturell üblichen Ausdifferenziertheit, welche die Basis für die interpersonelle Interaktion zwischen einverleibten gesellschaftlichen Regeln und der gleichzeitigen individuellen Widerständigkeit und Reflexion bereithalten. Die Emotionen sind die Aktivatorinnen, die in sich die Begründungen für eine aktive Sicht auf die Welt sichern und dabei weder nur durch die Sozialisation begrenzt noch ganz aufgeklärt durch Wissen sind. Genau dazwischen liegt die Entscheidungsfähigkeit des Individuums für individuelles Handeln, für neue Kreativität. Unterstützt wird diese, wenn gesellschaftliche Offenheit individuelle Spielräume für Gestaltung ermöglicht (vgl. Gieseke 2016).

Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung sind ohne eine *emotionale Annäherung* der Abstoßung, des Erkennens, des Begreifens, des Erspürens nicht möglich. Die Emotionen treiben das Denken an, bremsen oder explodieren. Sie greifen vorhandenes Wissen auf, stützen den Verstand und sorgen für Rationalisierung im Sinne gesellschaftlich legitimierter Formen. Sie erarbeiten Spiegelbilder unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit. Sie treiben dabei auch die Dynamik zwischen gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen und sich verändernden Sichten voran.

Im Bildungsgedanken des lebenslangen Lernens gilt Bildung schließlich nicht als Vorbereitung auf das Leben, sondern als Begleitung des Lebens. Dies trifft für alle Arbeits- und Lebensprozesse zu.

2.4 Das singuläre Subjekt als kreatives und sich selbst vermarktendes Individuum: Berufliche Fortbildung als Profilunterstützung?

Im Anschluss an die Arbeit von Reckwitz lässt sich Singularität als gegenwärtig prägende Lebensform begreifen (vgl. Reckwitz 2017; bildungswissenschaftlich ausgelegt von Robak 2012). Reckwitz verweist, bezugnehmend auf Boltanski, auf die Subjektivität der Arbeit, welche durch die gesellschaftlich zu beobachtenden Entgrenzungsprozesse bedingt wird. Diesbezüglich nimmt er insbesondere die Aufhebung der Trennung von Arbeits- und Privatsphäre sowie die neue Dominanz der Projektförmigkeit in der Wissensarbeit in den Blick.

Die Singularitätsthese von Reckwitz gibt Hinweise auf Handlungsanforderungen, die für das beruflich-professionelle Handeln zum wesentlichen Faktor werden. Dies betrifft sowohl Anforderungen im künstlerischen Handeln, aber auch den Zugang zu dem jeweiligen Kulturbetrieb. Auch Nichtkünstler*innen benötigen unter den Anforderungen des neuen sogenannten *Kreativ-Subjektes* künstlerisch-kreative Kompetenz.

Für das Handeln der Künstler*innen ist es notwendig, die eigene Performanz auszuarbeiten und die Spielregeln der Bezugspartner in den jeweiligen Organisationen und in deren Arbeitsweisen zu kennen (z. B. Verlage und Lektorate). Diese Anforderungen sind im komplexeren Sinne bildungs- und kompetenzabhängig und werden von jedem einzelnen Individuum implizit erwartet. In einer sich immer mehr konform entwickelnden Welt ist gleichzeitig aber das spezifische Profil des individuellen Selbst und des Könnens herauszubilden. Singularität meint, dass das Einzigartige, das individuell Ausschlaggebende, sichtbar ist und sich nicht unabhängig von Leistungsfähigkeit im umfassenden Sinne betrachten lässt. Zugespitzt ist dies formuliert in der These:

> „Diese Singularisierung fällt zusammen mit einer Kulturalisierung oder präziser: einer Kulturökonomisierung der Arbeitsformen. Das heißt, dass die Arbeitswelt mehr und mehr Züge der creative economy annimmt, in der an singulären Gütern für kulturelle Märkte gearbeitet wird, und die Arbeitskraft ihrerseits zu einem Singularitätsgut auf einem kulturellen (Arbeits-) Markt wird." (Reckwitz 2017, S. 182)

In der creative economy haben wir es mit erheblicher Heterogenität zu tun. Es gibt große Unterschiede zwischen prestigeträchtigen, mittelmäßigen Berufsformen und akademischen Normalarbeitsverhältnissen. Hochqualifizierte sehen in ihrer Arbeit nicht nur eine Funktionserfüllung, sondern betonen den identifikatorischen Anteil (*ästhetische Sinnlichkeit*). *Kreative Arbeit ist Arbeit an kultureller Meinung im Singulären des Neuen und des Originellen*. Es geht um das Entdecken und Ausprobieren, sowohl bezogen auf einzelne Handlungen als auch auf Kreativteams mit Handlungsspielräumen. Es wird eine Pluralität von Singularitäten erwartet (vgl. Reckwitz 2017). Kulturalitäten und Singularitäten in Organisationen und ihren Lernkulturen sind wirksam (vgl. hierzu theoretische Ausführungen von Fleige 2011; Fleige & Robak 2018). Die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Künstler*innen und Kulturschaffende ist gerade als Folge der hohen Heterogenität des Kunst- und Kulturbereichs herausgefordert, diesen Prozess der Singularität in der Weise zu unterstützen, dass die Individuen sich mit ihren Werken in ihrer jeweiligen Singularität präsentieren können, um sichtbar zu sein. Im Prozess der künstlerisch-kreativen Entwicklung bekommt das *lebenslange Lernen* unter den Bedingungen der Singularisierung eine besondere Bedeutung. Formale Qualifikationen gelten unter dieser Lebensform als eine selbstverständlich gesetzte Voraussetzung. Ziel ist es, ein nicht austauschbares individuelles Profil (ein Subjekt-Profil) mit „hoher Eigenkomplexität" (Reckwitz 2017, S. 204) zu entwickeln. Die Betonung liegt dabei auf der Nicht-Austauschbarkeit. Die Kompetenzen verweisen in dieser Auslegung auf Vielseitigkeit und darauf, dass das Individuum mehr sein muss als ein Träger formaler Qualifikationen. Zugleich scheint die hohe Relevanz von Wissen und Bildung bei Reckwitz noch wie selbstverständlich gegeben. Die Individualisierung von diesen Prozessen ist kein Thema. Damit verschärfen sich die Anforderungen an die komplexen Strukturbildungen für lebenslanges Lernen. Gerade wenn die Figur des singulären Subjekts ein Gegenwarts- und Zukunftsmodell

sein soll, bedarf es einer handlungstheoretischen bildungswissenschaftlichen Ausarbeitung.

Sicher ist, dass nicht informelle Kompetenzen allein hier weiterführend sind, wenn sie auch selektierend sein können. Wie Reckwitz selbst schreibt, vereint das Kompetenzenbündel

> „in sich idealerweise verschiedenartige Facetten kognitiver, sozialer, kreativer, unternehmerischer und kultureller Kompetenz in einer einzigartigen Form. Auch eine bestimmte kognitive Expertise [...] kann im Rahmen des Gesamtprofils durchaus Signifikanz entwickeln: als ein zusätzlicher, möglichst ungewöhnlicher Bestandteil des Kompetenzbündels“ (ebd., S. 205).

Wenn die Hypothese des singulären Subjekts kultursoziologisch im Sinne dieser dem Zeitgeist entsprechenden Anforderungen angenommen wird, aber dabei ebenso die Eigenständigkeitsinteressen der Individuen gerade auch im Sinne von Wettbewerbsfähigkeit eine Rolle spielen, dann gilt es mit einem entsprechenden Handlungsbegriff zu operieren: Zum einen, indem das Subjekt als Kontrollinstanz und Supervisor seiner selbst wahrgenommen wird (siehe Bild I, Abb. 1), und zum anderen, indem es sich auch im Sinne einer intrinsischen Zweckhaftigkeit eines kreativen, improvisierenden, flexiblen Handelns (siehe Bild II, Abb. 2) in der Singularität präsentiert. Dabei verweist unsere handlungstheoretische Reflexion darauf, dass sich dieses Alleinstellungsmerkmal nicht aus einem Sammelsurium von nur lose verbundenen Fähigkeiten und Kompetenzen zusammensetzt, sondern ein Kohärenzanspruch besteht. Profilbildung und Potenzialentfaltung wirken danach zusammen als Selbst- und Fremdsingularisierung. Auch im Sinne der Hybridisierung, die dabei ebenso zu leisten ist, sind komplexe, noch nicht beschriebene, innersubjektive Vermittlungsprozesse erforderlich. Es wird neu zu formulieren sein, welche Funktionen lebensbegleitende Bildung dabei übernehmen kann.

Bildungswissenschaftlich betrachtet fällt auf, dass Reckwitz nur von *Potenzialen* spricht. Die Frage ist hier, welche Potenziale wie identifizierbar sind und ob dabei eine Entfaltung für spätere Lebensphasen bedacht wird? Hat ein 40-jähriges Individuum kein Potenzial mehr? Oder haben wir es bei diesem Modell bezogen auf den Bildungsaspekt mit einem blinden Fleck oder mit verengten Einstellungsschablonen zur Lernfähigkeit über die Lebensspanne zu tun?

Um eine ausdifferenzierte Individualitätsentwicklung mit einer spezifischen Kombination von Kompetenzen im erläuterten singulären Sinne zu erreichen, braucht es Zeit, speziell auch *Bildungszeit*. Die Fähigkeiten, die noch zu beschreiben sind, werden sukzessiv über die Lebenspanne angeeignet. Das bedeutet, dass sich die Entwicklung von Profilen und auch ihre Umstellungen unter dem *Projektarbeitsgesetz* der Gegenwart erst im Lebenslauf herausbilden und dabei auf die leibliche Aneignung in Sozialisationsbezügen verwiesen bleiben, wenn sie singuläre Individualität ausdrücken sollen. Daraus folgt, dass kein Handlungsbegriff ohne eine leiblich emotionale Erdung, als Folge von Sozialisation, auskommt (siehe hierzu die Folgerungen zum Abschluss dieses Kapitels in Bild III, Abb. 4).

Ein weiterer Punkt, den Reckwitz (2017) anspricht, ist die *Performanz* (siehe dazu Bertram 2014):

> „Sie wird nicht am Maßstab der sachlichen Korrektheit gemessen, sondern nach ihrem Gelingen bewertet. Sie gehört zur Soziallogik des Besonderen […] [Sie] ist die positive Valorisierung durch ein *Publikum* […] Eine Leistung kann gut, ja sogar überdurchschnittlich gut sein – eine Performanz hingegen kann einzigartig und darin *außergewöhnlich* erscheinen." (Reckwitz 2017, S. 208 f.)

Nach der Auslegung von Reckwitz muss noch etwas hinzukommen: die *Authentizität* (vgl. ebd., S. 209). Dabei geht er davon aus, dass der hohe Anteil von Sozialisation, Erziehung und emotionaler Ausdifferenzierung zu einer in sich ruhenden Person führt. Erst dann kann das Individuum einen Eindruck von Echtheit wiedergeben, um letztlich die Performanz gelingen zu lassen. Persönlichkeitsmerkmale und Charaktereigenschaften werden dabei auch im professionellen Setting einbezogen. Als *Singularisierungstechnik* beschreibt Reckwitz das Netzwerken (vgl. ebd., S. 212). Zur Prüfung der Anschlussfähigkeit (auch bezogen auf Zusatzqualifikationen) bedarf es einer Abschätzung von Kompetenzen und Potenzialen, um das Wissen einordnen zu können. Um den Prozess der Profilbildung in diesem Sinne zu begleiten, stehen die strategische Förderung und das persönlichkeitsorientierte Coaching, quasi als Abrundung, ebenso im Diskurs. Letztlich heißt das, Lernen, Arbeiten und persönliches Handeln durchdringen sich wechselseitig und sind miteinander verwoben.

Handlungsanforderungen an das Individuum:	**Beziehungssicherung durch:**
Leistungsorientierung bezogen auf den Markt	Matching von Profilen
Selbst- und fremdeingeschätztes Potenzial	Marktkonstellationen
Performanz	Spezifische Kompetenzen
Subjektive ausgedrückte Authentizität	Sozialisation, Erziehung und Selbstfindung
Zufälle im Lebenslauf	Vernetzung

Subjektive Entscheidungen mit spezifischen vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten auf der Basis kreativer Fähigkeiten

Abbildung 4: Anforderung an das singulär handelnde Subjekt nach Reckwitz (2017) (BILD III)

Um also den Ansprüchen für Hochqualifizierte gerecht zu werden, geht es bei der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung um das „Matching[.] von Profil, Potenzial, Entscheidungen, Marktkonstellation, Vernetzung, Performanz und Zufällen" (Reckwitz 2017, S. 216).

Dieses erklärt aber nur eine theoretisch gebündelte Einschätzung der Gegenwart. Die Wirkungszusammenhänge von Lernen, orientiert auf Bildung von Erwachsenen, übersteigen wiederum diesen Prozess und stellen die komplexen, notwendigen Lernstrategien noch einmal infrage. Sie fragen beispielsweise, über den Aspekt der Selbst-

vermarktung hinaus, nach kritischen Wahrheiten, etwa wo die Grenzen der neuen bürokratisierenden Selbstperformer*innen liegen.

3 Auswertung zur Entwicklung eines bildungswissenschaftlich relevanten Handlungsbegriffs für den Programmbereich

Für die Künstler*innen bleibt ein Widerspruch in der einen Rolle, sich am Markt oder an der Ausformulierung eines bestimmten Werkes zu orientieren (vgl. Gieseke & Krueger 2017). Nach dem skizzierten Ansatz von Reckwitz entscheidet die Performanz darüber, ob eine Leistung auch im Transfer zum Publikum trägt, also angenommen wird. Auch hier haben wir Widersprüche, Paradoxien und Antinomien (siehe dazu auch Hippel 2011) anzunehmen und zu fragen: Inwieweit führt ein Alleinstellungsmerkmal, denn darum geht es bei der Singularität, zu einer Beziehungsfähigkeit, bei der das Besondere als das Besondere angenommen und wechselseitig bestätigt wird sowie zu einem Gemeinsamen führen kann?

Die künstlerischen Praktiken und die Kulturelle Bildung betreffend, haben die Konzepte zur Selbstverwirklichung und Selbsterfahrung u. a. dazu geführt, dass Orte und Räume für selbsttätige Gestaltung existieren (vgl. Fleige et al. 2015). Nicht umsonst konnte die Kulturelle Bildung auch im Sinne einer geschlechtsspezifischen Betrachtung als eine subjektive Selbstaktivität zur kreativen Selbstfindung verstanden werden. Besonders nicht-berufstätige Frauen haben über Jahrzehnte ein Feld für eigene Darstellungs- und Interpretationsmöglichen in der öffentlich geförderten EB/WB gefunden (siehe dazu Gieseke & Robak 2014; Gieseke et al. 2005). Die Auseinandersetzung mit der Verrechtlichung der Selbstverwirklichung, besonders von Frauen, kann hier erneut angelehnt an Reckwitz eingeordnet werden: „Das sich selbstverwirklichende Subjekt will nicht ‚haben' oder ‚scheinen', sondern in seinen Praktiken und im jeweiligen Moment ‚sein' und idealerweise dabei ‚peak experiences' (Maslow) erleben" (Reckwitz 2017, S. 290). Das Subjekt wird unter diesen neuen Profilbildungsanforderungen und dem Anspruch, ein subjektives Alleinstellungsmerkmal zu erreichen, zum eigenen Kurator, wie Reckwitz es aus der kulturwissenschaftlichen Perspektive sieht. Dabei besteht die kuratierende Aufgabe

> „in der klugen Auswahl und Aneignung, der kreativen Transformation und Einbettung, die aus dem Disparaten ein stimmiges Ganzes machen, das trotzdem seine Heterogenität bewahrt [...] Das kuratierte Leben ist somit selbst gewissermaßen aus Modulen zusammengesetzt und folgt der Logik einer Pluralität von Singularitäten auf der Ebene der Lebensführung" (ebd., S. 295 f.).

Alle hier entwickelten Kriterien nach Reckwitz tragen, gerade auch in Verbindungen mit anderen Kriterien, Widersprüche und Paradoxien in sich. Ziel ist es, nach dieser Gegenwartsdiagnose, ein *subjektives Alleinstellungsmerkmal* zu erreichen.

Abschließend lassen sich die bereits eingeführten *Bilder zum Handlungsbegriff* auf Basis der unterschiedlichen Zugänge festhalten und verbinden, um sie für die weitere bildungswissenschaftliche Analyse zu verwenden: Das erste *Bild (I)* (Abb. 1) charakterisiert das Subjekt als relativ autonom handelnde Größe, welche auf Außenanforderungen reagiert, aber diese nicht als alleinige Prämisse für das subjektive Handeln nimmt. Im zweiten *Bild (II)* (Abb. 2) geht es um eine modifizierte Betrachtung des Handelns. Handeln wird hier vor allem philosophisch-kulturwissenschaftlich als kreativ- und problemlösendes Handeln in den Blick genommen. D. h., etwas wahrzunehmen, zu erkennen und kreativ weiterzuführen, auch zu improvisieren, gehört zu den Aspekten des Handlungsbegriffs. Das Handeln und die Folgehandlungen sind dabei offene Prozesse. Im *dritten Bild (III)* (Abb. 4), nach Reckwitz (2017), der selbst keinen Handlungsbegriff benutzt, aber implizit mit seinem Modell Handlungen und Lernen unausgeführt voraussetzt, geht es nicht allein um experimentierendes kreatives Erschließen und die Verarbeitung von Erkenntnissen. Vielmehr zielt die Darstellung von Reckwitz auf Handlungen, welche die Beziehung und Verbindung des Handelns im gesellschaftlichen Raum als Matching von Profilen, Performanz und Authentizität verlangen.

Wenn wir den Handlungsbegriff in *Bild II* und *III* verbinden, wird vom kreativen Subjekt eine marktorientierte Beziehungsfähigkeit verlangt, die gleichzeitig auch in der Performanz und in der nicht hintergehbaren subjektiven Authentizität sichtbar wird. Gleichwohl soll auf Einschränkungen verwiesen werden, die selbst ins Kreative wirken. Ausgelassen wird die Suche nach einem differenzierten komplexen Wahrheitsbegriff, einer Wahrheitssuche durch Kreativität.

In den hier getätigten bildungswissenschaftlichen handlungstheoretischen Überlegungen für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung gehen wir von einem sich kreuzenden, mehrfach verflochtenen Handeln aus. Dabei sind die leiblich-emotionale Aufnahme und Verarbeitung von Welt das Unterfutter des Tuns. Drei aufeinander bezogene Handlungsformen, die uns Grundlagenwissen insbesondere für ein Verständnis des Programms (aber auch darüber hinaus) bieten, sind im Folgenden zu unterscheiden. Ausgegangen wird davon, dass das Programm ein Ergebnis offenen dynamischen Handelns zwischen sich abstimmenden Einflussgrößen (Umwelt, im Sinne einflussnehmender Organe, Adressat*innen und professionellem wissenschaftlichen Vorgehen) ist (*Bild IV*, Abb. 5).[1] Sie tragen in sich Handlungsformen, auch Handlungswaben (vgl. Robak 2004), die im bisherigen Konzept nicht aufgenommen sind. Alle drei Handlungsformen sind eingewoben in die Leiblichkeit, Emotionen, Intentionen, biografischen Erfahrungen und die Aktivierung eines kreativen, offenen Subjekts im professionellen Sinne aktueller Couleur.

Somit liegt nun ein schrittweise entwickelter, sehr offener Handlungsbegriff vor, der weniger die gesellschaftliche Determination, als vielmehr eine kreative authentische Reaktion in den Blick nimmt und präformiert sowie damit im künstlerischen

1 Speziell die Programmanalyse muss die hier dargestellte Komplexität im Auge haben, wenn sie Kriterien für eine Auswertung vornimmt und eine Einordnung der Ergebnisse anstrebt. Die Entscheidung für Stabilisierungen, Erweiterungen, spezifische Veränderungen und Erklärungen des jeweiligen Nutzens (vgl. Fleige 2022) sind, soweit sie zugänglich sind, einzubeziehen (dies betrifft auch die anderen Teilprojekte jenseits der Programmanalyse).

Handeln und den kulturellen Handlungen in vernetzter Beziehung zum Markt in eine offene Bewegung geht.

Handlungsform 1: Das sich kreuzende Handeln	**Kommunikationsform**: Vermitteln, Abstimmen	**Aktionsfelder:** a.) Partizipationsinteresse; genannte und gemeinte Gründe; erwirktes Interesse; Nutzenerwägungen b.) Anbieterinteressen (Themen/Inhalte entsprechend dem wissenschaftlichen Stand, dem kulturtheoretischen Diskurs, der bildungspolitischen Positionierung; Diskurse zur Kunstentwicklung; Nachfrage nach Angeboten; Kompetenzvermittlung; Anfragen; Unterstützungs- und Beratungsleistungen)	**Professionelles Vorgehen:** Nutzen von Modellen zum Planungshandeln
Handlungsform 2: Strukturierungs-leistung in der Institution	**Kommunikationsform:** Nach außen und innen Arbeitsformen explizieren	**Aktionsfelder:** a.) Anschlüsse herstellen: Angebote als Brücke b.) Lernkulturen für das Haus gestalten und positionieren, da sozialisierend wirksam (der Ort, das Haus, Räume, Stille der Kommunikation im Haus)	**Professionelles Vorgehen:** Kriterien der Ankündigung er- und bearbeiten; Erarbeitung eines Begriffs und eines Konzeptes von Lernkulturen
Handlungsform 3: Verflochtenes Handeln zwischen Institution und potenziellen Teilnehmenden zur Weiterbildungs-aufnahme	**Kommunikationsform:** Philosophie des Programms; Begründungslogiken nach außen	**Aktionsfelder:** a.) Bedarf und Bedürfnisse der anzusprechenden Adressat*innen, interpretativ einzugrenzen b.) Vielfalt oder Stromlinienförmigkeit der Lern- und Arbeitskonzepte; offenes Experimentieren; dynamisches Handeln; Angebote im permanenten Veränderungsprozess; Begründen und Strukturieren; als Programm auslegen	**Professionelles Vorgehen:** Das strukturierte Programm, als veröffentlichtes Dokument

Abbildung 5: Das Programm als Ergebnis offenen dynamischen Handelns zwischen sich abstimmenden Einflussgrößen (BILD IV)

Die diagnostizierten Entwicklungen stellen die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich vor folgende für das Handeln im künstlerisch-kulturellen Feld anstehende Herausforderungen:

- differenziertes Wissen und Kompetenzen für die selbsttätig-kreative Werkbearbeitung anbieten und sie in den Kontext historischen und systematischen Wissens einordnen
- für die individuelle Profilbildung eine Kompetenzentwicklung für vermeintliche Nicht-Künstler*innen offenhalten
- den Erwerb ergänzender, spezieller Kompetenzen im aktuellen Zeithorizont anbieten, z. B. auch für pädagogische Tätigkeitsfelder in der Schule und in der Erwachsenenbildung
- Grundlagenwissen über kulturelle Entwicklungen in der Moderne/Spätmoderne zur Verfügung stellen
- Performanz als Notwendigkeit absichern
- das Verhältnis zwischen Markt und künstlerischer Produktion analysieren und entsprechende Handlungskompetenzen für Künstler*innen über Angebote ermöglichen

Damit gehen weitere Aspekte für die EB/WB einher:

- Der Faktor Bildung, Qualifikationen und Kompetenzen (BQK) tritt in veränderter Form, auch über beigeordnete Bildung (vgl. Gieseke & Opelt 2005), in verschiedenen kulturellen Institutionen nach vorne.
- Es scheint nicht mehr den Anforderungen in der Breite der Entwicklung zu entsprechen, eine nur normative Abgrenzung zur Erwachsenenbildung vorzunehmen. Diese ideologische Abgrenzung wird die sich entgrenzenden kreativen Ansprüche der Zeit, wenn es um eine partielle Einbindung künstlerischer Kompetenzen in ein singuläres Profil eines Individuums geht, nicht außer Acht lassen können.
- Der jeweils spezifische berufliche Kontext bleibt dabei aber ebenso im Mittelpunkt. Das Niveau der Bildungsarbeit wird durch das Angebot und die Bearbeitungsformen bestimmt. Hier lassen sich Grenzziehungen vornehmen.[2]

Literatur

Arendt, H. (2019): Die Freiheit, frei zu sein. München: dtv Verlagsgesellschaft.

Arnold, R./Schüßler, I. (2015): Deutungsmuster. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 66–74.

2 Dazu bedarf es in der Performanz einer pädagogischen Anschlussfähigkeit. Als erwachsenenpädagogische Reflexion ist hier herausgefordert, verschiedene Lernformen zu verbinden und über veränderte Lernkulturen nachzudenken, d. h., sich mit der kreativen Arbeit offen und frei, aber auch selbstkritisch auseinanderzusetzen, z. B. durch die Befragung von Teilnehmenden. Es geht darum, am eigenen Interesse und an einem eigenen Ausdruck zu arbeiten, spezielle Auswertungen der vorhandenen Kompetenzen durch Befragungen und Beratung aufzunehmen und um die Unterstützung individuell ausformulierter Sichten auf die Dinge des Lebens.

Becker, H. S. (2017): Kunstwelten. Hamburg: Avinus.
Bertram, G. W. (2014): Kunst als Menschliche Praxis. Eine Ästhetik. Berlin: Suhrkamp.
Boltanski, L./Chiapello, È. (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
Bonß, W./Dimbath, O./Maurer, A./Nieder, L./Pelizäus-Hoffmeister, H./Schmid, M. (2014): Handlungstheorie. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.
Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp [1982].
Bourdieu, P. (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis (2. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp [1979].
Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig: Westermann.
Dretske, F. I. (2002): Maschinen, Pflanzen und Tiere: Ursprünge des Handlungsvermögens. In: Stoecker, R. (Hrsg): Handlungen und Handlungsgründe. Paderborn: mentis, S. 76–88.
Düllo, T. (2011): Kultur als Transformation. Eine Kulturwissenschaft des Performativen und des Crossover. Bielefeld: transcript.
Figueroa-Dreher, S. K. (2016): Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster: Waxmann.
Fleige, M. (2022): Nutzenorientierungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift.
Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S. (2019): Programm- und Angebotsentwicklung (2. Auflage). Bielefeld: wbv.
Fleige, M./Gieseke, W./Robak, S. (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: wbv.
Fleige, M./Robak, S. (2018): Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6., überarb. und aktualisierte Aufl., Bd. 1, S. 623–641). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_35
Frankfurt, H. G. (2002): Das Problem des Handelns. In: Stoecker, R. (Hrsg): Handlungen und Handlungsgründe. Paderborn: mentis, S. 65–75.
Fuchs, T. (2011): Verkörperte Subjektivität. In: Fuchs, T./Vogeley, K./Heinze, M. (Hrsg.): Subjektivität und Gehirn. Berlin: Parodos.
Fuchs, T. (2016): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart: Kohlhammer.
Gieseke, W. (1996): Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozess Erwachsener. In: Öffentliche Vorlesungen/ hrsg. von der Präsidentin der Humboldt-Universität, Heft 62. Berlin: Humboldt-Univ. (Antrittsvorlesung am 11.01.1993).
Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 189–211.

Gieseke, W. (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2019): Wie kommen wir zu einer ausdifferenzierten erwachsenenpädagogischen Begrifflichkeit? In: Rohs, M./Schüßler, I./Müller, H-J./Schiefner-Rohs, M. (Hrsg.): Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken. Bielefeld: wbv, S. 237–252.

Gieseke, W./Krueger, A. (2017): Selbstsuche und Platzierung der Kulturellen Bildung. Einführung in aktuelle und historische Fragen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67 (4), S. 312–323.

Gieseke, W./Opelt, K. (2005): 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.: Waxmann, S. 43–108.

Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a.: Waxmann.

Gieseke, W./Robak, S. (2014): „Schmuddelkind" kulturelle Bildung? Selbsttätig-kreative Bereiche in der organisierten Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 21 (IV), S. 29–31.

Hippel, A. v. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2011, S. 45–57.

Hippel, A. v. (2012): Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln" und „Aneignungsmodi" im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In: Käpplinger B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung – Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–143.

Hippel, A. v. (2016): Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme. In: Dörner, O./Iller, C./Pätzold, H./Robak, S. (Hrsg.): Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 139–159.

Hursthouse, R. (2002): Arationale Handlungen. In: Stoecker, R. (Hrsg): Handlungen und Handlungsgründe. Paderborn: mentis, S. 98–110.

Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kandel, E. R. (2012): Das Zeitalter der Erkenntnis. Die Erforschung des Unbewussten in Kunst, Geist und Gehirn von der Wiener Moderne. München: Siedler Verlag.

Locke, D. (2002): Überzeugungen, Wünsche und handlungsgründe. In: Stoecker, R. (Hrsg): Handlungen und Handlungsgründe. Paderborn: mentis, S. 111–124.

Menke, C. (2013): Die Kraft der Kunst. Berlin: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, K. (2012): Feuer und Flamme. Von der Liebe zum Wissen. In: Däschler-Seiler, S. (Hrsg.) (2012): Hermeneutik, Ästhetik, Anthropologie. Beiträge zur philosophischen Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 35–50.
Pippin, R. B. (2012): Kunst als Philosophie. Hegel und die moderne Bildkunst. Frankfurter Adorno-Vorlesung 2011. Berlin: Suhrkamp.
Prewo, R. (1979): Max Webers Wissenschaftsprogramm. Versuch einer methodischen Neuerschließung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien: zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilenswist: Velbrück.
Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32(4), S. 282–301.
Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswitz: Velbrück Wissenschaft.
Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen – Eine empirische Studie zum Leistungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
Robak, S. (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster u. a.: Waxmann.
Rosa, H. (2018): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
Schenk, S. (2020): Hermeneutik. In: Weiß, G./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 615–627.
Schneider, W. L. (2008): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Siegmund, J. (2015): Gedanken zu einer sozialen Handlungstheorie der Kunst. In: Feige, D. M./Siegmund, J. (Hrsg.): Kunst und Handlung. Bielefeld: transcript, S. 119–142.
Smith, M. (2002): Die humeanische Theorie der Motivation. In: Stoecker, R. (Hrsg): Handlungen und Handlungsgründe. Paderborn: mentis, S. 125–156.
Stoecker, R. (Hrsg) (2002a): Handlungen und Handlungsgründe. Paderborn: mentis.
Stoecker, R. (2002b): Einleitung. In: Stoecker, R. (Hrsg): Handlungen und Handlungsgründe. Paderborn: mentis, S. 7–32.
Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Welsch, W. (2011): Immer nur der Mensch? Berlin: Akademie Verlag.
Welsch, W. (2012): Homo mundanus. Jenseits der anthropischen Denkform der Moderne. Weilerswist: Velbrück.
Wright, G. H. v. (2002): Erklären und Verstehen von Handlungen. In: Stoecker, R. (Hrsg): Handlungen und Handlungsgründe. Paderborn: mentis, S. 49–64.
Zembylas, T. (2004): Kulturbetriebslehre: Grundlagen einer Inter-Disziplin. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

6 Fallanalyse in Perspektivverschränkung

Steffi Robak, Wiltrud Gieseke, Marion Fleige, Lena Heidemann, Christian Kühn, Anneke Krueger, Stephanie Freide & Jessica Preuss

Abstract

Dieses Kapitel leitet den empirischen Teil der Publikation ein. Für die Fallinstitution vom Typus Akademie wird für den Bereich der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für Tätige im KuK-Bereich eine Fallanalyse in Perspektivverschränkung realisiert. Die Perspektiven werden grundständig und für sich stehend sowie in ihren Verbindungslinien und Wechselbezügen analysiert. Vorgestellt werden hier der Forschungsansatz der Perspektivverschränkung sowie die Untersuchungs- und Analyseperspektiven bildungs-, kultur-, wirtschafts-, landespolitischer Aufträge sowie organisationale Verfasstheit, Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende, Programm und Teilnehmende. Bestandteil des Kapitels ist dabei auch eine Kurzvorstellung der Akademie unter Einbezug der Befunde einer Dokumentenanalyse.

Schlagworte: Perspektivverschränkung, Forschungsdesign, Fallanalyse, Perspektiven, Akademie

This chapter introduces the empirical part of the publication. For the case institution of the academy type, a case analysis is realised for the area of academic continuing vocational education and training for those working in the arts and culture field in an interlocking perspective. The perspectives are analysed fundamentally and independently as well as in their connecting lines and interrelationships. The basic research approach of interlocking perspectives is presented here, as well as the research and analysis perspectives of educational, cultural, economic and state policy mandate, organisational structure, educational management, programme planners, course leaders, programme and participants. The chapter also includes a brief presentation of the academy, including the findings of a document analysis.

Keywords: perspective entanglement, research approach, case analysis, perspectives, academy

0 Einleitung

Die vorliegende Studie befasst sich mit Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozessen der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für Tätige im Kunst- und Kulturbereich (KuK-Bereich). Am Beispiel einer Fallinstitution wird ein

analytischer Zugang in Perspektivverschränkung realisiert, um die komplexen Bezüge und Wechselwirkungen im pädagogischen Arrangement offenzulegen (vgl. Gieseke 2010, S. 239).

1 Projektkontext

Die Basis bildet das Projekt „Berufliche Weiterbildung für professionelles Handeln in Kunst, Kultur und kultureller Bildung – empirische Analyse zu Passungsprofilen von Angebotsstrukturen, Verwertungsinteressen und Nutzen am Beispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (WB-Kultur)“[1], gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Förderschwerpunkt „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“. Bei der Falleinrichtung handelt es sich um eine Akademie, die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den KuK-Bereich anbietet (siehe hierzu genauer Kap. 4).

Das definierte *Projektziel* ist es, Passungsverhältnisse von Angeboten und Bedarfen, Interessen, Nutzenaspirationen sowie Professionalisierungsanforderungen und Potenzialen zur Planung von Angeboten zu eruieren. Es geht darum, die zentralen Aspekte und Wissensgrundlagen für Programmplanung, Angebotsentwicklung und Konzeptualisierung von Weiterbildung herauszuarbeiten. Der Kunst- und Kulturbereich wird hierfür aus bildungswissenschaftlicher und speziell aus erwachsenenpädagogischer Sicht in den Blick genommen, es werden bildungsrelevante Bezüge ausgelotet und Gestaltungsansätze für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, besonders für die mesodidaktische Programm- und Angebotsplanung, identifiziert. In Perspektivverschränkung wird ein transferfähiges Modell zur Beschreibung, Erfassung und Analyse der Verhältnisse von Institutional-, Programm- und Angebotsstrukturen einerseits und Interessen, Bedarfen, Nutzung und Tätigkeitsprofilen der Teilnehmenden andererseits entwickelt. Die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung wird so näher beschreibbar.

In der hier ausformulierten Gesamtstudie sind folgende übergreifende *Fragestellungen* leitend:

- Wie, warum und für welche Adressat*innen wird wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für die berufsfeldspezifische professionelle Entwicklung und Kompetenzerweiterung für Tätigkeiten in Kunst und Kultur inklusive Kultureller Bildung in außeruniversitären Institutionen konzipiert und angeboten?
- Wie und warum nutzen die Teilnehmenden aus dem KuK-Bereich die institutionalformspezifischen Weiterbildungsangebote?

Die vorliegende Publikation erweitert dabei die Projekterkenntnisse um vertiefte Analysen und weiterführende Theoretisierungen. In der perspektivverschränkenden Ver-

1 Forschungsverbund und Projektteam: Leibniz Universität Hannover (Steffi Robak, Lena Heidemann, Christian Kühn, Jessica Preuß), Humboldt-Universität zu Berlin (Wiltrud Gieseke, Anneke Krueger), Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (Marion Fleige, Stephanie Freide, Melanie Helmig).

bindung zeigt sich schließlich, wie die Akademie als Institution der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für Tätige im KuK-Bereich einen spezifischen intermediären Bildungsort gestaltet, Tätigkeits- und Berufskonstruktionen vornimmt und das künstlerisch-kreative Grundmoment mit beruflichem Handeln verbindet. Die Weiterführung der Projekterkenntnisse legt offen, inwiefern wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung an der Ausgestaltung der Berufsfelder und der Gesellschaft mitwirkt.

2 Perspektivverschränkung

2.1 Grundlagen zum Ansatz der Perspektivverschränkung

Die Analyse der komplexen Realität der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für den KuK-Bereich erfordert eine vielschichtige Betrachtung.[2] Der Ansatz der Perspektivverschränkung (vgl. u. a. Gieseke 1986, 1992, 2007, 2010) geht davon aus, dass alle am Bildungsprozess beteiligten Akteur*innen einen Einfluss auf selbigen haben und ihre jeweiligen Perspektiven zur Durchdringung komplexer pädagogischer Realitäten einzubeziehen sind, wodurch wiederum Theoriebildung möglich wird:

> „Durch die Fokussierung der Vielfalt sowie Prozesshaftigkeit im Kontext von Bildung, Lernen und institutioneller Entwicklung im Feld der Erwachsenenbildung wird pädagogische Realität zum Ausgangspunkt pädagogischer Theoriebildung. Theorie und Praxis begegnen sich in der pädagogischen Wirklichkeit und werden als wechselseitig aufeinander verwiesene Bereiche anerkannt." (Pohlmann & Stimm 2013, S. 253)

Die Perspektivverschränkung ist geeignet, um die Komplexitäten, Wechselwirkungen und das sogenannte „Da-Zwischen" (Gieseke 2007, S. 11 ff.; Stimm 2017) des pädagogischen Handelns unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven zu erfassen. Sie lenkt den analytischen Blick dabei auf die Wirkungszusammenhänge bestimmter Perspektiven (z. B. Bildungsmanagement, Programm, Programmplanende, Kursleitende, Teilnehmende):

> „Das Methodenarrangement der Perspektivverschränkung arbeitet nicht mit Wenn-Dann-Vorstellungen über Aneignungs- und Vermittlungsprozesse, sondern rechnet mit vernetzten Wirkungen von pädagogischen Ereignissen. Um den Wechselwirkungen im pädagogischen Arrangement nachzugehen, ist die Erschließung der am Prozess beteiligten Perspektiven von Bedeutung." (Gieseke 2010, S. 239)

Aneignungs- und Vermittlungsprozesse sind somit nicht singulär und nicht von den Interessen nur einer Perspektive bestimmt, sondern in ihren komplexen Wechselwirkungen zu betrachten (vgl. Gieseke 2010, 2022). Verfolgt bildungswissenschaftliche Forschung den Anspruch, Lern- und Bildungsprozesse in ihrer Komplexität verstehen zu wollen, sind diese sich ergänzenden Einsichten unumgänglich (vgl. Kühn 2018, S. 79). Die Frage danach, welche Perspektiven dabei auf welche Weise und wie umfassend miteinander in Beziehung gesetzt werden sollen, orientiert sich am jeweiligen

2 Siehe zum Folgenden u. a. auch die Veröffentlichungen Robak et al. (2019) sowie Gieseke und Robak (2022).

Erkenntnisinteresse, dem Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage. Auch die verfügbaren Ressourcen sind einzubeziehen. Dementsprechend muss für jede Forschung neu diskutiert, reflektiert und schließlich entschieden werden, wie das Methodenarrangement der Perspektivverschränkung ausgestaltet wird.

Die Perspektivverschränkung blickt dann auf die Wechselwirkungen und Vertiefungen, indem jede einzelne Perspektive mit eigenen spezifischen Fragestellungen operiert und ggf. unterschiedliche an der Realisierung des Bildungsprozesses beteiligte Gegenstände mit je spezifischen Methoden und theoretischen Hintergründen untersucht. Das interessierende „Da-Zwischen" sedimentiert sich am Ende als die entscheidenden pädagogischen Praktiken, die sich im Spannungsfeld der Perspektiven ausformen und in der Durchdringung der einzelnen Perspektiven sichtbar werden. Ebenso wie bei der Triangulation geht es somit zwar um die „systematische [...] Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten" (Flick 1995, S. 251) als tiefere Erkenntniserschließung, jedoch sind Triangulation und Perspektivverschränkung voneinander abzugrenzen: Bei der *Triangulation* wird ein Forschungsgegenstand von mindestens zwei Punkten aus betrachtet. Dabei können sowohl unterschiedliche Daten (z. B. qualitativer und quantitativer Art) als auch verschiedene theoretische Ansätze und Methoden miteinander kombiniert werden (vgl. Flick 2011, S. 12). Über den Einbezug verschiedener Blickwinkel mitsamt unterschiedlicher Erhebungs-/Messinstrumente sollen theorie- und instrumentenbedingte Verzerrungen reduziert werden (vgl. Häder 2010, S. 275). In den methodologischen Diskussionslinien zur Triangulation findet dabei eine Auseinandersetzung statt, inwieweit über die Wahl der Methoden per se unterschiedliche Gegenstände erzeugt werden (vgl. Webb et al. 1966) oder tatsächlich das gleiche Phänomen mit unterschiedlichen Methoden untersucht werden kann (vgl. Denzin 1989). Der Fokus liegt hierbei darauf, den Forschungsgegenstand valide zu erschließen und über möglichst gleichberechtigte methodische Zugänge einen Erkenntniszuwachs auf unterschiedlichen Ebenen zu erhalten (vgl. Flick 2011, S. 12). Die *Perspektivverschränkung* dagegen will „das Zusammenspiel der Begründungen und Bedingungen beim Zustandekommen eines Kurses, die Wege der Konkretisierung und Realisierung von Bildung als Produkt gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse" (Gieseke 1992, S. 12) nachvollziehen. Um in diesem Sinne die Interpretationen und Auslegungen der am pädagogischen Arrangement beteiligten Personen in ihrer Wechselseitigkeit untersuchen zu können, wird die jeweilige Konstellation mit ihren verschiedenen Gesichtspunkten und Standpunkten betrachtet und einem Vergleich unterzogen (vgl. Gieseke 2007, S. 14 f.). Jede der Perspektiven stellt dabei (auch) eigene Forschungsfragen und untersucht unterschiedliche Gegenstände (beispielsweise die Perspektive des Programms per Programmanalyse das Programm, die Perspektive der Programmplanenden über einen qualitativen Zugang das Programmplanungshandeln aus Sicht der planenden Akteur*innen usw.). Die Herausforderung einer Perspektivverschränkung liegt dabei vor allem darin, keine isolierten Parallelstudien zu generieren, sondern sowohl die Spezifik der einzelnen Perspektiven als auch deren Wechselwirkungen zu erschließen, in denen sich Bildung realisiert. Pädagogische Praktiken mitsamt den dahinterliegenden Wissensstrukturen und Begründungslogiken formen sich in ebendiesem Span-

nungsfeld als das genannte „Da-Zwischen“. Innerhalb der einzelnen Perspektiven können wiederum verschiedene Daten, Methoden, Theorien und Forschendenperspektiven im Sinne der Triangulation kombiniert werden. Zusammenfassend betrachtet die Triangulation vor allem das Verhältnis von methodischen Entscheidungen und dem jeweils erfassten Gegenstand. Die Perspektivverschränkung hingegen geht davon aus, dass Erkenntnisse über pädagogische Praxen erst möglich werden, wenn verschiedene methodisch adäquat erfasste Gegenstände bereits im Prozess miteinander in Beziehung gesetzt und in ihren Wechselbezügen analysiert werden. Perspektivverschränkung zielt auch darauf ab, einen pädagogischen Terminus zu entwickeln, um begrifflich die komplexen pädagogischen Prozesse benennbar zu machen und die jeweils besonderen Funktionen herauszuarbeiten. Theoretische und empirische Zugänge und Befunde der Einzelperspektiven werden sowohl im Verlauf als auch am Ende des Forschungsprozesses zusammengeführt, wechselseitig eingeordnet und die Vorgehensweise sowie mögliche Analysekategorien in den Einzelperspektiven vor dem Hintergrund der perspektivübergreifenden Abgleiche sukzessive entwickelt, um die Komplexität der pädagogischen Realität im Zusammenspiel zu erfassen und übergeordnete Erkenntnisse zu generieren. Ausgesprochen fruchtbar ist es dabei, nach Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Perspektiven zu suchen, diese als Querkategorien anzulegen und darauf aufbauend perspektivübergreifende Thesen zu entwickeln, die dann sowohl innerhalb der einzelnen Perspektive als auch diese umfassend weiterverfolgt werden können. Immer dann, wenn es konvergierende Ergebnisse zwischen den Perspektiven gibt, deutet dies darauf hin, dass es sich dabei um einrichtungs- bzw. institutionalformspezifisch verfestigte lernkulturelle Muster handelt, die im wechselseitigen Zusammenwirken die Wirklichkeiten des Lehrens und Lernens (re-)produzieren (vgl. Kühn 2018, S. 217 f.).

Realisiert wurde der Zugang der Perspektivverschränkung bislang vereinzelt in anderen Studien (z. B. Gieseke 2000; Robak et al. 2015; Kühn et al. 2018), in der Reichweite und Tiefe der hier für die Weiterbildung von Tätigen in den Handlungsfeldern der Kunst und Kultur umgesetzten Fallanalyse ist das Forschungsdesign bis dato jedoch einzigartig (vgl. Robak et al. 2019).

2.2 Reflexion des Vorgehens in Perspektivverschränkung

Im Forschungsprozess wurde deutlich, dass das Methodenarrangement der Perspektivverschränkung in der forschungspraktischen Anwendung mit verschiedenen Anforderungen einhergeht: Erforderlich ist eine kontinuierliche Abstimmung im Verbund, um – wie oben genannt – keine isolierten Parallelstudien zu generieren, sondern im Sinne der Verschränkung gemeinsame Analysekategorien aufzugreifen, Befunde wechselseitig zu reflektieren sowie übergreifende (Arbeits-)Thesen und Begriffe zu entwickeln. Als besonders relevant erscheinen die Generierung und Diskussion gemeinsamer Analysekategorien sowie der Austausch bezogen auf die Instrumentenentwicklung in den einzelnen Teilstudien. Offene Fragen und relevante Aspekte, die in einer Perspektive auftauchen, können so über intensive Abstimmungsprozesse auch in andere Perspektiven übernommen sowie umfassend behandelt werden und unterstützen dabei auch methodische Entwicklungen in den einzelnen Teilprojekten.

Aus methodologischer Sicht trägt der gegenseitige Austausch gerade in der Entwicklung von Leitfäden für die qualitativen Interviews dazu bei, ein gemeinsames methodisches Vorgehen abzustimmen, um die Qualität der qualitativen Daten (vgl. Helfferich 2011) zu sichern. Zudem ergeben sich erst in der Verschränkung der Perspektiven Thesen, die dem Fall und der Fragestellung im Sinne der komplexen pädagogischen Realität gerecht werden können. Daneben zeigt sich aber auch, dass die Auswertung der Einzelperspektiven *für sich* geschehen muss, um die Entität des zu analysierenden Materials zu wahren. Hier greift die Stärke des perspektivverschränkenden Ansatzes, da weiterführende Fragen, die in der perspektivischen Ergebnisgenerierung auftauchen (und die sonst unbeantwortet bleiben), an die anderen Perspektiven und das dortige Material gestellt werden können. Die Erschließung der Wechselwirkungen kann so umfassend eingelöst werden. Die generierten Erkenntnisse liefern damit in dieser Fallstudie ein tieferes Verständnis pädagogischer Planungsprozesse, deren institutioneller und organisatorischer Bedingungen, ihrer Ergebnisse (Angebote und Programm) sowie der damit verbundenen Lern- und Nutzungsprozesse aufseiten der Teilnehmenden. Auch die Zusammenhänge bzw. Verhältnisse und der Stellenwert der einzelnen Perspektiven für die Perspektivverschränkung sind zu diskutieren: Hier hat sich gezeigt, dass das Programm aus institutioneller Sicht das Zentrum bildet, indem es das sedimentierte Ergebnis der Programmplanung einer Institution in einer bestimmten Zeit darstellt (vgl. Gieseke 2015, S. 167). Über die Programmplanung werden wiederum Bezüge zu den Teilnehmenden und Kursleitenden hergestellt. All dies wird gerahmt von einem ständig weiter zu gestaltenden *Bildungsinstitutionalkonzept*, welches für die Analyse an Bedeutung gewinnt.

3 Die Teilstudien im Überblick

Schrittweise entwickelt und realisiert wurde ein komplexes, mehrperspektivisches und multimethodisches Forschungsdesign zur Umsetzung der fallanalytischen Studie, um Institutional-, Programm- und Angebotsstrukturen einerseits und Interessen, Bedarfe, Nutzung und Tätigkeitsprofile der Teilnehmenden andererseits miteinander in Beziehung zu setzen. Das Design ermöglicht es, den zuvor formulierten Anspruch der Perspektivverschränkung einzulösen. Im Folgenden werden die sechs Untersuchungs- und Analyseperspektiven *bildungs-, kultur-, wirtschafts-, landespolitischer Auftrag sowie organisationale Verfasstheit, Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende, Programm und Teilnehmende* mit ihren methodischen Zugängen überblicksartig vorgestellt, um einen ersten Gesamteindruck zur Studie zu ermöglichen (vgl. Abb. 1). Eine differenzierte Darstellung der methodischen Zugänge der für die weitere Perspektivverschränkung zentralen Perspektiven erfolgt in den Kapiteln *Methodischer Zugang: Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende und Teilnehmende* (Fleige et al. in diesem Band) und *Methode der Programmanalyse* (Gieseke & Krueger in diesem Band).

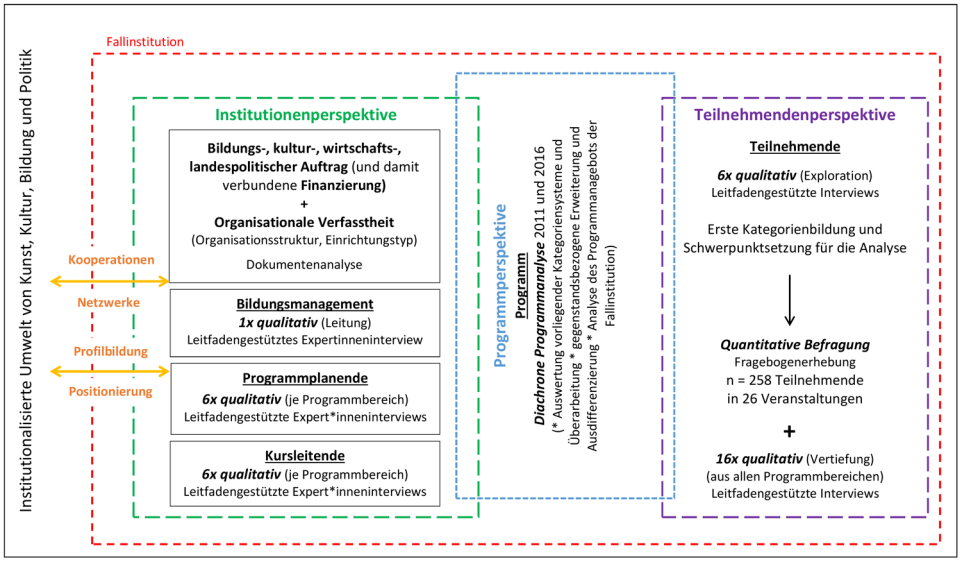


Abbildung 1: Fallanalyse in Perspektivverschränkung (eigene, aktualisierte Darstellung)

3.1 Bildungs-, kultur-, wirtschafts-, landespolitischer Auftrag sowie organisationale Verfasstheit – *Dokumentenanalyse*

Die *Dokumentenanalyse* (vgl. Glaser 2013; Hoffmann 2012) dient innerhalb der Fallanalyse der grundlegenden Herausarbeitung der institutionellen Spezifik in ihren strukturellen wie diskursiven Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen sowie ihrer gegenwärtigen Konstitution. U. a. interessiert, inwieweit sich die institutionellen Bedingungen auf die Programmstruktur auswirken und wo sich über die Zeit spezifische eigene Entwicklungen in der Akademie herausgebildet haben. Die Entwicklung der Untersuchungskategorien *Inhaltliche Ausrichtung*, *Vernetzung/Kooperation* und *Finanzierung* und spezifischer Fragestellungen bildete den Einstieg in die Untersuchung. Die Auswahl des Materials wurde zunächst auf Basis von durch die Akademie übersendeten Dokumenten (Jahresberichte, Publikationen, Programmhefte) getroffen und von dort aus anhand der genannten Untersuchungskategorien und Fragestellungen weiterentwickelt. Insbesondere die Satzungen erwiesen sich als erkenntnisreich für die Erschließung der inhaltlichen Ausrichtung (vgl. Kap. 4.1). Es wurden darüber hinaus Institutionen identifiziert, für die davon ausgegangen werden musste, dass sie Einfluss auf die Akademie haben. Von diesen Institutionen aus wurden auf Basis entwickelter Auswahlkriterien weitere Dokumente erschlossen, die für die Dokumentenanalyse von Interesse sein könnten. Einige Dokumente sind vertraulich bzw. nicht-öffentlich und können nur begrenzt in die Ergebnisdarstellung aufgenommen werden. Die Auswahl der Dokumente wurde auf Basis der Ergebnisse aus der Programmanalyse, der Dokumentenanalyse selbst sowie der Interviews mit dem Bildungsmanagement und den Programmplanenden erneut durchgearbeitet, um sie für die weitere Analyse zu präzisieren. Zur Beschreibung der institutionellen Beziehun-

gen wurde eine vereinfachte Netzwerkanalyse (vgl. Serdült 2002; Schwarz & Weber 2010) umgesetzt, die die Akademie als Institution in die Mitte des Netzwerks stellt und ihre Beziehungen zu anderen Organisationen, Institutionen und Einrichtungen (als sogenannte *Alteri*) über Dokumente und verschiedene aus den Daten entwickelte Kategorien quantitativ erhebt (vgl. hierzu den Auszug in Kap. 4.2).

Die Fallinstitution folgt als eingetragener Verein gemäß der Satzung dem Ziel der Weiterbildung von Tätigen in Kunst, Kultur und Kultureller Bildung. In der Entwicklung der Finanzierung zeigen sich für den Analysezeitraum eine wachsende Bedeutung von Drittmitteln (meist Projektmitteln) und eine Stagnation institutioneller Förderung durch das Land – bei gleichzeitiger Erhöhung der Teilnahmefälle. Im Vergleich der untersuchten Zeiträume wird deutlich, dass die Kooperationsbeziehungen insbesondere zu Hochschulen und Mitgliedschaften in sparten-/domänenspezifischen Berufsverbänden ausgebaut werden.

3.2 Bildungsmanagement – *Qualitative Interviews*

Das *Bildungsmanagement* wurde qualitativ per leitfadengestütztem Expertinneninterview (u. a. Meuser & Nagel 2010) befragt. Aufgegriffen wurden Aspekte zur Steuerung sowie zur strukturgebenden und -erhaltenden Organisation der Bildungseinrichtung sowie dabei die zentralen Aufgabenbereiche des Bildungsmanagements sowohl in der organisationalen Außen- als auch Innenperspektive. Das Interview wurde per zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

Das Bildungsmanagement bündelt die nach außen und innen gerichteten organisationalen Prozesse in seiner steuernden und gestaltenden Funktion unter einem einrichtungsspezifischen Bildungsinstitutionalkonzept. Damit gestaltet es auch die rahmenden Strukturen für das Programmplanungshandeln. In der strategischen Ausrichtung platziert es die Akademie im Feld der Kunst, Kultur und Kulturellen Bildung als Weiterbildungseinrichtung für Tätige im KuK-Bereich sowie als Expertisegeberin für Kultureinrichtungen und Kulturpolitik. Dafür greift die Fallinstitution auf ein umfangreiches Kooperationsnetzwerk zurück, welches ein essenzieller Bestandteil für die Programmplanung ist, und sucht Möglichkeiten dieses weiter auszubauen, beispielsweise mit Hochschulen.

3.3 Programmplanende – *Qualitative Interviews*

Der Zusammenhang von Lern-, Bildungs- und professionellem Handlungsgeschehen auf unterschiedlichen Handlungsebenen konnte durch die qualitativen Interviews mit den *Planenden* herausgearbeitet werden. Geführt wurden sechs qualitative leitfadengestützte Expert*inneninterviews (u. a. Meuser & Nagel 2010) mit den Programmbereichsleitenden der sechs Programmbereiche. Die Auswertung der Interviews erfolgte per strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010 bzw. Kuckartz 2012, 2018).

Herausgearbeitet werden die Planungsstrategien und zugrunde liegende Begründungen der Programmplanenden. Weiterführend geraten Spannungsfelder, Abstimmungswege und die Ausprägung des Angleichungshandelns sowie die Mitgestaltung der Lernkultur in den Blick. Neben der Beschreibung von Ausformungen für die

wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den KuK-Bereich erfolgt terminologisch und mit Blick auf Handlungsmechanismen auch eine Weiterentwicklung der allgemeinen Theorie zum Programmplanungshandeln. Übergreifender empirischer Befund ist, dass die Planenden die Angebote und das Programm in relativer Autonomie über ein flexibles, kreatives und verschiedene Bedarfe, Bedürfnisse, Lebenslagen und Anforderungen der Berufs- und Tätigkeitsstrukturen balancierendes Planungshandeln realisieren. Die Spezifik von Kunst und Kultur, die tätigkeitsbezogenen Anforderungen und die mittelfristigen Entwicklungen der Felder werden dabei seismografisch mitgedacht.

3.4 Kursleitende – Qualitative Interviews

Die Perspektive der *Kursleitenden*, als bindendes Element zwischen der makro- und mesodidaktischen Planungsebene und der mikrodidaktischen Kursebene, wurde ebenfalls über sechs qualitative leitfadengestützte Expert*inneninterviews (vgl. Meuser & Nagel 2010) und in enger Kopplung mit der Perspektive der Programmplanenden untersucht. Ausgewertet wurde per strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012, 2018).

Die Analyse greift 1) die fachgebietsspezifische Positionierung der Kursleitenden und ihr berufliches Selbstverständnis, 2) angebotsbezogene Abstimmungsprozesse mit den Programmbereichsleitenden als wesentlichen Anker für 3) die mikrodidaktische Durchführung der Kurse auf. Herausgearbeitet wird, inwiefern sie die Lernkultur der Akademie über ihr jeweiliges Kunst- und Kulturverständnis sowie ihr professionelles Selbstverständnis als Kursleitende (bzw. *Dozent*innen* in der in der Akademie verwendeten Begrifflichkeit) auf der Kursebene mitgestalten und dabei auf ihre eigenen Mehrfachtätigkeiten in sowohl künstlerischen als auch pädagogischen Feldern zurückgreifen. Gezeigt wird einerseits das breite Tätigkeitsspektrum der Kursleitenden zwischen didaktischem Arrangieren und beratendem Begleiten, und andererseits, wie ihr mikrodidaktisches Handeln konzeptionell von der Programmplanung mitbestimmt ist, sie aber zugleich auch das Planungshandeln bei der Bedarfsermittlung, Bedürfniserschließung und Evaluation der Angebote unterstützen.

3.5 Programm – Programmanalyse[3]

Zur Erfassung des Programms wurde mit der genuin erwachsenenpädagogischen Methode der *Programmanalyse* gearbeitet (vgl. hierzu u. a. Gieseke & Opelt 2005; Robak 2012; Nolda 2018; Käpplinger 2008). Hierüber ist es möglich, den substanziellen Kern des Handelns der Organisation darstellbar zu machen und konzeptionelle Überlegungen für die Entwicklung der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung im Feld Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung sichtbar zu machen. Die Programmanalyse bildet so die zentrale Perspektive der vorliegenden Studie ab. Das Programm ist das

3 Im Forschungsprozess hat sich gezeigt, dass es die erwachsenenpädagogische Methode der Programmanalyse im Kontext der Fallanalyse besonders in den Mittelpunkt zu rücken sowie demtensprechend zu reflektieren gilt und die Methode außerdem eine Weiterentwicklung erfahren hat, weshalb sie auch in der vorliegenden Publikation mit einem eigenen ausführlichen Kapitel intensiver als die übrigen methodischen Zugänge aufgegriffen wird (siehe Gieseke & Krueger in diesem Band zur *Methode der Programmanalyse*).

Ergebnis des Planungshandelns, macht das von Bildungsmanagement, Programmplanung und Kursleitung gestaltete Bildungsinstitutionalkonzept nach außen sichtbar und richtet sich an die Adressat*innen der Akademie.

Die Programmanalyse macht sichtbar, dass die Akademie trotz verschiedener Entgrenzungen mit ihrem Programm und den zugehörigen Angeboten auf die Arbeits- und Handlungsfelder der Kunst und Kultur inklusive der Kulturellen Bildung fokussiert ist. Die über das Programm anvisierte Professionalität in dem breiten beruflichen Tätigkeitsspektrum wird auf akademische Fächer rückbezogen, die Ausgangpunkte liefern für die tätigkeitsbezogene wissenschaftliche berufliche Weiterbildung, wobei die Fächer untereinander entgrenzt werden bzw. sich als Fachkombinationen auf neu identifizierte Beschäftigungs- und Tätigkeitszuschnitte beziehen und sich aufgabenbezogen an die Fächer andocken. Die Angebote sind dabei in der Dominanz somit nicht zentriert auf abgegrenzte Berufe, sondern auf eine Pluralität von potenziellen KuK-Tätigkeiten. Dies zeichnet sich im Programm über Mehrfachbezüge und changierende Ansprachen in den Ankündigungen der Angebote ab.

3.6 Teilnehmende – Qualitative Interviews und quantitative Befragung

Zur Erfassung der Teilnehmendenperspektive wurde ein zweistufiges Vorgehen im Mixed-Methods-Design (vgl. Kelle & Erzberger 2000) mit drei methodischen Zugängen realisiert: Zunächst erfolgten als vorgeschaltete Exploration als erster Feldzugang (1) sechs explorative leitfadengestützte qualitative Interviews, um potenzielle Tätigkeitszuschnitte, Bildungsbedarfe, Teilnahmemotive und Nutzungszusammenhänge der Teilnahme zu eruieren. Anschließend wurden (2) 16 vertiefende leitfadengestützte qualitative Interviews (vgl. Helfferich 2014; Hopf 2000) und (3) eine quantitative Befragung als Vollerhebung von 258 Teilnehmenden umgesetzt, um die Komplexität der Kopplung von Biografie, Tätigkeit und Weiterbildung angemessen zu erfassen und zugleich quantitativ zu erweitern. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte per strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010 bzw. Kuckartz 2012, 2018), die Analyse der quantitativen Daten deskriptiv, uni- und bivariat.

Aus Sicht der Teilnehmenden offengelegt werden biografische Wege, Realitäten des beruflichen Handelns und veränderte Kompetenzanforderungen in Verbindung mit Tätigkeits- und Beschäftigungsstrukturen im KuK-Bereich. Empirisch herausgearbeitet werden für die Teilnehmenden Bezüge von Kunst und Kultur im Spannungsfeld von sich biografisch entwickelndem Interesse und sozialer Sicherung. Die Ergebnisse belegen eine starke Bindung an ein individuelles, biografisch gewachsenes künstlerisch-kulturelles Interesse einerseits und Unsicherheiten im Feld der Kunst und Kultur und der Praxis der Mehrfachtätigkeiten andererseits. Es zeigen sich vier Strategien der bildungs- und berufsbiografischen Einbettung von Kunst und Kultur über die Lebensspanne, die den Umgang mit dem Spannungsfeld markieren, sowie konkrete Funktionen der Teilnahme an der Weiterbildung in der Falleinrichtung. Sichtbar wird, warum die Akademie der favorisierte Ort für Bildungsentscheidungen über die Lebensspanne ist. Sie fungiert als Bildungsort, den die Teilnehmenden immer wieder aufsuchen und der Wissenschaftlichkeit, biografische Aspiration und be-

rufliche Handlungsanforderungen im Rahmen einer passageren Lernkultur, welche die Anschlüsse an künstlerisch-kulturelle Aspirationen und pragmatische berufliche Handlungsanforderungen aufgreift, ausgestalten kann. Es wird sichtbar, dass die Akademie über die tätigkeitsbezogene wissenschaftliche berufliche Weiterbildung das Balancieren im genannten Spannungsfeld unterstützt und aus Sicht der Teilnehmenden als Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks agiert, welches die künstlerisch-kulturelle Selbstvergewisserung fördert.

4 Kurzvorstellung der Fallinstitution (Akademie)

Um den Anspruch der Perspektivverschränkung für den gewählten Forschungsgegenstand erfüllen zu können, wurde ein fallanalytischer Zugang über eine einzelne Weiterbildungseinrichtung realisiert. Bei der Falleinrichtung handelt es sich mit der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V.[4] um eine einschlägig im KuK-Bereich verankerte Anbieterin wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung mit der Institutionalform[5] *Akademie*:

> „Der Typus ‚Akademie' ist ursprünglich eine Institutionalform in evangelischer und katholischer Trägerschaft, wurde aber in den letzten Jahren auch von anderen Trägern (z. B. von kommerziellen Trägern oder von Museen, Anbietern der beruflichen Bildung und Betrieben) etabliert. Das Wort „Akademie" steht für systematisches, an wissenschaftlichem und teilweise fachspezifischem Wissen orientiertes Lernen, das vor allem bürgerliche Milieus anzieht." (Fleige & Robak 2018, S. 97)

Diesen Typus von Institutionalform charakterisieren der Rückbezug auf wissenschaftliches Wissen, die Orientierung an und Mitgestaltung von Diskursen und disziplinären Standards, eine strukturierte Wissensvermittlung sowie die Möglichkeit des strukturiert-systematischen Wissens- und Kompetenzerwerbs auf akademischem Niveau. Der Analyse von Institutionen der Kulturellen Bildung von Gieseke und Opelt (2005, S. 331) zufolge zeichnet eine Akademie aus, dass sie als Wissensdimension das kunstgeschichtliche und kunsttheoretische Wissen bedient, auf reflexive Beteiligungsformen setzt und vorwiegend systematisch-rezeptive Partizipationsportale aufweist. Es geht um geistig-ästhetischen Genuss als emotionale Positionierung, wobei über Lernformen eine Erweiterung der Sinneseindrücke angestrebt wird. Nicht zuletzt ist mit Blick auf die gesellschaftliche Orientierung und Bildungsauslegung Exklusivität als Prinzip leitend (vgl. ebd.). Akademien fungieren in der pluralen Weiterbildungslandschaft als öffentliche oder private Weiterbildungseinrichtungen neben

4 In der vorliegenden Publikation wird die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. überwiegend abstrahierend als Fallinstitution, Falleinrichtung oder Akademie bezeichnet, jedoch nicht vollständig anonymisiert.

5 „Die Institutionalform verweist auf das Zusammenspiel von Programmen bzw. Angeboten und Lehr-Lernarrangements in den Organisationen und beschreibt, in welchen Institutionentypen sich spezifisch welche Programme, Angebote und Lehr-Lernarrangements passend zueinander entwickeln. Der Begriff verweist über die Einzelorganisation hinaus auf einen kulturell, historisch (trägerbezogen, regional usw.) gewachsenen Typus einer Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitution. Er zeigt dabei auch verallgemeinerbare Einflüsse von Trägerkontexten, bildungspolitischen Kontexten und Finanzierungskontexten sowie sozialen Umwelten an." (Fleige & Robak 2018, S. 96)

der hochschulischen Bildung und sind bedeutende Anbieter für wissenschaftliche (berufliche) Weiterbildung. Die Relevanz von außerhochschulischen Anbietern für wissenschaftliche Weiterbildung wurde bereits von der KMK (2001, S. 3) formuliert und es wurde speziell für den KuK-Bereich vielfach die Bedeutung der Bundesakademien für Kulturelle Bildung hervorgehoben (z. B. von der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland", vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 393). Die Falleinrichtung beschreibt sich selbst wie folgt:

> „Die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel arbeitet als Ort für Kunst, Kultur und ihre Vermittler_innen in den Programmbereichen Bildende Kunst, Darstellende Künste, Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft, Literatur, Museum und Musik. In Modellprojekten widmen wir uns Themen wie Diversität, kulturelle Schulentwicklung oder Digitalität. Neben der Programm- und Projektarbeit beraten wir Einzelpersonen und Institutionen zu Fragen Kultureller Bildung. Im Rahmen unserer Gastbelegung stellen wir unser Haus Gruppen zur Verfügung, die ihre Projekte und Programme selbst gestalten. Wir arbeiten für und mit Menschen, die künstlerisch produzieren und vermitteln und dafür ihr Wissen und Können erweitern wollen. Wir unterstützen diese Kulturschaffenden in Ausbildung und Studium sowie während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn. Ehren- und hauptamtliche Vermittler_innen können sich in über 200 Veranstaltungen pro Jahr - Seminaren, Qualifizierungsreihen und Tagungen - beruflich fort- und weiterbilden. Unsere Gäste kommen aus dem gesamten Bundesgebiet und unseren Nachbarländern. Die Bundesakademie ist ein gemeinnütziger Verein mit fast 40 Jahren Erfahrung. Sie wird institutionell gefördert durch das Land Niedersachsen (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur/MWK) und projektbezogen durch den Bund (Ministerium für Bildung und Forschung/BMBF und Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien/BKM)." (ba 2022a)

Bereits in dieser Selbstbeschreibung wird die Positionierung in der Schnittstelle von Kunst, Kultur und Bildung deutlich. Die sechs Programmbereiche (*Bildende Kunst*; *Darstellende Künste*; *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft*; *Literatur*; *Museum*; *Musik*) verdeutlichen dabei, dass die Sparten/Domänen den Schwerpunkt bilden. Die künstlerische Zentrierung und die Positionierung in der genannten Schnittstelle werden zudem im Leitbild sichtbar: „Die Künste stehen an der Bundesakademie im Mittelpunkt. Wir denken spartenübergreifend, bleiben neugierig und wagen Experimente. Lebenslanges Lernen ist bei uns Programm" (ba 2022b).

Im Folgenden werden weiterführend die inhaltliche Ausrichtung gemäß Satzung und Kooperationen sowie weitere Beziehungen der Falleinrichtung als Auszug aus der Untersuchungs- und Analyseperspektive *bildungs-, kultur-, wirtschafts-, landespolitischer Auftrag sowie organisationale Verfasstheit* aufgegriffen. Die per Dokumentenanalyse generierten Erkenntnisse liegen quer zu den Teilstudien und sind als Hintergrund in die theoretische und empirische Entwicklung, die Interpretation der Befunde und die Perspektivverschränkung eingeflossen.

4.1 Inhaltliche Ausrichtung gemäß Satzung[6]

Die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. verfügt als eingetragener Verein über eine öffentlich einsehbare Satzung, in der auch die inhaltliche Ausrichtung verankert ist.[7] Die Gründungssatzung stammt aus dem Jahr 1986. Seither gab es mehrere Satzungsänderungen, sodass aus dem Jahr 2021 die inzwischen sechste Änderung stammt.[8] In § 1 der Satzung sind Name, Sitz und Zweck der Fallinstitution festgehalten. War der *Verein* 1986 noch die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel *selbst*, ist er seit 2002 *Trägerverein* der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. Seitdem hat sich der satzungsgemäße Zweck der Fallinstitution folgendermaßen erweitert:

> 1986: „§ 1 (2) Der Verein dient der Weiterbildung von haupt-, neben- und ehrenamtlichen Kräften, die kulturelle Bildung in den Bereichen Theater, Musik, Bildende Kunst, Literatur und Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlins vermitteln." (ba 1986)

> 2021: „§ 1 (3) Die Bundesakademie dient der Weiterentwicklung der kulturellen Bildung. Dies bewirkt sie insbesondere als Ort der Fort- und Weiterbildung von haupt-, neben- und ehrenamtlichen Kräften, die in künstlerischen und Kultur vermittelnden Arbeitsfeldern tätig sind, und als Forum des kulturfachlichen und kulturpolitischen Diskurses. Dazu tragen ferner bei die Erarbeitung und Vermittlung innovativer Ansätze in der künstlerischen und kulturellen Bildung, die Beratung und Unterstützung von Institutionen und Personen des Kulturbereichs sowie die Publikation von Arbeitsergebnissen." (ba 2021)

Im Mittelpunkt steht somit die *Kulturelle* bzw. *Künstlerische Bildung*. Während die Gründungssatzung den Zweck der Akademie dabei in der Weiterbildung verortet und zwar – spezifischer – in der „Weiterbildung von haupt-, neben- und ehrenamtlichen Kräften, die kulturelle Bildung [...] vermitteln" (ba 1986), weitet der mit der Fassung von 2002 bis heute vorliegende Paragraph den Zweck auf die „Weiterentwicklung der kulturellen Bildung" (ba 2021) insgesamt aus. Die Funktion der Institution als „Ort der Fort- und Weiterbildung von haupt-, neben- und ehrenamtlichen Kräften" (ebd.) wird zwar weiterhin besonders herausgestellt, jedoch werden ihr weitere Funktionen an die Seite gestellt. Sie soll „als Forum des kulturfachlichen und kulturpolitischen Diskurses" (ebd.) dienen, soll „innovative[...] Ansätze in der künstlerischen und kulturellen Bildung" (ebd.) erarbeiten und vermitteln, soll „Institutionen und Personen des Kulturbereichs" (ebd.) beraten und – in nicht näher spezifizierter Hinsicht – unterstützen sowie Arbeitsergebnisse publizieren.

Während die Gründungssatzung als *Primäre Zielgruppe* (siehe hierzu Gieseke & Krueger in diesem Band zur *Methode der Programmanalyse* und zum *Programm*) der

6 Dieses Unterkapitel basiert auf der *Dokumentenanalyse* zum *bildungs-, kultur-, wirtschafts-, landespolitischen Auftrag sowie zur organisationalen Verfasstheit* und wurde in der Grundfassung von Anneke Krueger verfasst, für die vorliegende Publikation in dieses Buchkapitel in gekürzter Fassung integriert und von den Autor*innen geringfügig aktualisiert.

7 Des Weiteren bestehen Zielvereinbarungen zwischen der Fallinstitution und dem Land Niedersachsen, in denen Modalitäten hinsichtlich der Bedingungen der institutionellen Förderung durch das Land festgehalten sind. In ihnen wird die Akademie ebenfalls in ihrer Bedeutung für Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung hervorgehoben und es werden ihre Funktion und Ausrichtung beschrieben und inhaltliche Hinweise zur Programmgestaltung gegeben. Die Zielvereinbarungen werden in der vorliegenden Publikation aufgrund ihres nicht-öffentlichen Charakters nicht dargestellt.

8 Zum Zeitpunkt des Projektabschlusses war die damals gültige Fassung aus dem Jahr 2017.

Einrichtung noch die „haupt-, neben- und ehrenamtlichen Kräfte[...], die kulturelle Bildung in den Bereichen Theater, Musik, Bildende Kunst, Literatur und Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlins vermitteln" (ba 1986), benennt, gilt es ab 2002 zu unterscheiden, welches Aktionsfeld der Akademie gemeint ist: *Primäre Zielgruppe* der Fort- und Weiterbildungsangebote sind – laut Satzung – seither „haupt-, neben- und ehrenamtliche[...] Kräfte[...], die in künstlerischen und Kultur vermittelnden Arbeitsfeldern tätig sind" (ba 2002, ebenso 2021). Damit hat sich diese gegenüber der Gründungssatzung auch auf Künstler*innen ausgeweitet, die nicht in der Kulturellen Bildung bzw. Kunst-/Kulturvermittlung tätig sind. Zugleich löst sich die Satzung von der sparten-/domänenbezogenen Aufzählung, die mit den Programmbereichen der Akademie korrespondieren. Über das Aktionsfeld „Beratung und Unterstützung von Institutionen und Personen des Kulturbereichs" (ebd.), das allgemein formuliert ist, sodass auch der Bereich der Weiterbildung darunterfallen kann, sind schließlich potenziell alle mit dem Kunst- und Kulturbetrieb Assoziierten angesprochen. Hierdurch vergrößert sich die *Primäre Zielgruppe* noch einmal erheblich. Ein Berufs- bzw. Lohnarbeitsbezug ist durch die Nennung von haupt- und nebenamtlichen Kräften gegeben. Wenn Beruflichkeit und Lohnarbeit kein Kriterium darstellen, kann allgemeiner von Tätigkeit gesprochen werden, wie in den Satzungen seit 2002. Damit sind „Personen des Kulturbereichs" (ebd.), die sich strukturell der Systematik von haupt-, neben- und ehrenamtlichen Kräften entziehen, ebenfalls eingeschlossen.

Die Akademie ist satzungsgemäß als *Ort kulturpolitischer Diskursbildung* und Aushandlungen zu verstehen. Im Sinne der Satzung soll sie kulturpolitische und -fachliche Diskurse als „Forum" (ebd.) fördern. Sie ist also angehalten, die Bedingungen ihrer eigenen Arbeit selbst hervorzubringen. Bei genauerer Betrachtung gilt dies auch für die Kulturelle Bildung. Die Fallinstitution ist der Weiterentwicklung der Kulturellen Bildung verschrieben, für die sie zugleich weiterbilden soll, indem sie Angebote für jedes Alter, jede Herkunft oder finanzielle Lage sowie auch Angebote zur Integration schafft. Hierin zeigt sich weitreichender Handlungs- und Gestaltungsraum für die Unterstützung der Bildung über die Lebensspanne.

4.2 Kooperationen und andere Beziehungen[9]

Ein grundsätzlicher Bezugspunkt der Akademie ist der Kunst- und Kulturbereich, der in Deutschland im Wesentlichen durch den *Deutschen Kulturrat e. V.* mit seinen Sektionen und Mitgliedsverbänden vertreten wird. Die Fallinstitution ist selbst Mitglied der Sektion *Rat für Soziokultur und kulturelle Bildung*.

Zur weiteren Verortung der Falleinrichtung interessiert auch, welche Kooperationen und weiteren institutionsbezogenen Beziehungen[10] existieren. Umgesetzt wurde

9 Auch dieses Unterkapitel basiert ebenso wie das vorherige auf der *Dokumentenanalyse zum bildungs-, kultur-, wirtschafts-, landespolitischen Auftrag sowie zur organisationalen Verfasstheit* und wurde in der Grundfassung von Anneke Krueger verfasst, für die vorliegende Publikation in dieses Buchkapitel in gekürzter Fassung integriert und von den Autor*innen geringfügig aktualisiert.

10 Beziehungen auf der Personenebene, z. B. Gremien- und Ausschussbeisitze einzelner Mitarbeitenden oder Beirats- bzw. Vorstandsmitglieder, bleiben unberücksichtigt.

eine vereinfachte Netzwerkanalyse (vgl. Serdült 2002; Schwarz & Weber 2010), ausgehend von der *Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel* als Institution in der Mitte des Netzwerks, für die nun beispielhaft einige Befunde dargestellt werden.[11] Insgesamt wurden sieben Arten von interinstitutionellen Beziehungen zwischen der Akademie und den *Alteri* ermittelt, die hier ausgehend von der Funktion, die die Organisation, Institution bzw. Einrichtung gegenüber der Falleinrichtung einnimmt, betitelt werden: 1) Förderung der Institution, 2) Förderung einzelner Angebote bzw. Projekte, 3) Mitgliedsorganisation im Trägerverein, 4) Kooperation Projekt/e, 5) Kooperation Angebot/e, 6) Zertifizierung Angebot/e, 7) ermäßigungsberechtigte Organisationsangehörige (Teilnahmegebühren).[12] Aufgezeigt wird, wie viele *Alteri* sich für welche Art der Beziehung in den Dokumenten für das Jahr 2016 finden lassen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Kooperationen/Beziehungen

Art der Beziehung	**2016**
Förderung der Institution	*Land/Bund*
Förderung einzelner Angebote bzw. Projekte	11 Alteri
Mitgliedsorganisation im Trägerverein	35 Alteri
Kooperation Projekt/e	10 Alteri
Kooperation Angebot/e	37 Alteri
Zertifizierung Angebot/e	5 Alteri
ermäßigungsberechtigte Organisationsangehörige (Teilnahmegebühren)	2 Alteri

Um die Fluktuation der Beziehungen aufzuzeigen, wurde analysiert, wie viele neue Alteri im Zeitverlauf hinzukamen. Die Anzahl der Alteri hat von 2011 zu 2016 in allen Bereichen zugenommen. Die Beziehungsarten fallen jedoch unterschiedlich stabil aus. Während beispielsweise die Mitgliedschaft im Trägerverein auf Langfristigkeit angelegt ist, sind die Kooperationsbeziehungen hinsichtlich der Angebote sowie Angebots- bzw. projektbezogene Förderungsbeziehungen in den Jahresprogrammen deutlich fluider. Institutionelle Förderungsbeziehungen erweisen sich hingegen als vergleichsweise konstant.

11 Grundlage für die Analyse von Kooperationsbeziehungen waren die Jahresberichte 2011 und 2016, die Jahresprogramme 2011 und 2016, die Zielvereinbarungen 2006, 2009 und 2014 sowie die Satzung des Trägervereins. Die Analyse erhebt Beziehungen zu anderen Organisationen, Institutionen und Einrichtungen, den sogenannten *Alteri*, über die genannten Dokumente und über verschiedene aus den Daten entwickelte Kategorien quantitativ. Die Perspektive geht von der Fallinstitution aus und richtet sich nach außen. Die Kategorien beziehen sich zum einen auf die Art der Beziehungen und zum anderen auf die Art der *Alteri*. Die Analyse wurde durch qualitative Daten gestützt.

12 Die *Alteri* wurden zusätzlich entlang der Kategorie *Art der Institution* (Politische Institutionen, Universitäten/Forschungsinstitutionen, Bildungseinrichtungen, Interessen- und Fachverbände, Kunst- und Kulturinstitutionen, Stiftungen, Anstalten öffentlichen Rechts, Unternehmen, Förderprogramme), ihres *Spartenbezugs* und ihres *Raumbezugs* (regional, überregional, international) erfasst. Dafür benötigte Informationen wurden über eine Internetrecherche und die Sichtung der entsprechenden Homepages erhoben.

Hinsichtlich der *Art der Institution* lässt sich erkennen, dass sich die jeweilige Struktur in den Jahrgängen deutlich voneinander unterscheidet, was darin begründet liegt, dass Kooperationspartner*innen wechseln. Während der Anteil an *Interessen- und Fachverbänden* weiterhin groß ist und beinahe die Hälfte der Kooperationsbeziehungen ausmacht, haben sich die Anteile der anderen Institutionsarten von 2011 zu 2016 neu verteilt. Waren zuvor *Kunst- und Kulturinstitutionen*, *Politische Institutionen* und andere *Bildungseinrichtungen* wesentliche weitere Kooperationspartner*innen, sind es im Jahr 2016 *Universitäten/Forschungsinstitutionen*. Die festgestellte Fluidität hinsichtlich der angebotsbezogenen Kooperationen ermöglicht nicht nur den Aufbau neuer Kooperationsbeziehungen, sondern auch eine Verschiebung bzw. neue Schwerpunktsetzung ebendieser. Während die *Interessen- und Fachverbände* sich häufig auf bestimmte Sparten/Domänen, Berufe, Handlungsfelder und Zielgruppen bzw. institutionelle Kontexte in Kunst, Kultur und Kultureller Bildung beziehen, wie z. B. die *Arbeitsgemeinschaft Deutscher Chorverbände e. V. (ADC)*, der *Arbeitskreis Musik in der Jugend e. V.* oder der *Deutsche Museumsbund e. V.*,[13] sind die *Universitäten/Forschungsinstitutionen*, sofern die Kooperation nicht mit spezifischen Fachbereichen besteht, tendenziell spartenunspezifisch/-übergreifend. Es zeigt sich, dass sich für den Zeitpunkt der Erhebung neben den spartenübergreifenden und spartenunspezifischen Kooperationspartner*innen ein Schwerpunkt auf jene aus den Bereichen *Museum* und *Musik* herausgebildet hat. Auffällig ist, dass dort Angebotskooperationen bestehen, wo auch ein entsprechender Programmbereich vorliegt. Keine Kooperationen gab es im Erhebungsjahr mit Institutionen aus den Bereichen *Tanz*, *Film/Fernsehen*, *Hörspiel/Radio* und *Games/digitale Medien*. In den Blick geraten für die Kategorie *Art der Institution* schließlich auch die *angebots- und projektbezogenen Förderbeziehungen*: Interessant ist, dass im Zeitverlauf politische Institutionen hinzugekommen sind, etwa das *Niedersächsische Kultusministerium* und das *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)*, während zwischen den Jahren 2011 und 2016 der Anteil von Stiftungen unter den fördernden Institutionen abgenommen hat. Hieran zeigt sich u. a. eine veränderte Förderungspolitik der öffentlichen Hand hin zu Projektförderungen, die einhergeht mit einer tendenziell stagnierenden institutionellen Förderung.

Ein Blick auf den *Raumbezug* der Kooperationspartner zeigt zudem, dass die Fallinstitution ihre Kooperationsbeziehungen im Zeitverlauf stärker auf Institutionen der gesamten Bundesrepublik ausgeweitet hat. Auch die *Mitgliedsinstitutionen des Trägervereins* sind überwiegend *überregional* aufgestellt. Sie stammen aus allen *Sparten/Domänen*, entsprechend der Programmbereiche. Wie schon bei den Angebotskooperationen ist hier zu beobachten, dass im Erhebungsjahr keine Institutionen aus den Sparten/Domänen bzw. Bereichen *Tanz*, *Film/Fernsehen*, *Hörspiel/Radio* und *Games/digitale Medien* vertreten sind. Gegenüber den Institutionen, die angebotsbezogen mit der Fallinstitution kooperieren, zeigt sich außerdem für die Mitgliedschaften im Trägerverein, dass hier weniger *Institutionsarten* vertreten sind und dass diese im Wesentlichen aus *Interessens- und Fachverbänden* bestehen. § 3, Art. 1 der Satzung besagt dazu: „Mitglieder des Vereins können werden solche juristischen Personen privaten und

13 Ein Gegenbeispiel ist etwa die *Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung Niedersachsen e. V.*

öffentlichen Rechts, staatliche Institutionen sowie Verbände öffentlichen und privaten Rechts, die nach ihrer Aufgabenstellung an der Arbeit der Bundesakademie Interesse haben und sie unterstützen" (ba 2021). Grundsätzlich wäre eine Mitgliedschaft also auch für die anderen *Institutionsarten* möglich. An der Aufstellung der Mitgliedsinstitutionen lässt sich darüber hinaus eine Vernetzung sowohl zu einigen Berufsverbänden, wie z. B. zum *Bundesverband Bildender Künstlerinnen und Künstler e. V. (BBK)*, zum *Berufsverband Information Bibliothek e. V. (BIB)*, und zum *Verband deutscher Schriftstellerinnen und Schriftsteller (VS in ver.di)*, als auch zu Verbänden, die bestimmte Sparten, Handlungsfelder und Organisationen in Kunst, Kultur und Kultureller Bildung vertreten, wie z. B. die *Arbeitsgemeinschaft Deutscher Kunstvereine e. V. (ADKV)*, der *Deutsche Musikrat e. V./gGmbH* oder der *Regionalverband Museumspädagogik Norddeutschland e. V.*, erkennen. Auffällig ist, dass eine Mitgliedschaft in den meisten Fällen nicht mit einer Angebotskooperation einhergeht, wovon ggf. ausgegangen werden könnte.

4.3 Finanzen

Als durch öffentliche Zuwendungen geförderte Institution legt die Fallinstitution ihre Finanzen in den jeweiligen Jahresberichten offen.[14] Ihnen kann entnommen werden, wie sich die finanzielle Ausstattung der Institution im jeweiligen Jahr aufschlüsselt und wie sie sich verändert. Es liegt ein Finanzmix aus Landes- und Bundeszuwendungen sowie Eigeneinnahmen (Drittmittel und weitere Einnahmen, z. B. Teilnahmegebühren) vor. In der vorliegenden Publikation wird auf eine Darstellung der Finanzierungsstruktur und -tendenzen verzichtet.

Literatur

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. (ba) (1986): Satzung. Wolfenbüttel: ba. (intern bereitgestelltes Dokument).

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. (ba) (2021): Satzung. Online verfügbar: https://www.bundesakademie.de/fileadmin/Download/satzung.pdf (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. (ba) (2022a): Über uns. Online verfügbar: https://www.bundesakademie.de/akademie/ueber-uns/ (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. (ba) (2022b): Leitbild. Online verfügbar: https://www.bundesakademie.de/akademie/leitbild/ (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland". Online verfügbar: dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf (letzter Zugriff am 10.10.2021).

14 Online verfügbar: https://www.bundesakademie.de/akademie/service/presse/details/news/jahresberichte/

Fleige, M. & Robak, S. (2018): Lernkulturen. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 90–103.

Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.

Flick, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gieseke, W. (1986): Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. In: bmp Reihe des DVV. Frankfurt/Main.

Gieseke, W. (1992): Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1992, S. 10–16.

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen". Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. W. Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Gieseke, W. (2010): Perspektivverschränkung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 238–239.

Gieseke, W. (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165–173.

Gieseke, W. (2022): Perspektivverschränkung. In: Arnold, R./Nuissl, E./Schrader, J. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Stuttgart: UTB.

Gieseke, W./Opelt, K. (2005): 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.: Waxmann, S. 43–108.

Gieseke, W./Robak, S. (2022): Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2022). Online verfügbar: https://doi.org/10.1007/s40955-022-00216-8 (letzter Zugriff am 28.08.2022).

Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 365–375.

Häder, M. (2010): Empirische Sozialforschung – Eine Einführung. Wiesbaden: VS.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS.

Helfferich, C. (2014): Leitfaden – und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS, S. 559–574.

Hoffmann, N. (2012): Dokumentenanalyse. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 395–406.

Hopf, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. Design und Prozess der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 349–360.

Käpplinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 9(1), Art. 37. Online verfügbar: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727 (letzter Zugriff am 15.05.2022).

Kelle, U./Erzberger, C. (2000): Qualitative und Quantitative Methoden: kein Gegensatz. Design und Prozess der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 299–309.

Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3., überarb. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kühn, C. (2018): Hauptteil: Junior-Akademie Bad Bederkesa. Eine Lernkulturanalyse. In: Kühn, C./Robak, S./Matzen, J. (Hrsg.): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv, S. 21–230.

Kühn, C./Robak. S./Matzen, J. (Hrsg.) (2018): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.

Meuser, M./Nagel, U. (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 457–471.

Nolda, S. (2018): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.) (2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 433–449.

Pohlmann, C./Stimm, M. (unter Mitarbeit von G. Lehmann) (2013): Erwachsenenpädagogische Realanalyse in Perspektivverschränkung: Möglichkeiten eines Forschungsansatzes für die Theorie- und Praxisentwicklung in der Institutionen- und Programmforschung. In: Käpplinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahme und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer, S. 237–250.

Robak, S. (2012): Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. DIE Bonn. Online verfügbar: http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/ (letzter Zugriff am 17.02.2020).

Robak, S./Gieseke, W./Fleige, M./Kühn, C./Freide, S./Heidemann, L./Preuß, J./Krueger, A. (2019): Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 02/2019, S. 122–132.

Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (2015): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.

Schwarz, J./Weber, S. (2010): Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 65–90.

Serdült, U. (2002): Soziale Netzwerkanalyse: eine Methode zur Untersuchung von Beziehungen zwischen sozialen Akteuren. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 31(2), S. 127–141.

Stimm, M. (2017): Zugänge zur spezifischen Lernkultur Science Slam – Da-Zwischen als zentraler Ankerpunkt im Forschungsprozess. In: Stiller, J./Laschke, C. (Hrsg.): BerlinBrandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2017. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 131–149.

Webb, E./Campbell, D./Schwartz, R./Sechrest, L. (1966): Unobstrusive Measures: Nonreacitve Research in the Social Sciences. Chicago: Rand McNally.

7 Methodischer Zugang: Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende und Teilnehmende

Marion Fleige, Lena Heidemann, Stephanie Freide, Christian Kühn & Melanie Helmig

Abstract

In diesem Kapitel werden für die Perspektiven Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende und Teilnehmende die methodischen Zugänge (qualitative Interviews; quantitative Fragebogenerhebung) konkretisiert. Zusammenfassend vorgestellt wird das methodische Vorgehen: die entwickelten Erhebungsinstrumente (Leitfäden, Fragebogen), die Durchführung der Erhebung, die Auswertung und die darin enthaltenden Eckdaten zur Kategorienbildung und den Kategoriensystemen.

Schlagworte: Perspektiven, Methoden, Leitfadeninterview, Fragebogen, Kategorien

In this chapter, the methodological approaches (qualitative interviews; quantitative questionnaire survey) for the perspectives of education management, programme planners, course leaders and participants are specified. In summary, the methodological procedure is presented: the developed survey instruments (guidelines, questionnaires), the implementation of the study, the evaluation and the key data on category formation and the category systems.

Keywords: perspectives, methods, guided interview, questionnaire, categories

0 Einleitung

Nachdem die *Fallanalyse in Perspektivverschränkung* in der Gesamtheit dargestellt wurde (siehe hierzu Robak et al. in diesem Band), werden in diesem Kapitel die methodischen Zugänge für die Perspektiven *Bildungsmanagement* (Kühn in diesem Band), *Programmplanende* (Fleige in diesem Band), *Kursleitende* (Freide et al. In diesem Band) und *Teilnehmende* (Heidemann et al. in diesem Band) konkretisiert[1], wel-

1 Pragmatisch begründet findet als Teil dieser Publikation eine überblicksartige Darstellung der Zugänge statt, um das Gesamtarrangement der perspektivverschränkenden Studie nachvollziehbar zu machen, nicht aber eine detaillierte methodische Darstellung und methodologische Reflexion je Teilstudie, wie sie für Einzelstudien angemessen und notwendig ist (siehe hierzu beispielhaft die Darstellung von Heidemann 2021).

che allesamt mit qualitativen Interviews operieren (für die Perspektive der Teilnehmenden ergänzt um eine quantitative Befragung).[2]

Im Bereich der Entwicklung der *Erhebungs- und Auswertungsinstrumente* war das Vorgehen weitgehend deduktiv theorie-, begriffs- und kategorienbasiert bzw. an analytischen Kategorien orientiert (vgl. Kuckartz 2018, S. 52) und gleichwohl induktiv offen und zyklisch-zufließend, dies auch in perspektivverschränkenden Bezügen. Es war das Interesse, ausdifferenzierte Untersuchungsinstrumente zu entwickeln, die zusammengeführt die ganze Spannbreite des makro-, meso- und mikrodidaktischen Handelns in der Falleinrichtung (aus Sicht des Bildungsmanagements, der Programmplanenden und der Kursleitenden) sowie einrichtungsbezogen und biografisch rückgebunden die Weiterbildungspartizipation der Teilnehmenden zu erfassen.

1 Erhebung

Die Interviews zu den Perspektiven *Bildungsmanagement*, *Programmplanende* und *Kursleitende* waren als leitfadengestützte Expert*inneninterviews angelegt (siehe hierzu die umfassenden methodologischen Auseinandersetzungen, speziell zu Expert*inneninterviews, u. a. von Meuser & Nagel 2010, 2011; Gläser & Laudel 2010; Dörner 2012; überblicksartig zu Interviews u. a. Hopf 2000, 2007). Für die Perspektive der *Teilnehmenden* erfolgte ein Zugang im Mixed-Methods-Design (vgl. Kelle & Erzberger 2000, S. 299 ff.) mit qualitativen Leitfadeninterviews (vgl. u. a. Helfferich 2014; Hopf 2000, 2007) und einer quantitative Fragebogenerhebung (vgl. u. a. Schnell et al. 2008; Porst 2005).

1.1 Entwicklung der Erhebungsinstrumente

Die Erhebungsinstrumente wurden jeweils zunächst *deduktiv* auf der Basis des für die jeweilige Perspektive existierenden Forschungsstandes bzw. des (gestuften) Untersuchungsinteresses vorkonzipiert und dann im Licht von – operationalisierten – (Detail-) Forschungsfragen, vor dem Hintergrund der Diskussionen im Projektverbund im Untersuchungsverlauf und ersten empirischen Beobachtungen aus dem jeweiligen Teilprojekt sowie Zwischenbefunden aus den anderen Teilprojekten (und z. B. auch aus der *Dokumentenanalyse*) ebenfalls *deduktiv* sowie teils *induktiv erweitert*. Bei der jeweils finalen Fassung der Leitfäden handelt es sich um elaborierte und ausdifferenzierte Instrumente mit Erzählaufforderungen, Haupt- und Nebenfragen sowie theoretischen Verortungen und Memos für Frageinteressen bzw. -schlagworte (siehe hierzu u. a. Helfferich 2011, 2014). Die Leitfäden weisen untereinander eine konzeptionelle Kongruenz auf. Insbesondere für die Perspektiven *Programmplanende* und *Kursleitende* können die Leitfäden dabei bereits als ein theoretisch und empirisch entwickeltes Zwi-

2 Das methodische Vorgehen für die Perspektive *Programm* wird in einem gesonderten Kapitel ausführlich vorgestellt (siehe hierzu Gieseke & Krueger in diesem Band zur *Methode der Programmanalyse*). Die Untersuchungs- und Analyseperspektive *Dokumentenanalyse* hat sich im Forschungsprozess als grundlegend und zugleich querliegend erwiesen. Die aus der Analyse der Dokumente gewonnenen Erkenntnisse sind als Hintergrund in die anderen Teilstudien eingeflossen, werden in der vorliegenden Publikation jedoch nicht gesondert präsentiert.

schenergebnis der Untersuchung gewertet werden, da sie als sukzessiver Erschließungsprozess zwischen erwachsenenpädagogischer Theorie und voranschreitender Empirie in Perspektivverschränkung die bereichsspezifische Ausdifferenzierung des meso- und mikrodidaktischen Handelns sowie ihr Zusammenspiel abbilden.

Nachfolgend wird die Entwicklung der Erhebungsinstrumente für die genannten Perspektiven skizziert und es werden die in den Leitfäden bzw. im Fragebogen berücksichtigen Themenblöcke benannt.

1.1.1 Bildungsmanagement

Über die Analyse der Perspektive des *Bildungsmanagements* erfolgt ein Zugriff auf die organisationale Rahmung der Falleinrichtung. Im theoretisch fundierten (u. a. Zech 2010; Robak 2004a, 2004b, 2015; Müller 2007) sowie spezifisch auf den Fall angepassten Interviewleitfaden wurden auch Zwischenergebnisse aus den anderen Perspektiven (insbesondere *Programm* und *Teilnehmende*) berücksichtigt. Hauptthemen des Interviews sind die Positionierung der Einrichtung im Kunst- und Kulturbereich, die damit verbundenen Fragen der normativen und strategischen Ausrichtung der Organisation sowie der Steuerung inklusive des Spannungsfeldes von Organisations- und Bildungslogik. Inhaltlich greift der Leitfaden die zentralen Aufgabenbereiche des Bildungsmanagements sowohl in der organisationalen Außen- als auch Innenperspektive auf. Berücksichtigung finden dabei einrichtungsspezifische Merkmale, z. B. Leitbild, Einrichtungshistorie, zentrale Änderungen im Programm, bekannte Personalwechsel und -strukturen. In der finalen Version umfasst der Leitfaden dieser Logik folgend zwei große Themenblöcke (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Themen- und Frageblöcke im Leitfaden für das qualitative Expertinneninterview mit dem Bildungsmanagement (Leiterin der Falleinrichtung)

Begrüßung (informell)
Themenblock: *Die NAME FALLEINRICHTUNG als (Bildungs-)Organisation im Feld Kunst, Kultur und Bildung (Außenperspektive)*
1. Normatives Management: Leitbild, Mission Statement, Vision
2. Normatives Management: Organisationskultur im Wandel
3. Strategisches Management: Zukunft der Falleinrichtung
4. Marketing/PR
5. Netzwerkmanagement/Kooperationen

(Fortsetzung Tabelle 1)

Themenblock: *Die NAME FALLEINRICHTUNG als Organisation in der Innenperspektive*
6. Organisationsstrukturelles Management/Changemanagement
7. Programmmanagement/kooperatives Management
8. Finanzmanagement
9. Personalmanagement
10. Qualitätsmanagement
11. Projektmanagement
12. Konfliktmanagement
13. Zeit-/Selbstmanagement

1.1.2 Programmplanende

Die Leitenden der sechs Programmbereiche nehmen als *Programmplanende* eine zentrale Stellung im professionellen Gefüge und Lernkulturgefüge der Weiterbildungsorganisation als Kern der Mesoebene der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und ihrer konzeptionell-inhaltlichen Ausgestaltung ein und haben somit die Funktion von Expert*innen, so die theoretische und leitende Annahme. Ihr Wissen und ihre Handlungspraktiken sowie -formen sollten durch die Interviews sichtbar gemacht werden. Dementsprechend wurde frühzeitig im Forschungsprozess ein (erster) *Leitfaden für die Interviews mit den Programmplanenden* entwickelt. Er baute auf den grundlegenden Annahmen zur Programmplanung und Angebotsentwicklung auf und tarierte diese aus, nahm aber auch im Verlauf des Forschungsprozesses neue Einsichten aus den ersten empirischen Beobachtungen in der Fallinstitution (insbesondere aus den Perspektiven *Programm* und *Bildungsmanagement*) bzw. aus dem ersten Feldzugang auf. Für den Interviewleitfaden war dabei besonders entscheidend, dass eine Überarbeitung nach den beiden ersten Interviews erfolgte, in deren Rahmen neu angesprochene bzw. nicht vorab antizipierte Themen einflossen. Es kann hier von einer Erprobung im Feldzugang gesprochen werden. Theoriebasiert (auf Basis der Literatur zu Elementen und Wissensformen des Planungshandelns) sowie unter Einbezug erster Projekterkenntnisse (Programm, Teilnehmende, Bildungsmanagement) wurde ein Leitfaden entwickelt, der insbesondere die Art und Weise des Planens nach Wissensinseln der Planung und das Angleichungshandeln als Modus (vgl. Gieseke & Gorecki 2000; Gieseke 2003) sowie die Planung in Spannungsfeldern (der Kulturellen Bildung) und Antinomien (vgl. Hippel 2011) aufgreift.[3] In der finalen Version umfasste der Leitfaden mehrere Themenblöcke (vgl. Tab. 2).

3 Siehe hierzu zusammenfassend Fleige et al. 2018.

Tabelle 2: Themen- und Frageblöcke im Leitfaden für die qualitative Expert*inneninterviews mit den Programmplanenden (Programmbereichsleitende)

Einleitung: „Vielen Dank, dass wir mit Ihnen ein Interview im Rahmen des Forschungsprojektes WB-Kultur führen können. Es geht in dem Projekt darum, die Falleinrichtung als Institution mit ihrem Angebot und ihren Teilnehmenden genau zu beschreiben und die Spezifik herauszuarbeiten. Sie, als Programmbereichsleiter/in der Falleinrichtung, repräsentieren in der Untersuchung die Ebene der Planung der Angebote Ihres fachlichen Bereiches und sind Experte/in für diesen Bereich. Zu Beginn auch noch einmal wenige Hinweise zum Ablauf des Interviews. Das Interview wird mit Aufnahmegerät festgehalten und im Anschluss daran transkribiert und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Ich werde Ihnen relativ offene Fragen im Sinne einer Erzählaufforderung stellen und Sie können dann anfangen, dazu zu erzählen. Wir haben einen Leitfaden erstellt, der aber nicht genau eingehalten wird, sondern ich schaue während des Interviews, was schon zur Sprache kam. Entsprechend mache ich mir immer ein paar Notizen, um den Überblick zu behalten oder um mögliche Nachfragen festzuhalten. Wenn Sie keine Fragen mehr haben, würde ich sagen, können wir mit dem Interview beginnen.“
Themenblock/Einstieg: *Ihr Weg in die Tätigkeit in der Falleinrichtung und Ihr berufliches Selbstverständnis*
1. Biografie, Lebenslauf, Selbstverständnis
Themenblock: Programmbereich zwischen Kunst, Kultur und Bildung – *Angebot und Nachfrage, Zielgruppen, Spezifik*
2. Aufgaben, Profil und Spezifik des Programmbereichs
3. Angesprochene Berufs- und Tätigkeitsfelder bzw. -gruppen; Anteil von Kultureller Bildung als Tätigkeitsfeld, für das weitergebildet wird; Lai/innen in den Teilnehmendengruppen; Bedarfe/Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden
4. Feldspezifische Schlüsselbegrifflichkeiten: „Vermittlung“
Themenblock: Elemente und Wissensformen des Planungshandelns *im Programmbereich (Wissensinseln)*
5. Programmentwicklung und Entscheidungsverläufe bei der Planung
6. „Digitalisierung“ der Angebote als spezielle Anforderung der Gegenwart
Themenblock: Abstimmungsprozesse, Eingebundenheit und vernetztes Handeln nach außen
7. Rahmungen durch Finanzierung, Bildungs- und Kulturpolitik
8. Netzwerke und Kooperationen
Themenblock: Abstimmungsprozesse, Eingebundenheit und vernetztes Handeln nach innen; *Veranstaltungsplanung*
9. Abstimmungsprozesse nach innen: andere Programmbereiche
10. Abstimmungsprozesse nach innen: Dozent/innen; Veranstaltungsplanung und -ankündigung; Eigentätigkeit in der Meso- und Mikrodidaktik
11. Abstimmungsprozesse nach innen: Leitung, Träger, Beirat
12. Marketing als Teil der Programmplanung

(Fortsetzung Tabelle 2)

Themenblock: Schnittstelle Programmplanung/Makrodidaktik zur Meso- und Mikrodidaktik (Planung, Vorbereitung und Durchführung der einzelnen Angebote)
13. Auswahl und Vorbereitung der Teilnehmenden im Hinblick auf die Veranstaltungen
14. Ablauf der Veranstaltungen
15. „Nutzen"-Konzeptionen im Planungshandeln – Nutzung des Angebotes durch die Teilnehmenden nach der Teilnahme
16. Nutzung/Nutzen der Angebote (vor, während und nach der Veranstaltung; Verläufe) und deren/dessen Erhebung
Themenblock: Schlussreflexion: Aufgaben, Profil, Spezifik, Ort und Wandel der NAME FALLEINRICHTUNG aus Ihrer Sicht – und der Beitrags Ihres Programmbereichs dazu
17. Profile und Wandel der Falleinrichtung
18. Die Falleinrichtung als Lernort
19. Wandel in den Tätigkeitsfeldern
Abschlussfragen
„Haben wir etwas vergessen, was Sie noch gern ansprechen würden mit Blick auf die Falleinrichtung, die Teilnehmenden, die Angebote oder die Programm- und Angebotsplanung? Vielleicht gibt es aber noch etwas anderes, das Ihnen am Herzen liegt?" „Und was wünschen Sie sich für die Zukunft der Einrichtung und Ihres Programmbereichs?"

1.1.3 Kursleitende

Erst im Untersuchungsverlauf wurde entschieden, auch Interviews mit *Kursleitenden* – in der Fallinstitution *Dozent*innen* genannt – durchzuführen, um zusätzlich das Element der Kursdurchführung als Programmrealisierung (vgl. Gieseke & Gorecki 2000) zu erschließen und das Zusammenwirken von Programmbereichsleitenden und Kursleitenden bei der konkreten Planung der einzelnen Angebote beschreiben zu können. Die Erarbeitung des *Interviewleitfadens für die Kursleitenden* orientierte sich dementsprechend an der Perspektive der *Programmplanenden*, da die Fragen der mikrodidaktischen Konzeption in ihrer Abhängigkeit vom Planungshandeln betrachtet werden sollten. Dementsprechend wurde das Erhebungsinstrument zunächst aus dem Leitfaden für die Interviews mit den Planenden abgeleitet und dann im weiteren Verlauf der Untersuchung weiter zugeschnitten. Im Hinblick auf die Feinplanung waren die Elemente der Veranstaltungsplanung nach Faulstich und Zeuner (2010, S. 67 ff.) eine Orientierung. Insgesamt fokussierte der Leitfaden den Bezug des didaktischen Handelns der Kursleitenden zum planerischen Handeln bzw. deren Konzeption der Angebote sowie des Gesamtprogramms, die konkrete Angebotsdurchführung im Sinne des Kursgeschehens (*Teilnehmende*) sowie deren Einbindung in die institutionenbezogene Lernkultur und Rückbindung an ein berufsbiografisches und fachspezifisches Selbstverständnis. Nach einer ersten deduktiven Erstellung des Interviewleitfadens wurden Erweiterungen auf Basis einer zusätzlich realisierten Kurs-

leitendenrecherche (zur Mehrfachtätigkeit und dem berufsbiografischen Hintergrund: pädagogisch, pädagogisch-fachlich oder lediglich fachlich; vgl. zum Sampling Kap. 1.2.1) sowie vor dem Hintergrund zwischenzeitlich vorliegender erster Erkenntnisse aus den anderen Perspektiven vorgenommen.[4] Die finale Version des Leitfadens umfasst schließlich mehrere thematische Frageblöcke (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Themen- und Frageblöcke im Leitfaden für die qualitativen Expert*inneninterviews mit den Kursleitenden

Einleitung: „Vielen Dank, dass wir mit Ihnen ein Interview im Rahmen des Forschungsprojektes WB-Kultur führen können. Es geht in dem Projekt darum, die Falleinrichtung als Institution mit ihrem Angebot und ihren Teilnehmer/innen genau zu beschreiben und die Spezifik herauszuarbeiten. Sie, als Dozent/in der Bundesakademie, repräsentieren in der Untersuchung die Ebene der Durchführung und auch der Feinplanung der Angebote und sind Experte/in für diesen Bereich. Das Interview wird mit Aufnahmegerät festgehalten und im Anschluss daran transkribiert und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Dazu möchte ich Sie noch einmal vor Aufnahmebeginn fragen: Ich möchte das folgende telefonische Interview zu Auswertungszwecken auf Band aufnehmen. Sind Sie mit der Aufzeichnung einverstanden? Ich werde Ihnen relativ offene Fragen im Sinne einer Erzählaufforderung stellen und Sie können dann anfangen, dazu zu erzählen. Wir haben einen Leitfaden erstellt, der mit den Themen korrespondiert, die ich Ihnen zugesendet habe, der aber nicht genau eingehalten wird, sondern der den Weg unseres Gesprächs viel mehr anleiten soll. Wenn Sie keine Fragen mehr haben, würde ich sagen, können wir mit dem Interview beginnen.“
Themenblock/Einstieg: *Ihr Weg in die Tätigkeit in der Falleinrichtung und Ihr berufliches Selbstverständnis*
1. Biografie, Lebenslauf, Selbstverständnis
Themenblock: *Der Programmbereich zwischen Kunst, Kultur und Bildung –* *Bildungsziele /Funktionen des Programmbereiche der Falleinrichtung aus Sicht der Dozent/innen*
2. Aufgaben, Profil und Spezifik des Programmbereichs
Teilnehmende im Programmbereich: Interessen /Erwartungen/Nutzung
3. Teilnehmende im Programmbereich: Berufs- und Tätigkeitsfelder; Zielgruppen; Interessen, Erwartungen und Nutzungswege
Themenblock: Einbindung in die Programmplanung/Angebotsgestaltung
4. Einbindung in die Planung der Angebote
Themenblock: Vorbereitung und Ablauf der Veranstaltungen
5. Auswahl der Teilnehmenden; Durchführung der Veranstaltungen; Zusammenarbeit mit Planenden
Themenblock: Atmosphäre Falleinrichtung und Beziehungsaspekte
6. Atmosphäre der Veranstaltung/in der Einrichtung; Austausch und Netzwerke

4 Des Weiteren konnte anhand einer durchgeführten Hospitation in zwei Veranstaltungen ein Einblick in das Kursgeschehen der Falleinrichtung gewonnen werden, welcher hilfreich für ein besseres Verständnis der weiteren Ausdifferenzierung der Ebene der Kursleitenden und der Interviewleitfäden war und auch für abschließende Interpretationen sowie in der Perspektivverschränkung hinzugezogen wurde.

(Fortsetzung Tabelle 3)

Themenblock: Evaluation der Veranstaltungen/Einbindung in Qualitätsmanagement
7. Feedback; Evaluation
Themenblock: „Digitalisierung" der Angebote als spezielle Anforderung der Gegenwart
8. „Digitalisierung" der Angebote als spezielle Anforderung der Gegenwart
Themenblock: Profil der Falleinrichtung in Zusammenfassung
9. Profil der Einrichtung in Ihrer Auslegung
Abschlussfragen *... um der Interviewpartnerin, dem Interviewpartner die Chance zu geben, noch von sich aus für sie oder ihn Relevantes anzusprechen und den Interviewverlauf zu kommentieren:* „Sie haben mir über ihre Tätigkeit als Dozent/in an der Einrichtung erzählt. Dabei haben wir im Besonderen über die Art und Weise der Einbindung in die Programm- und Angebotsplanung, die Charakterisierung der Teilnehmer/innen, ihre Erwartungen und den Charakter der Beziehungen in den Veranstaltungen gesprochen. Vielleicht gibt es aber noch etwas anderes, das Ihnen am Herzen liegt?" „Haben wir etwas vergessen, was Sie noch gern ansprechen würden?" *... zum Einleiten des Interviewendes und zum Ausblick:* „Und was wünschen Sie sich für die Zukunft (des Programmbereiches, ihres Tätigkeitsfeldes)?" „Welche Themen können noch verstärkt in das Programm aufgenommen werden?" „Was wären Ideen für Neues?"

1.1.4 Teilnehmende

Die Perspektive der *Teilnehmenden* ergänzt die institutionell angesiedelten Perspektiven um die individuelle Sicht derer, die die Akademie als Lern- und Bildungsort aufsuchen. Um dem hohen Maß an Vielfalt und Individualität aufseiten der Teilnehmenden gerecht zu werden, die Komplexität der Kopplung von Biografie, Tätigkeit und Weiterbildung für den KuK-Bereich angemessen zu erfassen und zugleich eine quantifizierende Einordnung vornehmen zu können, erfolgte ein Zugang im Mixed-Methods-Design (vgl. Kelle & Erzberger 2000) mit einer vorgeschalteten explorativen, rein qualitativen Phase und einer nachgeschalteten qualitativen *und* quantitativen Phase. Eingang in die Instrumentenentwicklung fanden insbesondere gegenstandsspezifische Studien zu Kunst, Kultur und Kultureller Bildung mit Fokus auf Tätigkeitszuschnitte und die soziale Lage (u. a. Schulz et al. 2013; Norz 2016; Liersch & Asef 2015; BMWi 2015, 2016, 2017) sowie die hauseigenen Teilnehmendenbefragungen der Akademie (vgl. Gnahs 2004; Ermert 2007, 2009, 2015). Der Leitfaden zur Exploration basiert auf ersten theoretischen Annahmen zum Zusammenhang von künstlerisch-kultureller Aspiration, Biografie, Tätigkeit/Beschäftigung, Weiterbildungsentscheidung und Institution, letzteres mit Blick auf Lernort, Atmosphäre, Beziehungen. Er umfasst Fragen zu fünf Themenblöcken (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Themen- und Frageblöcke im Leitfaden für die explorativen qualitativen Leitfadeninterviews mit den Teilnehmenden

Einleitung: „Erst einmal ganz herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview nehmen und uns bei unserem Forschungsprojekt unterstützen. Vielleicht noch einige Worte, worum es bei unserem Projekt geht: Wir beschäftigen uns mit Angeboten der Kulturellen Erwachsenenbildung am Beispiel der NAME FALLEINRICHTUNG und analysieren zum einen, was diese Angebote, aber auch die NAME FALLEINRICHTUNG als Anbieter für Kulturelle Bildung ausmacht. Ganz speziell wird es deswegen im Interview darum gehen, dass wir uns für Sie als Person interessieren (z. B. was sie beruflich machen), aber auch wie Sie Ihre Seminarteilnahme in der NAME FALLEINRICHTUNG erlebt haben und welche Bedeutung die Teilnahme für sie hat. Bevor wir damit anfangen, noch einige Hinweise zum Ablauf des Interviews und zur Anonymität. Das Gespräch wird auf Tonbandgerät aufgenommen und im Nachgang für die Analyse verschriftlicht. Um die Anonymität zu gewährleisten, werden alle Namen oder Orte oder spezielle Funktionen, die einen Rückschluss auf Ihre Person zulassen, anonymisiert. Das Datenmaterial wird nur im Rahmen des Projektes verwendet. Das Interview läuft so ab, dass ich Ihnen immer eine offene Eingangsfrage stelle und Sie möglichst frei erzählen können, was Sie zu der Frage alles sagen wollen. Wenn ich Nachfragen habe, dann melde ich mich einfach. Daten zur Person: • Geschlecht • Alter • Wie lange in Kunst/Kultur tätig? • Wie oft schon an Seminaren in der NAME FALLEINRICHTUNG teilgenommen? Und wann?“
Themenblock: *Spezifizierung der Tätigkeitsprofile mit Bezug zu Kunst/Kultur*
1. Berufliche Tätigkeit: typische Aufgaben/Anforderungen/Arbeitsabläufe; Mehrfachtätigkeiten
2. Tätigkeiten mit (besonderem) Bezug zu Kunst und Kultur und Bedeutungszuschreibung; Konkretisierung für die Kulturelle Bildung (wenn relevant)
Themenblock: *Arbeitssituation im Feld*
3. (Schwierige) Beschäftigungssituation in Kunst und Kultur: persönliche Wahrnehmung; Herausforderungen; aktuelle Themen
Themenblock: *Interessenlagen und Themenketten in der (Weiter-)Bildungsbiografie:*
4. Berufsbiografische Entscheidungen: Ausbildungswege; Einflussgrößen und Ereignisse im Lebensverlauf
5. Weiterbildung: Teilnahme; (tätigkeitsbezogene/wiederkehrende) Themen; Interessengenese
Themenblock: *Bedeutung der Teilnahme an der NAME FALLEINRICHTUNG für Interessen, Tätigkeiten und Biografie*
6. Weiterbildungsentscheidung: einrichtungsbezogene Entscheidung; Programm und Ankündigungen; Bewerbung; Mehrfachteilnahme
7. Bezug der Teilnahme zur eigenen KuK-Aktivität
8. Veränderungsprozesse infolge der Teilnahme: beruflich/privat (Tätigkeiten, Themen, Kontakte)
Themenblock: *Auslegung Kultureller Bildung im Lernort NAME FALLEINRICHTUNG*
9. Konkretes Seminargeschehen: andere Teilnehmende, Arbeits-/Vermittlungs-/Aneignungsformen
10. Das Typische der Falleinrichtung: Veranstaltungsort, Arbeitsformen

Der erste explorative Feldzugriff war wegweisend für die Spezifizierung des Erkenntnisinteresses, der interessanten Analyseschwerpunkte und der weiteren Ausgestaltung der Erhebungen zur Teilnehmendenperspektive. Die Entwicklung des Leitfadens für die vertiefenden Interviews und des Fragebogens für die quantitative Befragung (vgl. u. a. Porst 2005; Raab-Steiner & Benesch 2008; Faulbaum et al. 2009) erfolgte parallel. Eingang fanden die definierten Kategorien, explorativ gewonnene Erkenntnisse, im ersten perspektivverschränkenden Abgleich identifizierte Anknüpfungspunkte sowie erneut verschiedene gegenstandsspezifische Studien (s. o.). Für die vertiefenden Interviews wurde der Leitfaden anschließend modifiziert und stärker auf die konkretisierten Analyseschwerpunkte zugeschnitten. Die finale Leitfadenversion umfasst drei thematische Frageblöcke (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Themen- und Frageblöcke im Leitfaden für das vertiefte qualitative Leitfadeninterview mit den Teilnehmenden

Einleitung: „Erst einmal ganz herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview nehmen und uns bei unserem Forschungsprojekt unterstützen. Vielleicht noch einige Worte, worum es bei unserem Projekt geht: Wir beschäftigen uns mit Angeboten der Kulturellen Erwachsenenbildung am Beispiel der NAME FALLEINRICHTUNG und analysieren zum einen, was diese Angebote auszeichnet, aber auch welchen Nutzen und welche Wirkungen für die Teilnehmenden mit der Teilnahme an den Veranstaltungen verbunden werden. Ganz speziell wird es deswegen im Interview darum gehen, dass wir uns für *Sie* als Person interessieren (z. B. was sie beruflich machen) und welche Bedeutung die Teilnahme für sie hat. Bevor wir mit anfangen, noch einige Hinweise zum Ablauf des Interviews und zur Anonymität. Das Gespräch wird auf Tonbandgerät aufgenommen und im Nachgang für die Analyse verschriftlicht. Um die Anonymität zu gewährleisten, werden alle Namen oder Orte oder spezielle Funktionen, die einen Rückschluss auf Ihre Person zulassen, anonymisiert. Das Datenmaterial wird nur im Rahmen des Projektes verwendet. Das Interview läuft so ab, dass ich Ihnen immer eine offene Eingangsfrage stelle und Sie möglichst frei erzählen können, was Sie zu der Frage alles sagen wollen. Wenn ich Nachfragen habe, dann melde ich mich einfach. Sind Sie so weit damit einverstanden? Daten zur Person: • Geschlecht • Alter • Wie lange in Kunst/Kultur tätig? • Wie oft schon an Seminaren in der NAME FALLEINRICHTUNG teilgenommen? Und wann?“
Themenblock: *Tätigkeitsprofile im Lebensverlauf mit Bezug zu Kunst/Kultur*
1. Berufliche Tätigkeit: typische Aufgaben/Anforderungen/Arbeitsabläufe; Mehrfachtätigkeiten
2. Stellenwert von Kunst und Kultur im Leben: KuK im Lebenslauf (biografischer Bezug); Anlässe/Ereignisse und Einflüsse mit Relevanz für aktuelle KuK-Tätigkeit; Tätigkeiten mit (besonderem) Bezug zu Kunst und Kultur und Bedeutungszuschreibung; Konkretisierung für die Kulturelle Bildung (wenn relevant)
Themenblock: *Arbeits- und Beschäftigungssituation*
3. Anspruchsvolle/vielfältige Tätigkeiten in Kunst und Kultur: aktuelle Themen/Entwicklungen; Herausforderungen
4. (Schwierige) Beschäftigungssituation: persönliche Wahrnehmung; Herausforderungen

(Fortsetzung Tabelle 5)

Themenblock: Bedeutung der Teilnahme an der NAME FALLEINRICHTUNG für Interessen, Tätigkeiten und Biografie
5. Weiterbildungsentscheidung und Veranstaltungsteilnahme: Gründe (für Erst-/Mehrfachteilnahme); einrichtungsbezogene Entscheidung; Besonderheiten der Akademie
6. Bezug der Teilnahme zur eigenen KuK-Aktivität
7. Veränderungsprozesse infolge der Teilnahme: beruflich/privat (Tätigkeiten, Themen, Kontakte)

Während der qualitative Zugang insbesondere die Weiterbildungsentscheidung und die biografische sowie künstlerisch-kulturelle Rückbindung der individuellen Tätigkeits- und Bildungsentscheidungen beschreibbar macht, fokussiert der Fragebogen vorrangig strukturelle Elemente (z. B. zum Tätigkeitsprofil), aber auch individuelle Nutzenerwartungen. Der Fragebogen umfasst überwiegend nominal- und ordinalskalierte[5] Merkmale; die Fragen sind mehrheitlich geschlossen (vgl. Diekmann 2005, S. 408 f.). In der Operationalisierung erwies sich beispielsweise die quantitative Erfassung der Tätigkeitsprofile im KuK-Bereich als inhaltlich-methodisch anspruchsvoll, da eine Vielfalt von Tätigkeitsarten, -formen, -orten sowie weiteren -strukturen im besonderen Feld der Kunst und Kultur zu berücksichtigen war. Halboffene Antwortoptionen wurde integriert, wenn auf der ersten Ebene erwartet wurde, dass die gewählten Antwortkategorien dem Kriterium der Vollständigkeit nicht genügen könnten, oder wenn auf zweiter Ebene eine Zusatzinformation erfasst werden sollte (vgl. Porst 2005, S. 55 ff.). Infolge eines Pretests unter realen Bedingungen in Veranstaltungen der Falleinrichtung (vgl. Schnell et al. 2008; Häder 2015) wurde der Fragebogen leicht angepasst. In der finalen Fragebogenversion sind schließlich vier thematische Frageblöcke unterteilt, die hier entsprechend ihrer Reihenfolge im Erhebungsinstrument überblicksartig zusammengestellt sind (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Fragebogenstruktur zur quantitativen Befragung der Teilnehmenden

I. Ihr Profil als Tätige/r in Kunst und Kultur
1. Welchem Teilbereich ordnen Sie Ihre Tätigkeit im Kunst- und Kulturfeld hauptsächlich zu? *(v_1)*
2. Welche Aufgabenbereiche gehören zu Ihrer Tätigkeit im Kunst- und Kulturbereich? *(Mehrfachantworten möglich) (v_2)*
3. Welcher der ausgewählten Aufgabenbereiche hat die höchste persönliche Bedeutung für Sie? *(v_3)*
4. Wo liegen die Schwerpunkte Ihrer Tätigkeiten im Kunst- und Kulturfeld? *(Mehrfachantworten möglich) (v_4)*
5. Gibt es ein Arbeitsfeld, das den überwiegenden Schwerpunkt Ihrer Tätigkeit ausmacht? *(v_5)*

5 Während *nominalskalierte* Merkmale bezogen auf die Ausprägungen die Kriterien Genauigkeit (exakte Definition), Exklusivität (gegenseitiger Ausschluss) und Exhaustivität (erschöpfende Auflistung) erfüllen, aber keine Rangfolge der Objekte abbilden können, können *ordinalskalierte* Merkmale hierarchisch sortiert werden (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 238).

(Fortsetzung Tabelle 6)

6. Haben Sie mindestens einen Qualifikationsnachweis (z. B. Ausbildung, Studium, Weiterbildungszertifikat) in einem Arbeitsfeld im Bereich Kunst und Kultur? *(Mehrfachantworten möglich) (v_6)*
7. In welcher Einrichtung üben Sie Ihre Tätigkeiten in der Regel aus? *(Mehrfachantworten möglich) (v_7)*
8. Gibt es eine Einrichtung, in der Sie Ihre Tätigkeit überwiegend ausüben? *(v_8)*
9. Haben Sie eine Einrichtung, in der Sie tätig sind, (mit-)gegründet? *(v_9)*
10. Richtet sich Ihre Tätigkeit an eine bestimmte Zielgruppe? *(Mehrfachantworten möglich) (v_10)*
II. Ihre Teilnahme an der NAME FALLEINRICHTUNG
11. Durch meine Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung... *(24 Items, v_11_x)* *(24 Aussagen zur Bewertung auf einer Skala von „trifft gar nicht zu" bis „trifft voll zu")*
z. B. ... werde ich darin unterstützt, meine eigene künstlerische Position zu finden. ... erhalte ich einen Nachweis dafür, dass ich für meine Tätigkeit im Bereich Kunst und Kultur qualifiziert bin. ... erhalte ich einen Einblick in neue Entwicklungen im Kunst- und Kulturbereich. ... kann ich besser einschätzen, wo ich in meinem künstlerisch-kulturellen Tätigkeitsfeld stehe. ... kann ich mein berufliches Netzwerk ausbauen. ... erhalte ich anwendungspraktisches Wissen für das Tätigkeitsfeld Kunst und Kultur. ... erhalte ich Kontakte zu Personen, die wichtig für meine Tätigkeit im Bereich Kunst und Kultur sind. ... kann ich etwas ganz Neues ausprobieren.
III. Ihre Beschäftigungsmerkmale
12. In meiner Erwerbstätigkeit bin ich... *(v_12)*
13. Haben Sie mehrere Beschäftigungsverhältnisse parallel (selbstständig/angestellt/Ehrenamt)? *(v_13)*
→ *Wenn mehrere Beschäftigungsverhältnisse vorliegen, beantworten Sie bitte Frage 14:*
14. Haben Ihre Beschäftigungsverhältnisse einen Schwerpunkt? *(v_14)*
15. Nun speziell zu Ihrer kulturbezogenen Tätigkeit: In meiner künstlerisch-kulturellen Aktivität bin ich... *(Mehrfachantworten möglich) (v_15)*
16. Wie viele Stunden verbringen Sie durchschnittlich pro Woche mit Ihren künstlerisch-kulturellen Aktivitäten? *(v_16)*
17. Die in Frage 16 genannte Zeit, die ich mit meiner Aktivität in Kunst und Kultur verbringe, empfinde ich als... *(v_17)*
18. Wie setzt sich ihr Lebensunterhalt zusammen? Ich habe... *(Mehrfachantworten möglich) (v_18)*
→ *Wenn Sie Einkommen aus Ihrer künstlerisch-kulturellen Tätigkeit erzielen, beantworten Sie bitte Frage 19 und Frage 20:*
19. Wie groß ist der Anteil des Einkommens aus Ihrer künstlerisch-kulturellen Tätigkeit an Ihrem monatlichen Nettogesamteinkommen durchschnittlich? *(v_19)*
20. Den Anteil am Gesamteinkommen, den ich mit meiner künstlerisch-kulturellen Tätigkeit erziele, empfinde ich als... *(v_20)*

(Fortsetzung Tabelle 6)

IV. Allgemeine Angaben zur Teilnahme und Person
21. Haben Sie vor der aktuellen Veranstaltung bereits an Veranstaltungen oder Tagungen an der NAME FALLEINRICHTUNG teilgenommen? *(v_21)*
22. Wer hat die Teilnahmegebühr (inklusive Unterkunft und Verpflegung) für Ihre aktuelle Teilnahme bezahlt? *(Mehrfachantworten möglich) (v_22)*
23. Geschlecht *(v_23)*
24. Bitte nennen Sie Ihren höchsten Schulabschluss. *(v_24)*
25. Bitte nennen Sie Ihren höchsten Berufsabschluss. *(v_25)*
26. Haben Sie den in Frage 25 genannten höchsten Berufsabschluss im Bereich Kunst und Kultur erworben? *(v_26)*
27. Bitte geben Sie Ihren Geburtsjahrgang an. *(v_27)*
28. Wurden Sie selbst oder mindestens einer Ihrer Elternteile nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren? *(v_28)*
29. Gibt es zum Ende der Befragung noch etwas, das Sie uns mitteilen möchten? *(v_29)*

1.2 Durchführung der Erhebung

Zur Durchführung der Erhebung interessiert, wer und wie befragt wurde.

1.2.1 *Wer* wurde befragt?

Da *Bildungsmanagement* eine Leitungsaufgabe ist (vgl. z. B. Robak 2004a, 2004b; Müller 2007; Zech 2010), wurde für die Erfassung dieser Perspektive als Interviewpartnerin die Leiterin/Direktorin der Akademie ausgewählt und ein rund zweistündiges Interview realisiert.[6]

Das Sample zur Perspektive der *Programmplanenden* ergab sich natürlicherweise aus sechs Personen bzw. Programmbereichen (bei einer einzigen Fallinstitution), die in der Falleinrichtung als Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeitende (HPM) fest angestellt sind. Es wurden demnach die Programmbereichsleitenden aus allen sechs Programmbereichen der Falleinrichtung interviewt. Diese Fachbereiche sind: *Bildende Kunst*; *Darstellende Künste*; *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft*; *Literatur*; *Museum* und *Musik*. Die Programmbereichsleitenden sind pädagogisch-konzeptionell für die Fachbereiche der Falleinrichtung und das jeweilige Programm verantwortlich.

Die Samplebildung zur Perspektive der *Kursleitenden* gestaltete sich als komplexer: Im Vorlauf zu den Interviews erfolgte eine Recherche zu den Kursleitenden, um sich über diese ein näheres Bild zu machen.[7] Im Rahmen dieser Recherche wurden der feldbezogen-fachliche und der pädagogisch-fachliche bzw. pädagogische Hinter-

6 Die Interviewdauer verweist dabei bereits auf die Komplexität und Vielfalt von Bildungsmanagement als Handlungsfeld.

7 Zugrunde gelegt wurden Programmhefte bzw. Ankündigungen und Verzeichnisse in Programmheften, ergänzt um die online frei zugänglichen Informationen der Fallinstitution über die Kursleitenden. Eine weitere Quelle waren individuelle Webauftritte der von der Fallinstitution als Kursleitende akquirierten Personen mit Informationen zu ihrem jeweiligen berufsbiografischen Werdegang und ihren jeweiligen aktuellen Tätigkeitsfeldern.

grund (sowie für eine eigene Übersicht auch der regionale Hintergrund) pro Kursleitung tabellarisch dokumentiert. Auf der Basis dieser Dokumentation wurde eine breite Spanne von sowohl künstlerischen, pädagogischen als auch managementbezogenen Tätigkeitsfeldern der Personen ersichtlich. Davon ausgehend wurden Kriterien für ein Sample von Kursleitenden erarbeitet. Diese umfassten:

- (lange) Dauer der Arbeit für die Fallinstitution,
- (hohe) Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen an der Falleinrichtung,
- (hoher) Grad der Variation der Veranstaltungsformen der an der Falleinrichtung durchgeführten Angebote (z. B. sowohl Durchführung von Qualifizierungsreihen als auch von einmaligen Workshops)

Als zusätzliche Kriterien wurden die Geschlechterverteilung sowie das Vorliegen von Mehrfachtätigkeiten mit möglichst hoher Varianz (insbesondere zwischen pädagogischen und künstlerischen Tätigkeiten) festgelegt. Die Programmbereichsleitenden unterstützten die Samplebildung über entsprechende Vorschläge entlang der Kriterien; das Projektteam wählte dann die sechs Interviewpersonen – je eine pro Programmbereich[8] – aus und stellte die Anfrage.

Auch für die Auswahl der *Teilnehmenden* für das *qualitative Sample* fand eine theoretisch entwickelte und somit kriterienbasierte Samplingstrategie Anwendung. Für die explorativen Interviews wurden sechs Teilnehmende gesucht, die einen breiten Einblick in die (Tätigkeits-)Felder im KuK-Bereich und die erwartete Heterogenität ermöglichen sollten, und zwar je eine Person, die 1) erstmals an einer Veranstaltung der Akademie teilnimmt; 2) seit vielen Jahren regelmäßig teilnimmt (Mehrfachteilnehmende); 3) an einer Qualifizierungsreihe teilnimmt; 4) vorrangig selbst als KuK-Dozent*in tätig ist; 5) vorrangig als Künstler*in tätig ist; 6) vorrangig als Kunst-/Kulturmanager*in tätig ist. Für die vertiefenden Interviews wurden schließlich Teilnehmende aus allen sechs Programmbereichen einbezogen, ohne dass die Kriterien der explorativen Phase erneut Anwendung fanden. Vielmehr sollten nun „typische" Teilnehmende interviewt werden. Die Programmbereichsleitenden unterstützten die Auswahl des Vertiefungssamples über Vorschläge, aus denen das Projektteam die Interviewpersonen auswählte und kontaktierte. Für die *quantitative Befragung* wurde nach einem Pretest im Dezember 2017 ab Februar 2018 in einem dreimonatigen Zeitfenster (mit Nacherhebungen) eine Vollerhebung in der Falleinrichtung über die Ebene der Veranstaltungen (außer Tagungen) realisiert, wobei nicht in allen Veranstaltungen im Zeitfenster eine Erhebung möglich war (z. B. aus organisatorischen Gründen). In den Veranstaltungen wurden alle Teilnehmenden freiwillig in die Erhebung einbezogen. Auf diesem Weg konnten 258 Teilnehmende in 26 Veranstaltungen erreicht werden.

8 Mit diesem Auswahlkriterium sollte eine Breite und (kontrastive) Sättigung nachempfunden werden; es erwies sich in der späteren Auswertung jedoch weniger bedeutsam: Aufgrund der hohen Individualität der Kursleitenden mit ihrem künstlerisch-kulturellen Hintergrund ging es eher darum, überindividuelle Handlungsformen und -begründungen zu erschließen.

1.2.2 *Wie* wurde befragt?

Die Interviews erfolgten auf Basis von spezifisch für das Erkenntnisinteresse der Teilstudie und den Fall entwickelten Leitfäden. Vor der Durchführung der Interviews erhielten die interviewten *Programmplanenden* und *Kursleitenden* im Vorfeld – einige Tage bis wenige Wochen vor dem jeweiligen Interview – die o. g. Frageblöcke entlang der Hauptfragen. Hierdurch sollte eine Vorabreflexion über ihr tägliches Handeln ermöglicht und damit wiederum gewährleistet werden, dass sie möglichst umfängliches Expert*innenwissen zur Sprache bringen können. Dies erschien dem Forscher*innenteam sinnvoll in Anbetracht der intendierten Rekonstruktion komplexer Wissensbestände und Handlungsweisen der Befragten als Expert*innen (vgl. Meuser & Nagel 2010, S. 457) sowie im Hinblick einer Strukturierung und Fokussierung der Interviews entlang des leitenden Erkenntnisinteresses und Forschungszwecks (vgl. Helfferich 2014, S. 562). Das *Bildungsmanagement* erhielt keine Fragen im Vorfeld; hier wurde eine spontane Interviewsituation realisiert. Auch die *Teilnehmenden* erhielten vorab nur grobe Informationen zum thematischen Rahmen, da kein Expert*innenwissen abgefragt, sondern die subjektive Perspektive möglichst frei im Erzählfluss erfasst werden sollte.

Die Durchführung der Interviews erfolgte zwischen 2016 und 2018 (wahlweise bzw. auch örtlich oder zeitlich begründet[9]) in Präsenz[10] (*Bildungsmanagement, Programmplanende, Teilnehmende*) oder telefonisch (*Kursleitende, Teilnehmende*). Die Interviews wurden vollständig aufgezeichnet. Während des Interviews machten sich die Interviewer*innen zusätzlich Notizen zu den Aussagen der Interviewpartner*innen. In den ersten beiden Interviews mit den *Programmplanenden* sowie in der explorativen Phase zur Perspektive der *Teilnehmenden* wurden zusätzlich Hinweise zu notwendigen bzw. möglichen Erweiterungen der Leitfäden vermerkt. Es war keine bestimmte Reihenfolge der Interviews angestrebt, sondern es wurden die Termine nach zeitlicher Verfügbarkeit vereinbart.

Die *Handhabung der Leitfäden in der Interviewsituation* erfolgte für die Perspektiven *Bildungsmanagement, Programmplanende* und *Kursleitende*, ungeachtet bzw. paradoxerweise auch gerade wegen der Elaboriertheit der Leitfäden, in einem relativ freien Zugriff nach dem „Prinzip einer offenen und flexiblen Interviewführung" von Expert*inneninterviews (Meuser & Nagel 2010, S. 464). Dieses Prinzip fand auch in den qualitativen Leitfadeninterviews mit den *Teilnehmenden* Anwendung. Die Interviews gestalteten sich in allen Perspektiven als dichte Gespräche, in denen die Interviewpartner*innen von sich aus ausführlich über ihre vielfältige, umfangreiche und differenzierte – planvolle und intuitive – Handlungspraxis (*Bildungsmanagement, Programmplanende* und *Kursleitende*) bzw. ihre individuelle, biografisch eingebettete Weiterbildungsteilnahme in der Falleinrichtung (*Teilnehmende*) berichteten. Viele Aspekte

9 Dieses hatte vor allem den pragmatischen Hintergrund der Erreichbarkeit der Interviewpartner*innen, welche in verschiedenen Regionen Deutschlands ansässig sind, bei zugleich schmalem Reisebudget im Projektverbund. Zudem hätte ein Vor-Ort-Interview bei den Kursleitenden nicht denselben Mehrwert im Sinne der Vor-Ort-Begehungen in der Fallstudie gehabt, wie dies bei den Interviews mit den Programmbereichsleitenden der Fall gewesen ist.

10 Für das Bildungsmanagement und die Programmplanenden erfolgten die Interviews in den Räumen der Falleinrichtung, wodurch forschungsseitig zusätzlich ein Eindruck zur Falleinrichtung generiert wurde.

bzw. Themen der Leitfäden kamen dabei bereits zur Sprache, ohne dass explizit nach ihnen gefragt wurde. Die Interviews waren insgesamt durch eine offene, wertschätzende und wechselseitig interessierte Gesprächsatmosphäre gekennzeichnet.

Die als Vollerhebung auf Ebene der Veranstaltungen angelegte *quantitative Befragung* der Teilnehmenden in den Veranstaltungen der Akademie fand koordiniert von den Programmbereichsleitenden zu frei gewählten Befragungszeitpunkten vor Ort im Kursgeschehen statt. Die Fragebogen wurden der Fallinstitution hierfür in Papierform bereitgestellt. Die Unterstützung der Einrichtung und die Teilnahmebereitschaft waren sehr zufriedenstellend.

2 Auswertung

2.1 Datenaufbereitung, -transkription und -dokumentation

Alle Interviews wurden vollständig auf Basis der am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. gebräuchlichen Transkriptionsregeln (*Programmplanende, Kursleitende*) bzw. der vereinfachten Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2015) (*Bildungsmanagement, Teilnehmende*) transkribiert und für die Auswertung anonymisiert. Die Daten der quantitativen Erhebung wurden mithilfe einer projektinternen Handreichung zur Codierung und Eingabe von Fragebogen erfasst sowie mit SPSS in eine Datenmatrix überführt, bereinigt und in Teilen für die Auswertung umcodiert (vgl. hierzu Brosius 2013). Unvollständige Fragebogen wurden im Datensatz gehalten, um die Daten von möglichst vielen Teilnehmenden zu erfassen, und die betroffenen Fälle für die fehlenden Werte, ebenso wie für uneindeutige Werte, variablenweise ausgeschlossen (vgl. ebd., S. 56 f.).

Im Sinne des Forschungsdatenmanagements (FDM) wurden u. a. die Audioaufnahmen, die Transkripte, die Sampledaten, ergänzende Notizen zu den durchgeführten Interviews, die Veranstaltungslisten, die ausgefüllten Fragenbogen, der Datensatz sowie Handreichungen zum Umgang mit dem Material dokumentiert und unter Einhaltung der FDM-Regeln für den Forschungsprozess gespeichert.

2.2 Auswertungsmethode und -vorgehen

Als Auswertungsmethode kam für die Perspektiven *Programmplanende, Kursleitende* und *Teilnehmende* die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) bzw. anschließend an Kuckartz (2012, 2018) zur Anwendung.[11] Dieser Ansatz ermöglicht über die *kategorienbasierte,* thematische Strukturierung der Interviews hinaus eine dichte Beschreibung und Analyse des Forschungsgegenstandes. Für die Perspektive des *Bildungsmanagements* wurde demgegenüber eine *zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) realisiert, die sich durch die Kombination aus Materialreduktion, Generalisierung und Strukturierung in der Zusammenfassung auszeichnet (vgl. Flick 2014, S. 410). Die Interviewtranskripte wurden weit-

11 Im Forschungsprozess zeigte sich, dass im Forscher*innenteam unterschiedliche Präferenzen dahingehend existierten, an *welches* Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse sich idealtypisch angelehnt wird – Mayring oder Kuckartz –, weshalb das angewendete Vorgehen in den Teilstudien unterschiedlich umgesetzt ist.

gehend computergestützt über die Software MAXQDA, teilweise – insbesondere in den Überarbeitungs- und Validierungsschleifen – aber auch manuell ausgewertet. In allen Teilstudien wurde über die Beteiligung mehrerer Personen am Auswertungsprozess sowie die Diskussion von Zwischenständen im Projektverbund auf eine Intercoderreliabilität geachtet. Beispielsweise wurde zur Perspektive der *Teilnehmenden* das Codesystem in einem zweistufigen Verfahren durch die beiden Projektmitarbeitenden per MAXQDA erstellt, mehrfach diskutiert und schrittweise konkretisiert (vgl. Schmidt 2000, S. 448 ff.). Die Daten der Fragebogenerhebung wurden entsprechend des Ziels, in Ergänzung zur qualitativen Analyse Tätigkeits- und Beschäftigungsstrukturen sowie Nutzenerwartungen der Teilnahme *deskriptiv-quantifizierend* abzubilden, *univariat* nach Einzelvariablen sowie teilweise *bivariat* unter Einbezug von zwei Variablen ausgewertet und in Form von relativen Häufigkeiten über Prozentwerte dargestellt.

2.3 Kategorienbildung und Kategoriensysteme

Zur Perspektive des *Bildungsmanagements* erfolgte die Kategorienbildung vorrangig deduktiv, insbesondere angelehnt an Zech (2010) zum Management in der Weiterbildung, im Abgleich mit ersten Erkenntnissen aus dem Projektkontext und auf die Falleinrichtung zugeschnitten, nicht aber induktiv aus dem Interviewmaterial selbst.[12] Die Kategorienbildung zur Perspektive der *Programmplanenden*, der *Kursleitenden* und der *Teilnehmenden* erfolgte wiederum jeweils in einem mehrstufigen Prozess: Eingang fanden theoretische und empirische Grundlagen, die für die jeweilige Perspektive erarbeitet sowie im Leitfaden (vgl. Kap. 1.1) berücksichtigt wurden, in die *deduktive Kategorienentwicklung* einflossen und schließlich am empirischen Material induktiv erweitert sowie modifiziert wurden. So wurden beispielsweise für die *Kursleitenden* eng angelehnt an die von Kuckartz (2012, 2018) beschriebene Vorgehensweise in Orientierung am Forschungsziel zunächst auffällige, markante Textstellen in den Interviews markiert, erste Auswertungsideen festgehalten und Themen als Sub- oder neue Hauptkategorien identifiziert und fixiert. Dabei erfolgte die Kategorienbildung weitgehend direkt am Material (vgl. ebd., S. 90 f.).

Im Prozess der Kategorienbildung und Codierung wurden über die Zuweisung der Codes zu den Transkripten bzw. Textstellen nicht nur induktiv neue Kategorien gebildet, sondern auch deduktiv wie induktiv gebildete Kategorien schrittweise modifiziert und einander zugeordnet. Dieser Schritt erfolgte durch Kontrastierung von Kategorien und durch den Vergleich von einzelnen Interviewstellen zu einer Kategorie. Hierüber konnten die Relevanz einzelner Kategorien und Zusammenhänge zwischen Kategorien herausgearbeitet werden.

Ausgehend von den bereits deduktiv entwickelten Kategorien sowie induktiv aus dem Material heraus erweitert entstand so für die Perspektiven *Bildungsmanagement*, *Programmplanende*, *Kursleitende* und *Teilnehmende* schrittweise jeweils ein eigenes *Kategoriensystem als Auswertungsinstrument*, realisiert als ein tabellarisch aufgebauter Codierleitfaden mit Erläuterungen und Ankerbeispielen in Word/Excel bzw. als Code-

12 Der Leitfaden (vgl. Kap. 1.1) bildet die Kategorien dementsprechend nah ab.

baum in MAXQDA. Der Codierleitfaden in Word/Excel ist sehr ausführlich gehalten. Die Kategorien sind dort zum einen hinterlegt mit Beschreibungen und Kurzdefinitionen einschließlich theoretischer Rückbindungen. Sie sind zum anderen hinterlegt mit Ankerbeispielen. Diese dienen nicht nur als Anhaltspunkte für die Codierungen und sollen die jeweilige Kategorie validieren bzw. valide stützen, sondern boten im Forschungsprozess auch bereits ein Reservoir von im Rahmen der Forschungsziele bedeutsamen Interviewzitaten und somit eine Belegstruktur. Sie stützen so das Vorgehen einer thematischen Orientierung in der Kategorienbildung nach Kuckartz (2018).[13]

Mit dem Ziel, für diese Publikation nachvollziehbar zu halten, welche Aspekte je Perspektive analysiert wurden, sind nachfolgend die vier Kategoriensysteme mit den *Oberkategorien* und *Subkategorien der ersten Ebene* einzeln aufgegriffen. Weitere (vorhandene) kategoriale Differenzierungen auf den Subebenen sowie die Codierleitfäden sind nicht aufgenommen, um die Darstellung hier nicht zu überfrachten.

2.3.1 Kategoriensystem Bildungsmanagement

Tabelle 7: Kategoriensystem Bildungsmanagement

1.	Normatives Management (Positionierung, Mission Statement)
2.	Organisationskultur (Leitbild, Akteurinnen und Akteure/Kooperationen, Wandel, Konfliktmanagement)
3.	Strategisches Management (Umgang mit Herausforderungen, Positionierung, Themen)
4.	Marketing (Strategien, Zielgruppenansprache, Teilnehmende)
5.	Netzwerkmanagement (Kooperationsaufbau, Funktion Kooperationen)
6.	Organisationsstrukturelles Management (Programmbereiche, Funktion Management, Organisationseinheiten)
7.	Kulturmanagement
8.	Finanzmanagement
9.	Personalmanagement
10.	Qualitätsmanagement
11.	Projektmanagement
12.	Zeit-/Selbstmanagement
13.	Programmmanagement (Herausforderungen, Programmplanende, Programmentwicklung)
14.	Kulturelle Bildung (Vermittlungsbegriff, Bildungsbegriff, Entwicklungen im Feld)
15.	Museum
16.	Atmosphäre

13 Ähnliches wird für die Auswertung von Expert*inneninterviews auch von Hopf (2007) sowie von Gläser und Laudel (2010) vorgeschlagen.

2.3.2 Kategoriensystem Programmplanende

Tabelle 8: Kategoriensystem Programmplanende

1.	**Auslegung der Einrichtung: Lernkulturen des Profils und des Bildungsinstitutionalkonzeptes**
1.1	Lernkultur
1.2	Aufgaben und Markenkern der Einrichtung (Aufgaben-/Profilverständnis, Leitbild), Auslegung der Institutionalform der Falleinrichtung
1.3	Image – Außenwahrnehmung der Falleinrichtung, Fokus Akademiebegriff, Exklusivität/Ausschluss
1.4	Profilentwicklungen im Zeitverlauf
2.	**Programmbereich: Auslegungen und Schwerpunktsetzungen und konzeptioneller Fokus**
2.1	Konzeption für den Programmbereich
2.2	Schnittstellen zu anderen Programmbereichen
2.3	Auslegung zwischen Kunst, Kultur und Bildung
3.	**Programmplanende/Programmbereichsleitende: Verortung, Selbstauslegung; Auslegung der Aufgaben und ihrer Umfangsschwerpunkte**
3.1	Biografischer Hintergrund
3.2	Der Weg in die Falleinrichtung
3.3	Aufgabenfelder/Handlungsinhalte Planende
3.4	Motivation für die Tätigkeit
3.5	(Erwachsenen-)pädagogische und feldspezifische, berufsbiografisch bedingte Interessen
4.	**Digitalisierung auf Makro-, Meso- und Mikroebene (querliegende Kategorie)[14]**
4.1	Stellenwert von „Digitalisierung“ im Programmbereich
4.2	Stellenwert von „Digitalisierung“ in der Falleinrichtung (Mesoebene mit Schnittstelle zur Makroebene)
5.	**Planungsstrategien**
5.1	Neuentwicklung von Angeboten
5.2	Fortschreibung (und ggf. Modifikation) bestehender Angebote
5.3	Angebotsstreichung
5.4	Angebots- und Nachfrageorientierung
5.6	Schwerpunktsetzungen angesichts von Konkurrenz
5.7	Seismografisch Themen aufnehmen, setzen und weiterbewegen; Diskurse vernetzen, sich selbst involvieren und selbst beeinflussen
5.8	Domänen-/tätigkeitsfeldbezogene und institutionalformenspezifische, inhaltlich profilbildende Planungsstrategien
5.9	Kommunikative Handlungsstrategien

14 Dieser Aspekt hatte einen stark explorierenden Charakter und wurde für die Studie nicht weiter berücksichtigt.

(Fortsetzung Tabelle 8)

6.	**Wissensinseln (Planungsfelder/-schritte, Entscheidungsfelder, Tätigkeiten und dafür benötigtes Wissen und Kompetenzen) des Planens – für sich und mit Bezug zum Angleichungshandeln, vernetzten Planungshandeln, sukzessiven Planungshandeln**
6.0	Angebotsentwicklung: (Interaktives) Finden, Setzen und Platzieren von Themen, Formaten und Zielen
6.1	Bildungs- und kulturpolitische Rahmungen
6.2	Finanzierung, Finanzielle Rahmungen, Kostenkalkulation
6.3	Die Falleinrichtung im Verhältnis zur institutionellen Umwelt
6.4	Netzwerke und Kooperationen
6.5	Adressat*innen, Teilnehmende und Zielgruppen: Identifikation, Gewinnung, Ansprache, Entwicklung
6.6	Evaluation und Feedback
6.7	Bedarfe, Bedürfnisse und ihre Erschließung bzw. Erhebung
6.8	Teilnehmendenauswahl als institutionalformenspezifische Wissensinsel
6.9	Kursleitendengewinnung und -erhaltung/-entwicklung, Schnittstelle zur Koproduktion bei der Angebotsplanung
7.	**Spannungsfelder der Programmplanung, resultierend aus Begründungslogiken und Abstimmungsprozessen**
7.1	Begründungslogiken
7.2	Grad gestalterischer Planungsfreiheit, Handlungsspielräume der Planung in der Falleinrichtung
7.3	Spannungsfeld Rollen- und Aufgabentrennung Meso- und Mikrodidaktik
7.4	Spannungsfeld Angebotsausfall aufgrund fehlender Nachfrage
7.5	Spannungsfeld Teilnehmer*innendropouts
7.6	Abstimmungsprozesse bzw. Angleichungshandeln nach innen/Zusammenarbeit nach innen
8.	**Teilnehmer*innen: Informationen über Zusammensetzung; Einordnung der/Sichtweise auf die Teilnehmer*innen; Menschenbilder (zuordbar zu: Lernkultur, Planungsstrategie, Wissensinseln, Begründungslogik)**
8.1	Gruppenzusammensetzungen pro Veranstaltung
8.2	Soziostrukturelle Hintergründe der Teilnehmenden
8.3	Künstlerische oder publizistische, wissenschaftliche, handwerkliche, pädagogische Ausbildung
8.4	Berufs- und Tätigkeitsfelder der Teilnehmenden
9.	**Teilnehmer*inneninteressen, Teilnehmer*innennutzen (zuordbar zu: Lernkultur, Planungsstrategie, Wissensinseln, Begründungslogik)**
9.1	Antizipation und Konzeptionen der (Lern-)Interessen und des Nutzens, den sich die Adressat*innen und Teilnehmenden in der Planung wünschen
9.2	Nutzen und Nutzungswege der Teilnehmenden

2.3.3 Kategoriensystem Kursleitende

Tabelle 9: Kategoriensystem Kursleitende

1.	**Institutionalstruktur**
1.1	Organisationale Verfasstheit als Lehr-Lernraum
1.2	Einrichtungsprofil: Themen/Inhalte
1.3	Netzwerke, Kooperationen
1.4	Spezifik des Programmbereichs (Profil: Themen/Inhalte; Programmbereichsleitung)
2.	**Teilnehmendenauswahl**
2.1	Empfehlung
2.2	Bewerbung
3.	**Angebotskonzeption**
3.1	Organisationsform
3.2	Themen/Inhalte
3.3	Zielgruppe
3.4	Ko-Dozentur, -Präsenz (Referent*innen; Programmbereichsleitung)
3.5	Didaktisch-methodische Ablaufplanung
3.6	Ankündigungstexte
4.	**Durchführung von Kursen**
4.1	Inhalte
4.2	Didaktisch-methodisches Vorgehen
4.3	Teilnehmendenorientierung (inkl. Beziehung zu den Teilnehmenden)
4.4	Kursgeschehen
4.5	Evaluation und Feedback
5.	**Berufliches Selbstverständnis**
5.1	Bildungs- und Berufsbiografie (Beruflicher Werdegang, Qualifizierung, jetzige Tätigkeit)
5.2	Verständnis von Bildung (und des eigenen Bildungsangebots)
5.3	Verständnis von Kultur und Kunst

2.3.4 Kategoriensystem Teilnehmende

Tabelle 10: Kategoriensystem Teilnehmende

1.	**Tätigkeiten, Arbeits- und Beschäftigungssituation**
1.1	Bildungs- und Berufsbiografie (Bildungshistorie, Beruflicher Werdegang)
1.2	Aktuelle Beschäftigungssituation/Art der Tätigkeit (Produktion, Vermittlung, Management, Sonstiges)
1.2	Praxis der Mehrfachtätigkeiten (Mehrfachbeschäftigungen und Mehrfachtätigkeiten im engeren Sinne)
1.3	Anforderungen, Unsicherheiten, Herausforderungen
1.4	Weitere feldspezifische Merkmale
2.	**Künstlerisch-kulturelles Interesse**
2.1	Interessengenese
2.2	Interessenverfolgung: Kunst und Kultur im Lebensverlauf
3.	**Veranstaltungsteilnahme**
3.1	Weiterbildungsentscheidung (Einflussfaktoren, Teilnahmemotive, biografische Verortung)
3.2	Erstkontakt/Erstteilnahme (inkl. Bewerbung)
3.3	Mehrfachteilnahme
3.4	Wahrnehmung des Lehr-Lernsettings (mikrodidaktische Gestaltung, Kursleitende, andere Teilnehmende)
4.	**Lernort**
4.1	Organisationale und strukturelle Aspekte
4.2	Atmosphäre
5.	**Funktionen/Bedeutung der Fallinstitution**
5.1	Interessenverfolgung: Kunst und Kultur
5.2	Wissenserwerb und Qualifikation
5.3	Professionalisierung
5.4	Netzwerk (Kontakte, Kooperationen, Teilhabe)
5.5	Weitere Funktionen
5.6	Auswirkungen der Teilnahme (tätigkeitsbezogen, thematisch, sozial)

Literatur

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2015): Monitoringbericht Kultur und Kreativwirtschaft 2014. Kurzfassung. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2015/monitoring-wirtschaftliche-eckdaten-kuk-2014.html (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2016): Monitoringbericht 2016: Ausgewählte wirtschaftliche Eckdaten der Kultur- und Kreativwirtschaft. Kurzfassung. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2016/monitoring-wirtschaftliche-eckdaten-kuk-2015.html (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2017): Monitoringbericht Kultur und Kreativwirtschaft 2017. Kurzfassung. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2017/monitoring-wirtschaftliche-eckdaten-kuk-2017.html (letzter Zugriff am 19.05.2022).

Brosius, F. (2013): SPSS 21. Heidelberg u. a.: mitp.

Diekmann, A. (2005). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek: Rohwolt.

Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Auflage). Wiesbaden: Springer.

Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 321–333.

Dresing, T./Pehl, T. (2015): Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (6. Auflage). Marburg: Eigenverlag, S. 20 ff. Online verfügbar: http://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/Praxisbuch%206.%20Auflage_web.pdf (letzter Zugriff am 09.09.2017).

Ermert, K. (2007): Die Teilnehmenden der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel Merkmale – Motive – Erfahrungen 2005/6. Ergebnisse der zweiten Teilnehmenden-Befragung. Wolfenbüttel: ba.

Ermert, K. (2009): Die Teilnehmenden der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel: Merkmale – Motive – Erfahrungen 2008/9. Ergebnisse der dritten Teilnehmerbefragung. Wolfenbüttel: ba.

Ermert, K. (2015): Die Teilnehmenden der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel Merkmale – Motive – Erfahrungen 2013/14. Ergebnisse der vierten Teilnehmerbefragung. Wolfenbüttel: ba.

Faulbaum, F./Prüfer, P./Rexroth, M. (2009): Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität. Wiesbaden: VS.

Faulstich, P./Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung (Bachelor, Master). Weinheim/Basel: Beltz.

Flick, U. (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.

Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 189–211.

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter, S. 59–114.

Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Springer VS.

Gnahs, D. (2004): Die Teilnehmenden der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel: Merkmale – Motive – Erfahrungen 2003. Wolfenbüttel.

Häder, M. (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.

Heidemann, L. (2021): Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub. Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse. Bielefeld: wbv.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferich, C. (2014): Leitfaden – und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS, S. 559–574.

Hippel, A. v. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2011, S. 45–57.

Hopf, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. Design und Prozess der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 349–360.

Hopf, C. (2007): Qualitative Interviews. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 349–360.

Kelle, U./Erzberger, C. (2000): Qualitative und Quantitative Methoden: kein Gegensatz. Design und Prozess der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S. 299–309.

Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3., überarb. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Liersch, A./Asef, D. (2015): Beschäftigung in Kultur und Kulturwirtschaft. Sonderauswertung aus dem Mikrozensus. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.

Meuser, M./Nagel, U. (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 457–471.

Meuser, M./Nagel, U. (2011): Experteninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (3. durchgesehene Auflage). Opladen & Famington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 57–58.

Müller, U. (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben. Bielefeld: wbv.

Norz, M. (2016): Faire Arbeitsbedingungen in den darstellenden Künsten und der Musik?! Eine Untersuchung zu Arbeitsbedingungen, Missständen sowie Vorschlägen, die zu besseren Arbeitsbedingungen beitragen können. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Porst, R. (2005). Fragebogen – Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS.

Raab-Steiner, E./Benesch, M. (2008): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas.

Robak, S. (2004a): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Dr. Kovac.

Robak, S. (2004b): Bildungsmanagement als Konstellieren von Handlungswaben. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2004, S. 182–188.

Robak, S. (2015): Weiterbildungsmanagement. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 124–132.

Schmidt, C. (2000): Analyse von Leitfadeninterviews. Design und Prozess der qualitativen Forschung. In: Flick, U. & von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 447–456.

Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.

Schulz, G./Zimmermann, O./Hufnagel, R. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Berlin: Deutscher Kulturrat.

Zech, R. (2010): Handbuch Management in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz.

8 Methodischer Zugang: Zur Methode der Programmanalyse

Wiltrud Gieseke & Anneke Krueger

Abstract

Für die Perspektive Programm folgt nun ein für sich stehendes Kapitel zur Methode der Programmanalyse, da dieser genuin erwachsenenpädagogische Zugang in der vorliegenden Studie u. a. mit der Anwendung von Mehrfachcodierungen und der visuellen Ergebnisdarstellung über Kartografien methodologisch weiterentwickelt wird.

Schlagworte: Programm, Programmanalyse, Codierung, Kategorien, Kartografie

For the programme perspective, there now follows a separate chapter on the method of programme analysis, since this genuinely adult pedagogical approach is methodologically further developed in the present study, among other things, with the use of multiple coding and the visual presentation of results via cartographies.

Keywords: programme, programme analysis, coding, categories, cartography

0 Einleitung

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) benötigt einen besonderen empirischen Zugang, um eine spezifische Einsicht in das lebenslange Lernen in seiner organisierten Form zu gewinnen: die Programmanalyse. Dieses Kapitel stellt die erwachsenenpädagogische Methode vor und vollzieht eine methodologische Weiterentwicklung.

1 Was ist eine Programmanalyse?

Mit der Programmanalyse kann erschlossen und analysiert werden, welche konzeptionelle, inhaltliche und erwachsenenpädagogische Lernstruktur sich in dem Programm einer Institution oder verschiedener Institutionen zu gleichen oder verschiedenen Zeiten realisiert oder realisiert hat. *Programm* meint hier nicht eine allgemeine Programmatik, sondern das Ergebnis eines *Programmplanungshandelns*, um Teilnehmende zu gewinnen, wobei unterstellt oder begründet angenommen werden kann, dass es interessierte Adressat*innen gibt. Mit globalen Zielen lässt sich eine Organi-

sation nicht ausreichend präsentieren und legitimieren, wenn sie ihre „Produkte", d. h. Programmbereiche mit ihren Angeboten, nicht ausweisen und – zeitgeschichtlich betrachtet – einordnen kann. Der Zugang hierfür ist die Programmforschung. Allgemeine Selbstdarstellungen („Über uns")[1] sind kein Ersatz für eine einordnende Orientierung durch aktuelle, vergangene und zukünftige Angebote bzw. im erweiterten Sinne Programmbereiche. Auch für die jeweilige Weiterbildungsinstitution selbst ist es von Interesse und Nutzen, sich über das bisherige Programmprofil vergewissern zu können, um die Organisation in der Selbstpräsentation bildungskonzeptionell besser zu präsentieren.

Bildungswissenschaftlich betrachtet sind die Programme, egal ob in Papierform oder online abgebildet, das *Gesicht der Weiterbildungsinstitutionen*. Im Programm zeigt sich das Lehr- und Lernkonzept einer Institution, es verweist auf die Lernkultur und es steht für eine bestimmte historisch-bildungstheoretische Konstellation. Programmanalysen zeigen dementsprechend das Profil einer Institution, d. h., wie es von Fachstrukturen, Verwendungssituationen, Verwertungsinteressen und/oder Qualifizierungs- bzw. Kompetenzansprüchen bestimmt ist. Programmforschung führt zum theoretischen Interesse, das Spannungsfeld von Angebotsentwicklung, Programmbildung und Organisationsgründung zu bestimmen. Unter dem Anspruch lebenslangen Lernens ist das Verhältnis von Angebot, Programm und Organisation nicht mehr eindimensional aus einer organisatorischen Perspektive zu sehen. Eine Hypothese ist, dass Organisationen sich erst dann bilden, wenn nicht nur vereinzelte Angebote in den verschiedensten Kontexten entstehen, sondern wenn sich ein Weiterbildungsbedarf mit Kontinuität abzeichnet und sich Organisationen mit sich ausdifferenzierenden Programmschwerpunkten bilden. Diese stehen dann wiederum unter einem Flexibilisierungsanspruch.[2] Eine aktuelle Frage ist also, welche Organisationen welche notwendigen Angebote (und dann Programme) unter bestimmten sich entwickelnden Anfragen bzw. Bedarfen oder anders begründeten Notwendigkeiten anbieten. Programme sind damit nicht abhängig von Organisationen, vielmehr sind Organisationen im Sinne einer dynamischen Wechselseitigkeit abhängig von Bedarfen in der Weiterbildung in unterschiedlichsten Kontexten.

Die besondere *Bedeutung der Programmanalyse in der Weiterbildung* liegt nun darin, dass mit ihr als analytischem Instrument spezifische Angebotsprofile bei der Vielfalt der Organisationen in der Weiterbildung herausgearbeitet werden können. Weiterbildungsorganisationen sind nicht bzw. im geringsten Maße durchgängig festgelegt bei dem, was sie anbieten. Sie weisen eine konzeptionelle Vielfalt in der inhaltlichen Anlage des Programms aus, wobei das Wissen darum noch sehr gering ist. Dieses ist der offenen Angebotsplanung in der Weiterbildung geschuldet (z. B. Käpplinger 2008; Fleige et al. 2015, 2019). Die Programmanalyse erfasst im Besonderen die flexiblen Reaktionen in der Weiterbildung, in diesem Fall, um die konzeptionellen

1 Siehe hierzu beispielsweise die Selbstbeschreibung der Fallinstitution, die im Kapitel *Fallanalyse in Perspektivverschränkung* (Robak et al. in diesem Band) aufgenommen ist.

2 Beispielsweise werden auch Prozesse der Digitalisierung und die gleichzeitige Notwendigkeit von lebensbegleitender Bildung in allen Bereichen ein noch nicht eindeutig einzuordnendes Spannungsverhältnis von Organisation und Programm bzw. punktuellen Angeboten aufzeigen.

Überlegungen für die Entwicklung der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich (KuK-Bereich) sichtbar zu machen. Um eine Organisation bildungswissenschaftlich einordnen zu können, bedarf es der Programmanalyse, da sie den substanziellen Kern ihres Handelns darstellbar macht. Ein fallanalytischer Ansatz, wie hier umgesetzt, verhilft dazu, die Spezifik von beruflichen/professionellen Anforderungen herauszuarbeiten. Für die Programmanalysen liegt forschungsmethodisch eine Reihe von Arbeiten vor, die sich auf unterschiedliche Felder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) beziehen (z. B. im Rahmen von Regionalanalysen, Analysen zu zielgruppenspezifischen Angeboten, Institutionsanalysen usw.) (vgl. Gieseke et al. 2016; Hippel & Käpplinger 2017).

Eine besondere Bedeutung kommt den Analysen bereits dadurch zu, dass – in der Falleinrichtung und auch im Weiterbildungssektor insgesamt – nur eine begrenzte staatliche Förderung erfolgt und die Weiterbildung vor allem abhängig ist von Trägern, privater Finanzierung und partiell fördernden Initiativen. In Zeiten sich rasch verändernder Bedingungen ist es dahingehend notwendig, sich Wissen darüber anzueignen, inwieweit die verschiedenen Bedarfe und Bedürfnisse der Bevölkerung ausreichend bedient werden. Mithilfe der Programmanalyse können jedoch keine Aussagen über die Annahme und Akzeptanz der jeweiligen Bildungsangebote getroffen werden. Vielmehr geht es darum, zu analysieren, welche Angebotsschwerpunkte im Programm gelegt werden, wie und ob sich Programmbereiche ausdifferenzieren und inwiefern didaktische Strukturen und Zielgruppen ausgewiesen werden. Beispielsweise wird ersichtlich, wie offen bzw. geschlossen das vorliegende Programmangebot ist. Ebenso kann eine Konzentration auf bestimmte Themenbereiche, Segmente, Zielgruppen oder Regionen erfolgen.[3] Die Programmanalyse interessiert sich in der ganzen Breite dafür, wie sich Weiterbildung entwickelt.

1.1 Programme – die Mesoebene der Planung

Bei der Beschäftigung mit Weiterbildungsinstitutionen sind verschiedene Ebenen zu beachten, die in der Regel mit differenten und entsprechenden professionellen Fähigkeiten ausgestattet sind. In Anlehnung an die Ausführungen von Fleige et al. (2019) sowie Hippel et al. (2019) werden mit Bezug zur Organisation drei Ebenen unterschieden: 1) die Makroebene pädagogischen Handelns, die den bildungspolitischen, administrativen Kontext und Leitungsaufgaben erfasst, 2) die Mesoebene, die das Programm der Weiterbildungsinstitutionen und das dazugehörige Programmplanungshandeln betrifft und 3) die Mikroebene, die das einzelne Angebot und die Umsetzung in verschiedenen didaktischen Formen meint. Diese Programmanalyse beschäftigt sich mit der *Mesoebene* und zwar im Speziellen mit dem *Programmangebot einer Institution*. Es handelt sich erst um ein Programm, wenn kontinuierlich viele Angebote über Programmbereiche strukturiert existieren. Dabei existieren in der Regel ausgewählte Schwerpunkte, denen von der jeweiligen Institution Bedeutung zugeschrieben wird. Dadurch erhält die Institution ein spezielles Profil. Programme mit ihren je verschiedenen Programmschwerpunkten sind dabei das Ergebnis sozialer, ökono-

3 Ein aktuelles Beispiel ist die Programmanalyse zur beruflichen Weiterbildung in Volkshochschulen von Fleige et al. (2022).

mischer und bildungspolitischer Entwicklungen (siehe Gieseke & Opelt 2003), können aber ebenso verstanden werden als „Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit und Individuum" (Gieseke & Opelt 2005, S. 43). Das Programm „repräsentiert die Institution und verbindet sie mit den Teilnehmenden" (ebd.). Bildungswissenschaftlich betrachtet zeigt die Bildungseinrichtung über ihre Programme, was sie warum und wie als Bildung, Kompetenzentwicklung und Qualifizierung für bestimmte Berufsgruppen anbietet. Damit wird deutlich, dass ein Programm nicht auf etwas Programmatisches im Sinne einer Leitidee verweist. Bei größeren Organisationsverbünden unter einem Träger ist mittelfristig von Interesse, was der essenzielle Kern ist und auf welche Bedeutungsauslegung sie zentriert sind: ökonomische Interessen, spezifische Trägerinteressen, bildungspolitische Interessen, bildungstheoretische Auslegungen, professionelle Ansprüche.

Die große Vielfalt der Institutionen mit ihren jeweiligen Programmbereichen oder Programmsegmenten macht dementsprechend Detailanalysen notwendig.

1.2 Programmanalyse – die Erschließung von Strukturen

Lebenslanges Lernen wird seit mehr als zwei Jahrzehnten als persönliche Notwendigkeit und Verantwortung thematisiert. Im politischen Raum wird unterstellt, dass in gelebter Interessensvielfalt und durch gezielte bildungspolitische Förderung bei bestimmten Bedarfen, die durch Interessensorganisationen nicht gelingen können, staatliche Unterstützung gefragt ist. Gegenstand des vorliegenden Zugangs ist nicht, ob ein solches subsidiäres Prinzip für die zukünftige Entwicklung, gerade auch in der sich ausdehnenden wissenschaftlichen (beruflichen) Weiterbildung, angemessen ist oder nicht, sondern wie lebenslanges Lernen im Tätigkeitsfeld der Kunst und Kultur inklusive der Kulturellen Bildung bzw. Vermittlung als wissenschaftliche berufliche Weiterbildung durch Planungshandeln, dokumentiert durch das Programm, realisiert wird. Der insgesamt offene Charakter der Weiterbildung, der den jeweiligen Zeitanforderungen und den damit zusammenhängenden Veränderungen im Arbeitshandeln entsprechen soll, führt dazu, dass viele Interessengebiete angesprochen werden: professionelle Interessen bei hoch qualifizierten Tätigkeiten, Fortbildungen, um Interessen jeweils im Zeitenwandel angemessen vertreten zu können, Verarbeitung neuer wissenschaftlicher Befunde, die im Weiteren interdisziplinär von Interesse sind, sowie zusätzliche Qualifikationsansprüche, die sich im Zusammenhang institutionellen Handelns ergeben und nicht nur mit den Antworten der Herkunftsdisziplin beantworten lassen. Dies betrifft alles, was im Bildungs- und Vermittlungsbereich im weitesten Sinne liegt. Dazu gehören auch neue technologische Entwicklungen und Zertifikatsabschlüsse, wenn es um außeruniversitäre Qualifikationen geht. Mit dem lebenslangen Lernen schreitet eine Ausdifferenzierung zwischen Universität und Schule fort, wobei sich Akademien und andere Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen neue Rollen suchen. Die Programmforschung kann diesen Prozess analysieren, begleiten und entsprechende Vorschläge zur Weiterentwicklung eines neuen Konstruktes für das lebenslange Lernen sichern, sodass dies nicht nur eine Leerformel bleibt.

1.3 Angebotsankündigungen

Die Ankündigung ist ein Bindeglied zwischen der einzelnen Veranstaltung, also dem einzelnen Angebot, der Programmgestaltung sowie letztlich dem Programm. Institutionen bilden in der Regel ein Muster zur Formulierung von Ankündigungen aus. Auf der Basis einer Auswertung von Gruppeninterviews über Ankündigungen und ihre Wirkungen hat Robak (2000) Aspekte für eine Ankündigungserstellung sowie Ankündigungsformulierungen zusammengestellt, die auf eine Tiefenstruktur der Ansprache verweisen, um reflexiv anschlussfähig an Adressat*innen und spezielle Zielgruppen zu sein (siehe hierzu das Raster in ebd., S. 300 ff.). In diesem Sinne verweist das Angebot zwar auf aktuelle Anforderungen, z. B. inwiefern eine Einrichtung einen Trend aufnimmt oder Gegenakzente setzt, aber auch darauf, ob eine grundlegende Passung zum Profil der Institution vorherrscht. Auch gibt das Angebot Aufschluss darüber, ob die gesetzten Akzente in den Programmbereichen auf Kontinuität oder Wechsel ausgerichtet sind oder gar ein ganzer Programmbereich/ein Programmsegment neu einzurichten ist. Im Weiteren wirkt in die Ankündigungen hinein, auf welche Lebenswelten und Deutungen von potenziellen Adressat*innen eingegangen wird bzw. ob darauf neben der inhaltlichen Beschreibung Rücksicht zu nehmen ist und welche Erwartungen erfüllt werden sollen. Vor diesem Hintergrund entwickelt sich ein institutionenspezifischer Werbemodus, um potenzielle Teilnehmende zu gewinnen. Die Grenzen der potenziellen Adressat*innen werden im Weiteren durch den Preis, das Zeitmaß und die Arbeitsformen abgesteckt. Ankündigungen sind innerhalb des Zeitgeistes zu verorten, wodurch auch die jeweiligen gesellschaftlichen Spielräume und eine Dokumentation der institutionenspezifischen Vorgehensweisen ermöglicht werden. Eben in diesen Verschränkungen zwischen gesellschaftlichen Herausforderungen, bildungspolitischen Interessen, Profilen von Trägern/Institutionen und Adressat*innen positioniert sich das Programm und nimmt entsprechend Inhaltsauslegungen (siehe auch Stimm 2020), bezogen auf potenzielle Adressat*innengruppen mit bestimmten Auslegungen, vor. Allerdings: Je weniger freiwillig, aber auch je selbstverständlicher bestimmte kontinuierliche Angebote sind, desto sparsamer fallen die Ankündigungen aus.

Die hier untersuchte Fallinstitution weist sehr ausführliche und elaborierte Ankündigungen aus, sodass die Ankündigungen eine differenzierte Grundlage für den Kategoriengewinnungs- und Codierungsprozess bieten.

1.4 Kategorien und begriffliche Zugänge

Über Kategorien wird die Welt für die Wahrnehmung und Beschreibbarkeit geordnet und strukturiert. Die Fähigkeit, Kategorien zu bilden, ist eine grundlegende kognitive Fähigkeit des Menschen. In der Kognitionswissenschaft meint die

> „Kategorisierung […] kognitive Vorgänge, bei denen beliebige Gegenstände der Wahrnehmung oder Vorstellung geordnet und bestimmten Kategorien zugewiesen werden. Eine Kategorie ist eine Menge (oder Klasse) von gleichartigen Gegenständen“ (Dölling 2012, S. 1; Herv. entfernt).

Kategorien liegen Konzepte oder mentale Repräsentationen im kognitiven System zugrunde, ohne die das Erkennen eines Gegenstandes als einer bestimmten Kategorie zugehörig oder nicht-zugehörig nicht möglich wäre (vgl. ebd., S. 2). Sie sind nicht immer sprachlich rückgebunden (vgl. ebd.). In der Programmanalyse stellt die Welt das Programm bzw. die Programme mit ihren Angeboten dar. Oberkategorien definieren einen bestimmten Fokus, über den das Programm mit seinen Angeboten genauer analysiert wird. Unterkategorien bilden einerseits die Ausgestaltung des Programms unter diesem Fokus ab, andererseits folgen sie einer Eigenlogik, die sich aus der Beschaffenheit ihres Gegenstandes ergibt. Bei der kategorialen Codierung bzw. Kategorisierung gilt es in der Regel, jedem Angebot einen Platz bezogen auf die jeweilige Oberkategorie zuzuordnen (vgl. Kapitel 2.2). Programme entwickeln sich permanent weiter und jede Detailanalyse verlangt die Entwicklung gegenstandsadäquater Kategorien. Im Prozess zunehmender Forschungsentwicklung existiert dabei auch ein Interesse an vergleichbaren Untersuchungen über längere Perspektive in den großen Handlungsfeldern der Weiterbildung.

Codesysteme, Codebücher, Kategoriensysteme bzw. Codierleitfäden stellen den „methodische[n] Kern von Programmanalysen" (Robak 2012b, o. S.) dar. Sie eint, dass in ihnen Analysekategorien abgelegt sind, die bei der Analyse eines Korpus von Programmen bzw. von Angebotstexten zur Anwendung kommen. Ihre Struktur und ihr Inhalt können sich stark voneinander unterscheiden und sind jeweils abhängig von Forschungsziel, -frage und -design (vgl. ebd.). Unterschieden werden kann zwischen *kategorialen* und *metrischen Codierungen*, d. h. Codierungen, „die eine strukturierte Sinnzuweisung auf der Grundlage des Codesystems bezogen auf einen Ankündigungstext dar[stellen]" (ebd.), und solchen, die metrische Daten, wie z. B. Kurskosten oder Teilnahmegebühren, aufnehmen.

Grundsätzlich wird zwischen zwei Herangehensweisen der Kategorienbildung unterschieden: Bei der *deduktiven* Kategorienbildung werden Kategorien „durch theoretische Überlegungen [...] anhand von Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten" (Mayring 2010, S. 83) entwickelt. Bei der *induktiven* Kategorienbildung werden sie abgeleitet „aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess [...], ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen" (ebd.). Bei der Programmanalyse ist eine Stufung in Ober- und Unterkategorien ein übliches Verfahren (vgl. Robak 2012b; Nolda 2018, S. 441). Es empfiehlt sich, *deduktive* und *induktive* Kategorienbildung als zwei unterschiedliche Stoßrichtungen zu begreifen, die beide – auch in Kombination – zu einem Kategoriensystem führen können. Häufig werden *induktiv* gebildete Kategorien *deduktiv* abgesichert bzw. mit theoretischen Überlegungen verbunden und dadurch ausdifferenziert, voneinander abgegrenzt oder erweitert (dazu siehe Kapitel 2.1.2).

Verschiedene Modelle erklären die Kategorisierung: Bis in die 1970er-Jahre war das *Modell der notwendigen und hinreichenden Bedingung (NHB-Modell)* akzeptiert, welches auf der Vorstellung beruht, dass Kategorien klar abgegrenzt sind, auf einer festen Menge von notwendigerweise vorhandenen Merkmalen basieren und in sich homogen sind, d. h., dass ihre Mitglieder denselben Status innehaben (vgl. Dölling 2012,

S. 3 f.). Die darauffolgende *Prototypentheorie* geht hingegen davon aus, dass die Zugehörigkeit zu einer Kategorie nicht an eine bestimmte Menge von notwendigerweise vorhandenen Merkmalen geknüpft ist, sondern sich über Ähnlichkeiten ergibt. Kategorien haben ihr zufolge unscharfe Grenzen und ihr Zentrum sind Prototypen, d. h. die besten Beispiele einer Kategorie (vgl. ebd., S. 4 ff.). Heute ist der Ausgangspunkt, dass es unterschiedliche Kategorientypen gibt, für die Elemente der beiden Theorien in unterschiedlicher Zusammensetzung anwendbar sind (vgl. ebd., S. 11 f.).

Für die Kategorienbildung in der Programmanalyse ist grundsätzlich angestrebt, Kategorien trennscharf und einander ausschließend zu formulieren (vgl. Nolda 2011, S. 301). Definitionen kommen dabei je nach Kategorietyp notwendigerweise an ihre Grenzen und sind deshalb ggf. durch (prototypische) Ankerbeispiele und Codierregeln zu ergänzen. Die Bezeichnung der Analysekategorie – egal ob als Ober- oder Unterkategorie – sollte in ihrer Relevanz für den weiteren Analyse-, Kategoriebildungs- und Codierprozess nicht unterschätzt werden. Sie ist oftmals der erste Ankerpunkt. Ihr Bedeutungsspektrum definiert bereits erste Grenzen und Ausdehnungen der Kategorie und evoziert prototypische Beispiele. Änderungen der Bezeichnung können dementsprechend Veränderungen bezüglich ihres Bedeutungsspektrums und damit bezogen auf die Grenzen, Ausdehnungen und evozierten prototypischen Beispiele zur Folge haben.

Kategorien sind hierarchisch organisiert. Relativ spezifische Kategorien sind zusammengefasst zu allgemeineren Oberkategorien. Das bedeutet, dass „ein und derselbe Gegenstand auf verschiedenen Ebenen der Allgemeinheit kategorisiert werden kann“ (Dölling 2012, S. 9). Bei der Programmanalyse gilt es, darauf zu achten, dass sich die Unterkategorien zu einer Oberkategorie möglichst auf einer Ebene befinden.

Die Fallanalyse unter Einbezug der Programmanalyse setzt, was das Programm der Akademie betrifft, eine deduktive und induktive Vorgehensweise voraus. *Deduktiv* wurden sowohl Anschlüsse zu Diskursen über Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung bzw. Vermittlung als auch bildungswissenschaftliche Kategorien auf der Meso- und Mikroebene der Programmforschung (u. a. Körber et al. 1995; Gieseke & Opelt 2003; Gieseke et al. 2005; Hippel 2007; Käpplinger 2007a, 2007b, 2008; Nolda 2018; Robak 2012b; Robak & Petter 2014; Robak et al. 2015) zugrunde gelegt. Eine Ausdifferenzierung erfolgte durch ein *induktives* Vorgehen in der Auslegung der Ankündigungstexte, die im Fall der Akademie sehr ausführlich sind. Die ausdifferenzierten Angebotsankündigungen in den verschiedenen Programmschwerpunkten der Akademie hängen mit der Komplexität des Feldes (siehe hierzu Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*), an das sich die Akademie wendet, zusammen. Das führt dazu, dass sich die Programmanalyse sehr zeitaufwendig gestaltet und immer wieder theoretische Rückbindungen aus interdisziplinärer Perspektive notwendig sind. Deshalb wurde jedes Angebot, auf der Basis der Ankündigungen und des Rückgriffs auf bisherige Codepläne, zu dritt ausführlich textanalytisch diskutiert, um weitere Kategorien, die sich für das zu analysierende Angebot anbieten, zu gewinnen, zu überprüfen und im Weiteren zuzuordnen. Dazu wird nach Mayring (2010) auf Ankerbeispiele für die Kategorienabgrenzung zurückgegriffen. Die Kategorienbildung und -zuordnung

gemeinsam im Forschungsteam sind auch im Sinne der Intercoderreliabilität bzw. des Mehraugenprinzips relevant und sichern die Qualität der Forschungsergebnisse. Das auf Basis dieser Arbeit entwickelte ausdifferenzierte Raster ist in eine weitere Revision und Überarbeitung gegangen. Erste Ergebnisse in der Arbeit mit dem entwickelten Raster legten eine methodologische Ausweitung des Kategorienrasters auf Mehrfachcodierungen und abhängige Kategorien nahe. In die Entwicklung des zweiten Kategorienrasters konnten die Erkenntnisse der Arbeitsergebnisse mit dem ersten Raster sowie seine Systematik eingebunden werden. Bei dem zweiten Kategorienraster war es somit möglich, noch konzentriertere Kategorien zu bilden und eine Zusammenführung derjenigen Kategorien zu erreichen, bei denen es sich empirisch anbot. Erneut hat sich gezeigt, dass für eine vornehmlich induktive Entwicklung eines Kategorienrasters mehrere Bearbeitungsschleifen nötig sind. Zu betonen sind auch die zeitaufwendigen theoretischen und diskursiven Rückbindungen, die für die Entwicklung eines tragfähigen, d. h. auch auf die Systematiken und Terminologien des jeweiligen Feldes bzw. Themengebietes Bezug nehmenden, Kategorienrasters erforderlich sind. Im Verlauf der Programmanalyse und besonders auch in der abschließenden, nach der Überarbeitung anstehenden, einordnenden Phase, war es darüber hinaus wichtig und notwendig, sich eingehend mit der theoretischen Einordnung der umgesetzten Programmstruktur zu beschäftigen, u. a. anhand einer theoretischen Auseinandersetzung entlang der Begriffe *Beruf, Berufliche Weiterbildung* und *Kunst* und des *Handlungsbegriffs* (siehe zu letzterem Gieseke in diesem Band).

2 Programmanalyse als Fallanalyse der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich

2.1 Methodisches Vorgehen

2.1.1 Datengrundlage und Forschungsprozess

Als Datengrundlage für die Programmanalyse dienten die gedruckten Jahresprogramme der Fallinstitution der Jahre 2011 und 2016. Die Ankündigungstexte dieser Jahrgänge wurden anhand eines kategorienbildenden Verfahrens analysiert sowie nach Fertigstellung des dazugehörigen Kategoriensystems codiert und anschließend in verschiedener quantifizierender Form ausgewertet. Wie in Kapitel 1.4 dargestellt, wurde zwischen *metrischen* und *kategorialen* Codierungen unterschieden. *Metrische* Daten, in diesem Fall die Zeitstrukturen, wurden über eine Excel-Tabelle erfasst. Für die qualitative Analyse, die Kategorienentwicklung und die Codierung anhand der entwickelten Kategorien wurde insbesondere mit MAXQDA gearbeitet. Die Quantifizierung der so erhobenen qualitativen Daten erfolgte über die statistischen Instrumente von MAXQDA und/oder durch Übertragung und Verarbeitung in Excel.

Im Laufe des Forschungsprozesses rückte besonders in den Fokus, welche Angebote sinnvoll und auf welche Art in die Programmanalyse aufgenommen bzw. ausge-

schlossen werden sollen. Ein Ausschluss erscheint zunächst einmal nicht erstrebenswert für eine Vollerhebung der Jahrgänge, jedoch gab es Angebote, für die keine Ankündigungstexte vorlagen und aus deren Veranstaltungstitel allein nicht ausreichend hervorging, mit welchen der im Zuge der Programmanalyse entwickelten Kategorien das Angebot codiert werden könnte. Um die *Restkategorien* nicht deutlich anwachsen zu lassen, wurde entschieden, diese Angebote nicht *kategorial* zu codieren, wohl aber *metrisch*. Bei Angeboten, die über eine gewisse Zeitspanne liefen, z. B. in mehreren aufeinanderfolgenden Modulen, wurden nur diejenigen *kategorial* codiert, für die eine Anmeldung noch im jeweiligen Jahr möglich war. Fortlaufende Angebote, für die nur noch der Abschluss angekündigt wurde, wurden nur hinsichtlich der Zeitstrukturen *metrisch* codiert. Dieses Verfahren wurde ausgewählt, um die institutionell aufgewendeten Ressourcen zur Programmerstellung und -umsetzung bestmöglich abbilden zu können.

Ohne Relevanz für das Jahresprogramm 2011, aber dafür umso relevanter für das Jahresprogramm 2016 war die Frage, wie mit Onlineangeboten umzugehen ist: Sollen diese in die Programmanalyse aufgenommen werden – oder nicht? Für die vorliegende Programmanalyse wurde sich nach ausführlicher Überlegung und Abwägung gegen eine Aufnahme entschieden. Ein wichtiger Grund für diese Entscheidung war, dass zum Zeitpunkt der Erhebung nicht absehbar war, wie sich das Verhältnis von Online- und Printangeboten entwickelt und wie es einzuordnen ist. Eine differenzierte Betrachtung des Jahresprogramms 2016 und der Onlineangebote 2016 der Bundesakademie führte zu der Annahme, dass die Onlineangebote in Funktion zum gedruckten Programm stehen und dabei neue Informationen, Planungsveränderungen etc. zur Verfügung stellen. Eine Durchsicht der Onlineangebote der Bundesakademie des Jahres 2016 zeigte z. B. auch, dass über die eigene Homepage auf Angebote anderer Institutionen verwiesen wird, sodass auch hier über das Verhältnis von Institution und ihren Angeboten neu nachgedacht werden könnte. Die entscheidende Frage war, ob die Aufnahme der Onlineangebote in die Programmanalyse ein wesentlich anderes Bild der Institution ergeben würde, was aber der Einschätzung nach zum Erhebungszeitpunkt nicht der Fall war. Das gedruckte Programm erschien damals (noch) als Aushängeschild der Institution, als Selbstverständigung darüber, was den Kern der Institution ausmacht. Jedoch – und das ist ein Trend, der sich abzeichnet – zeigte sich das gedruckte Programm 2016 bereits deutlich reduzierter als das Programm 2011. Aus den jeweiligen Jahresberichten geht dennoch hervor, dass die Anzahl der Angebote nicht gesunken ist. Eine Verlagerung der Angebotsankündigungen ins Internet, vorrangig auf die Homepage, wurde seit Abschluss der Studie weiter vorangetrieben, sodass das ursprüngliche Programmheft mittlerweile eher als Broschüre zur Vorstellung der Einrichtung dient.[4] Es ist gegenwärtig trotz des zunehmenden Trends zugunsten digitaler Ankündigungen allerdings noch nicht absehbar, wie sich das Verhältnis von Online- und Printangeboten im Weiterbildungsbereich generell entwi-

4 Für Adressat*innen wird es jedoch – das sei nebenbei gesagt – immer schwieriger, sich mit punktuellen Onlineangeboten, die dann wieder gelöscht werden, ein ausreichendes Bild von einer Organisation und ihrer inhaltlichen Ausrichtung zu machen.

ckeln wird. Auch die Dynamiken seit Beginn der Coronapandemie haben neben veränderten Veranstaltungsformaten ebenfalls zu veränderten Ankündigungsstrategien geführt. Grundsätzlich ist zu erwarten, dass sich medieninhärente Planungsstrategien und -modi entwickeln werden, die auch neue Anforderungen an die Programmforschung stellen werden.

2.1.2 Kategorienentwicklung

In Kapitel 1.4 wurden bereits als grundsätzliche Stoßrichtungen der Entwicklung von Forschungskategorien die *deduktive* und die *induktive* Kategorienbildung vorgestellt. In diesem Kapitel soll ein detaillierter Blick auf den Prozess der Kategorienentwicklung für die vorliegende Programmanalyse gelegt werden, wobei es gilt, die vorherrschende Dichotomie infrage zu stellen. Es ist davon auszugehen, dass eine Unterscheidung zwischen *induktiver* und *deduktiver Kategorienbildung* für die Zukunft nicht weiterführend ist und nicht ausreichend Erklärungspotenzial für die Programmanalyse bereithält.

Für die Kategorienentwicklung wurde im Forscherinnenteam gearbeitet. Ausgehend vom Material – insofern *induktiv* – und anhand bildungswissenschaftlicher Fragestellungen, wie z. B. nach Zielgruppen, Veranstaltungsformaten, Zertifizierungen, – insofern *deduktiv* – wurden Kategorienentwürfe dialogisch entwickelt. Sich aus verschiedenartigem Vorwissen ergebende individuelle Perspektiven der Forscherinnen wurden benannt und ausgehandelt. Nicht zuletzt ist die Kategorienentwicklung auch als eine gemeinsame Begriffsentwicklung zu verstehen. Begriffliche Ausdifferenzierungen ergeben sich jedoch nicht nur aus dem Vorwissen der Forschenden, sondern sind als Kern der Arbeit an Programmanalysen zu verstehen. Programmforschende benötigen dafür diskursives sowie theoretisch-systematisches Wissen zu den in den Angebotsankündigungen verhandelten Gegenständen, welches jeweils nicht nur in den Bildungswissenschaften zu verorten ist, sondern auch in den jeweiligen Fachdisziplinen. Dies ist nicht zu unterschätzen, da neben bildungstheoretischen Zugängen für die vorliegende Untersuchung beispielsweise auf kunst- und kulturtheoretische, arbeits-, berufs-, und professionstheoretische Zugänge sowie empirische Befunde zurückgegriffen wurde. Zugleich wurden aktuelle Entwicklungen in den angesprochenen Bereichen sorgsam verfolgt und recherchiert, um Ankündigungstexte entsprechend verorten zu können. Quellen dafür waren wissenschaftliche Publikationen und Studien, aber z. B. auch Newsletter, Veranstaltungen, Konferenzen entsprechender im gegenstandbezogenen Feld tätiger Organisationen und informelle Gespräche mit Vertretungen der entsprechenden Berufsgruppen. Dies alles ermöglichte einen differenzierten und detailgenauen Blick auf die Ankündigungstexte in den Programmen. Innerhalb der Programme lassen sich mithilfe der Ankündigungstexte begriffliche Schwerpunktsetzungen identifizieren, wodurch sich einerseits fokussierte Themenstrukturen abbilden und anderseits Rückschlüsse auf die Bezugnahme zum individuellen Leitbild der jeweiligen Institution ziehen lassen. Daraus resultierend ist eine umfassende Kenntnis des Programms eine unerlässliche Voraussetzung für die Kategorienentwicklung. Vor diesem Hintergrund existieren in der Kategorienentwicklung wechselwirkende Einflüsse, die sich auch bei allen Auswertungen und Inter-

pretationen von Interviews und – nur versteckter – auch bei quantitativen Befragungen zeigen.

Die Entwicklung eines ausgereiften Kategoriensystems ist, wie bis hierhin aufgezeigt wurde, sehr komplex und erfordert – zusammenfassend gesagt – eine intensive theoretisch-diskursive sowie materialbezogene Auseinandersetzung. Es sind mehrere Durchgänge und eine anpassungsfähige Revision, die einen offenen und distanzierten Blick – auch auf sich selbst – voraussetzt, notwendig: In diesem Fall wurde zunächst ein Kategoriensystem entworfen, aus dessen Erkenntnissen und Systematiken ein zweites herausgearbeitet werden konnte. Im Zuge der detaillierten Analyse vorliegender Angebotstexte wurde bei einigen Kategorien von der Einfachcodierung für bestimmte Kategorien zu einer Mehrfachcodierung gewechselt, um die Informationen in den Ankündigungstexten möglichst genau abbilden zu können.

Überarbeitungsschleifen, d. h. die Prüfung der unter einer Unterkategorie codierten Angebote auf innere Ähnlichkeit und äußere Abgrenzung zu anderen Unterkategorien, sowie damit einhergehend ggf. auch eine Umformulierung bzw. Ausweitung oder Eingrenzung der verschiedenen Unterkategorien und anschließende Neucodierung, sind in der Analyse immer wieder notwendig. *Restkategorien* helfen zunächst dabei, diejenigen Angebote, die bisher zu keiner Unterkategorie zugeordnet werden konnten, zusammenzufassen. Aus ihnen können induktiv neue Kategorien gebildet werden. Berücksichtigt werden sollte zudem, dass sich Texte zumeist nicht nur in eine Richtung deuten lassen und die Arbeit im Team somit nicht nur für die Kategorienentwicklung, sondern auch für den Codierprozess fruchtbar ist. Das Team nimmt bei einer entsprechenden Fragestellung und einem entsprechenden Gegenstand gemeinsam den Codierungsprozess vor und diskutiert diesen ausführlich. Dabei geht es nicht nur darum, sich interpersonell auf eine Codierung zu einigen, sondern auch darum, das Angebot in verschiedene Kontexte zu setzen, um herauszuarbeiten, welche unterschiedlichen Deutungen und Gewichtungen sich aus den verschiedenen Kontexten ergeben, um auf dieser Basis eine reflektierte Codierentscheidung treffen zu können.

Institutionen unterscheiden sich schließlich auch in ihren Strukturen und besonders in ihren Programmen bedingt durch bestimmte Anforderungen der Träger und Finanzierungsgrundlagen. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive bezieht diese Einflüsse mit ein, muss aber darüber hinaus, bezogen auf das lernende Individuum, andere Kriterien in den Mittelpunkt stellen, die helfen, den Bildungsauftrag der jeweiligen Institutionen zu erschließen. Die Kategorienentwicklung bedarf deshalb für die Analyse besonderer Aufmerksamkeit und ist auch deshalb methodisch sorgfältig und mit einem Mehraugenprinzip anzulegen.

2.2 Aufbau und Struktur des Kategoriensystems

Ein Kategoriensystem für die exemplarische Analyse des Angebots dieser speziellen Institution erfolgt im ersten Eingrenzungsschritt über eine Auswertung der Literatur. Es kann auf verschiedene Programmforschungsstudien zurückgegriffen werden. Dabei ist es notwendig, dass bei Einzelfallstudien Vergleichsstudien (wenn vorhanden) berücksichtigt werden (in diesem Fall: Gieseke & Opelt 2003; Körber et al. 1995). Da-

durch gewinnen Aussagen u. a. eine größere Evidenz und können dabei erweiternde und ergänzende Ergebnisse erbringen. In ähnlicher Weise kann verfahren werden, indem auf die Studie von Gieseke et al. (2005)[5] und Robak et al. (2015) Bezug genommen wird und dabei diese Studien in Relation, aber gleichfalls in Differenz gesetzt werden.

Für die aktuelle Programmanalyse wurden als Bezugspunkt zunächst vorangegangene Programmanalysen gewählt, um Anschlüsse herzustellen (u. a. Gieseke & Opelt 2003). Vor dem Hintergrund der Lehr- und Lerntheorien von Ausubel (1960, 1963) und Bruner (1967, 1971, 1996) und der für den KuK-Bereich relevanten Fachdisziplinen, die maßgeblich für die Angebotsschwerpunkte in der Kulturellen Bildung waren, konnten in den vorausgegangenen Studien Kategorien nach Sparten/Domänen gekreuzt mit lernenden Aneignungswegen unterschieden werden, die Portale aufzeigten oder nachvollzogen, um sich dem KuK-Bereich zu nähern. Unterschieden werden konnten sowohl ein historisch-systematischer Typus und ein selbsttätig-kreativer Typus in der Angebotsanlage als auch beginnend ein kommunikativ-interkultureller Typus. Inzwischen hat sich, wiederum bildungspolitisch vorbereitet, der letztere Bereich ausgedehnt (vgl. Robak & Petter 2014; Robak et al. 2015). Der erste Typus schließt dominant an kunsthistorisches, kulturwissenschaftliches Wissen an. Der zweite Typ forciert selbsttätig-kreativ Eigentätigkeit im Sinne eines Erarbeitens einer künstlerischen Ausdrucksform. Für die Bildungsarbeit ist von Bedeutung, welche Aneignungswege in der Kulturellen Erwachsenenbildung gewählt werden. Bildungswissenschaftlich ist dies für die EB/WB eine relevante kategoriale Unterscheidung, um bezogen auf die zeitgeschichtliche Frage zur didaktisch-inhaltlichen Konzeptionalität der kulturellen Angebote eine Aussage treffen zu können. Es interessieren die Bewegungen, die nachfragebezogen gesteuert sind.[6] Dabei ist festzustellen, dass der selbsttätig-kreative Bereich am stärksten nachgefragt wird. Dass jemand Künstler*in ist, steht dabei nicht mehr im Mittelpunkt, sondern dass ein Zusammenhang hergestellt wird zu anderen Disziplinen wie der Gesundheitsbildung (kreative Eigentätigkeit stützt körperlich-emotionale Entwicklung), Frauenbildung und z. B. Theaterarbeit, um eigenen Produkte zu erstellen (siehe Holzapfel 2002; Arnold & Holzapfel 2008), um das Selbstbewusstsein zu stützen. Dabei geht es immer um Sensibilisierungsprozesse zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Verfeinerung der Sinne. In jüngerer Zeit haben beispielsweise auch Museen Kurse für Zeichnen und Malen eingerichtet. Die Entwicklung der Sinne kann natürlich auch in rezeptiv-historisch-systemati-

5 Die Studie von Gieseke et al. (2005) reagierte auf einen Abbau der Kulturellen Bildung Ende der 90er-Jahre, der auch die finanzielle Unterstützung betraf, unterstützt von einer nicht empirisch gesicherten Entwertung von Angeboten (siehe hierzu auch Gieseke & Robak 2014). Die Initiativen von „Kultur für alle“ (siehe Hoffmann 1981), die letztlich auch der Museumsentwicklung zugutekamen, hatten Bildungsaktivitäten freigesetzt bzw. erzeugt, die besonders auf Selbsttätigkeit setzten. Diese Initiativen wurden von Künstler*innen, so z. B. Beuys, entschieden vorangetrieben mit Leitformeln wie „Jeder ist ein Künstler“. Gemeint war u. a., dass jeder seine Sinne entfalten und entsprechende künstlerische Techniken erwerben kann, u. a. auch um den Blick auf die Welt und seine Haltungen zu verändern. Nicht nur an den Volkshochschulen nahmen Angebote mit diesem Anspruch zu. Es interessierte, was aus dieser Entwicklung wurde, in welchen Kunstrichtungen sich diese Aktivitäten am stärksten entwickelten und welche anderen Inhalte eine Rolle spielten.

6 Im schulischen Bereich ist die Kulturelle Bildung theoretisch und empirisch wiederum lange vernachlässigt worden. Sie bewegt sich auf der Mikroebene, ist aber normativ angebunden an schulische Zeit- und Lehrplanstrukturen. Mit dem Konzept Ganztagsschule ist jedoch eine größere Freiheit bezogen auf den Nachmittagsunterricht vorgesehen, von der u. a. auch die Kulturelle Bildung profitiert.

schem Sinne erfolgen, es ist nur ein anderes Herangehen und fordert das Individuum in anderer Weise. Das stellt diese Entwicklung nicht infrage, im Gegenteil. Sie wird auch im Sinne einer didaktischen Sicht als eine Perspektive in der Kulturellen Erwachsenenbildung gesehen. Dazu liegen viele philosophisch abgeleitete Ausführungen vor (siehe Bockhorst et al. 2012).

Bildungspolitische und künstlerische Diskurse erzeugen Resonanz und haben danach einen großen Einfluss auf das Nachfrageverhalten, sind Ausdruck der Zeit und sichern einen Selbst- sowie Weltbezug. Die fachwissenschaftlichen Diskurse spielen bei den Kursleitenden und bei den Programmbereichsleitenden als Programmplanende eine Rolle. Hier ist Interdisziplinarität gefragt, sodass die jeweiligen Betrachtungsperspektiven differenziert nachvollzogen werden können. Dabei sind Verstehensprozesse relevant, nicht aber, dass man sich selbst im anderen wiederfindet. Für lebenslanges Lernen entwickeln sich andere bzw. speziellere Perspektiven, als sie für schulische Kontexte genutzt werden könnten oder können. Die Studie für den Rat für Kulturelle Bildung von Fleige et al. (2015) hat im Anschluss an die Studie von Gieseke et al. (2005) berufliche Weiterbildungsakademien und Institutionen der Kulturellen Erwachsenenbildung verschiedener Träger vergleichend angeschaut. Festgestellt wurde dabei ein hoher Anteil der sogenannten Mischstruktur zwischen historisch-systematischen und selbsttätig-kreativen Bereichen, der vor allem auf die Akademien verwies.

Die vorliegende Studie fragt nun am Beispiel einer Fallinstitution nach den spezifischen Angeboten und nach der Programmstruktur für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für die im KuK-Bereich Tätigen. Die Untersuchung schlägt ihr Analysekonzept dabei zwischen den Typen historisch-systematisch-rezeptiver und selbsttätig-kreativer Angebote auf und wirft einen weiterführenden Blick auf die Mischstrukturen, die sich für die spezifischen Aufgaben in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für das Tätigkeitsfeld der Kunst und Kultur inklusive der Kulturellen Bildung finden. Interessant ist dabei auch, welche Übergänge es im lebenslangen Lernen gibt bzw. geben wird und wie Kooperationen zwischen Akademien, Universitäten und anderen Institutionen aussehen können bzw. (möglicherweise) werden.[7]

Ein Weiterbildungsprogramm ist, was die Handlungsebene betrifft, auf der Mesoebene angesiedelt. Forschungen auf dieser Ebene konzentrieren sich auf die vielfältige Gestaltung der Angebote und ihren inneren Aufbau, nach Bereichen, Sparten/Domänen, Segmenten oder Funktionen, je nach Einordnung der Weiterbildung bei den Trägern und ihren jeweiligen Unabhängigkeiten als freie Institution oder beigeordnete Organisation. Dabei ist etwa die Anbindung an die Träger inhaltsbeeinflussend (siehe dazu z. B. Käpplinger 2016; Fleige et al. 2019). Es sind die verschiedenen Ebenen im Mehrebenensystem der Weiterbildung zu beachten (vgl. Schrader 2011). Mit dem Verweis auf die unterschiedlichen Abhängigkeiten bei der Programmerstellung kommt neben der Programmanalyse dem Programmplanungshandeln – und seiner Analyse – eine besondere Bedeutung zu, da Antinomien, Widersprüche, Para-

7 Diese Entwicklungen müssen auch vor dem Hintergrund eines gestiegenen Bildungsniveaus gesehen werden.

doxien existieren, die auszuhandeln sind (vgl. Hippel 2011) und die jeweilige Programmstruktur ein Resultat des je spezifisch ausgeformten Angleichungshandelns ist (vgl. Gieseke & Gorecki 2000; Gieseke 2003), um zum Angebot und zum Programm zu kommen. Letzteres findet statt zwischen institutionellem Auftrag, neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, bildungs- sowie trägerpolitischen Interessen, potenziellen Interessen der Adressat*innen (vgl. Grotlüschen 2010) und internationalen Veränderungen (vgl. Robak 2012a). Im Programm finden sich Auslegungen von Wirklichkeiten und interpretierten Anforderungen, Bedarfen und Bedürfnissen. Programmplanungshandeln ist ein äußerst komplexer Vorgang, der weniger subjektiv ist als häufig unterstellt. Die vermeintlich besonderen Angleichungen sind Ausdruck ihrer Zeit, aber auch des inhaltlichen Gestaltungspielraums für die Bildungsarbeit bei bestimmten Trägern. Die Rolle der Adressat*innen und Teilnehmenden ist dabei schon dadurch nicht unbedeutend, dass die Angebote angenommen werden müssen. Sie sprechen Individuen an, die ein Interesse am Thema und Kompetenzerwartungen haben. Sie reagieren auf kommunizierte Bedarfe und Bedürfnisse. Werden Angebote offengehalten, handelt es sich um die Ansprache von Adressat*innen. Demgegenüber fokussiert die Zielgruppenarbeit auf eine bestimmte Gruppe die soziodemografisch, aufgabenbezogen etc. eine Spezifizierung erfährt (vgl. Breloer 1979, Tietgens 1980, 1992; Mader & Weymann 1979; Schiersmann 2010). Die Zielgruppenarbeit wird gewählt, um bestimmte Teilnehmende einzugrenzen oder besonders anzusprechen. Man bedient sich differenzierter didaktischer Konzepte und nutzt verschiedene Aneignungs- und Vermittlungswege, wobei dem pädagogischen Handeln auf der Mikroebene eine entscheidende Bedeutung zukommt. Die mikrodidaktische Arbeit führt immer noch dazu, sie mit schulischem Lernen zu vergleichen, das inhaltlich eine lehrplanbezogene Didaktik zu bedienen hat. Für den Schulkontext ist zudem eine entwicklungsbezogene Ausrichtung notwendig, um allen Kindern einen gleichen Zugang zur Bildung zu ermöglichen. Für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen lohnt es sich wiederum, auf Arbeiten aus der EB/WB zurückzugreifen, etwa zum Erfahrungsbezug, zur Nutzung von Deutungsmustern und zum Modellierungsansatz zur Überarbeitung bisherigen Handelns, d. h., sich mit verschiedenen Wissensformen auseinanderzusetzen (vgl. Kade & Seitter 2007; Hof 1996). Es gilt auch, Beratungsansätze, experimentelles selbsttätiges Lernen sowie Lernen entlang von Selbstlernprogrammen in den Blick zu nehmen (vgl. Arnold 2011; Ludwig 2000). Für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung kommt Ansätzen aus letzterem Kontext schon aufgrund der Adressat*innen mit längerer Lebens- und Lernperspektive, die Anschlüsse oder als Gegenteil Irritationen evozieren (vgl. Schäffter 1997), eine besondere Bedeutung zu.

Anschließend an diese Überlegungen ist es in der vorliegenden Studie das *Ziel*, die Programmstruktur in einer sehr ausdifferenzierten, explorativen Form in dieser Einzelfallanalyse zu erschließen. Die spezifische *Fragestellung* für die Teilstudie lautet:

Was sind die übergreifenden Wissensstrukturen, also die inhaltlichen Themen im Programm? Was sind die Bearbeitungsformen? Und welche Gruppen werden mit dem Programm explizit oder implizit angesprochen?

Realisiert wird dementsprechend eine komplexe Totalerhebung in der Fallinstitution. Es bedarf der Interpretation, was die wissenschaftlichen beruflichen Fähigkeiten ausmacht, die in diesem Programm mit ihren Angeboten angesprochen werden. Dies macht ausführliche, zeitintensive Abwägungen, Diskussionen, Überprüfungen und reflexive Abklärungen sowie eine interne Bestätigung in einer abschließenden Validierung notwendig, und zwar durch mehrere Personen, was als Mehraugenprinzip bezeichnet wird. Es geht dabei immer wieder um die Rückversicherung der Fragestellung, um die Spezifik der Institution in der Außensicht und die potenziellen Aussagen im Programm. Dies setzt für den KuK-Bereich sowie den bildungswissenschaftlichen Bereich eine kontinuierliche Verarbeitung von aktueller Literatur im Forschungsprozess voraus.

2.2.1 Einfach- und Mehrfachcodierungen

In Programmanalysen gilt es bei der *kategorialen Codierung* in der Regel, hinsichtlich jeder Oberkategorie eine passende Unterkategorie für jedes Angebot auszuwählen und diese Entscheidung in einem Raster oder in anderer Form festzuhalten, d. h. zu *codieren*. Dieses Prinzip, das auf *Einfachcodierung* basiert, wird im Folgenden neben zwei anderen Codierprinzipien als *abgrenzendes Prinzip* bezeichnet (vgl. Abb. 1). Das *abgrenzende Prinzip* war Grundlage für die Kategorienentwicklung verschiedener Programmanalysen (z. B. Gieseke et al. 2005; Käpplinger 2007a, 2007b; Schrader 2011). Es bietet sich an, wenn a) Unterkategorien so abgrenzend voneinander formuliert werden können, dass – im Idealfall – keine Schnittmengen möglich sind oder aufgrund der spezifischen Fragestellung ausgeschlossen werden sollen, und/oder wenn b) Ankündigungstexte so klar formuliert sind, dass sie ebenso klar zugeordnet werden können. Die Entscheidung für oder gegen eine Kategorienentwicklung nach dem *abgrenzenden Prinzip* basiert dementsprechend auf der semantischen Beschaffenheit, d. h. Eindeutigkeit oder Nicht-Eindeutigkeit (siehe dazu auch den später verwendeten Arbeitsbegriff „changierend"), des jeweiligen vorliegenden Materials, der Logik des durch die Kategorien zu erschließenden Gegenstandes und der spezifischen Fragestellung der Untersuchung.

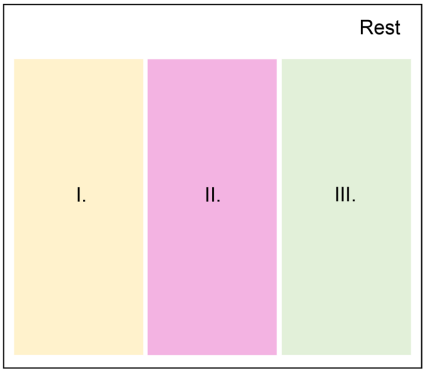
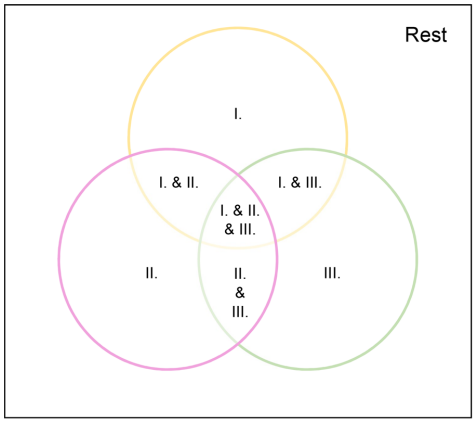


Abbildung 1: Kategoriale Codierung: abgrenzendes Prinzip

Im Fall dieser Untersuchung liegen diverse Ankündigungstexte sowie daraus im Forschungsprozess entwickelte Fragestellungen und Untersuchungsgegenstände vor, die sich einem Vorgehen nach dem *abgrenzenden Prinzip* entziehen. Ein erstes nach diesem Prinzip entwickeltes Kategoriensystem führte demnach zu Unklarheiten der Zuordnungen, zu sogenannten „changierenden" Ergebnissen bzw. einem aufgeblasenen Regelwerk, welches Klarheit schaffen sollte, aber sich nicht als sinnvoll erwies. Ein zweites Kategoriensystem wurde aufgestellt, das *Mehrfachcodierungen* ermöglichte, d. h. Sowohl-als-auch-Zuordnungen eines Angebots zu verschiedenen Unterkategorien. *Mehrfachcodierungen* erlauben einen Umgang mit sehr ausdifferenzierten Ankündigungstexten, die verschiedene Facetten abdecken oder in unterschiedliche Richtungen tendieren.

Aus der methodischen Erweiterung durch die Möglichkeit von Mehrfachcodierungen ergaben sich weitere Prinzipien der Kategorienentwicklung. Das *Schnittmengenprinzip* (vgl. Abb. 2) beruht auf der Annahme, dass mehrere Unterkategorien zugleich auf ein Angebot zutreffen können. Es bietet sich nicht nur im oben genannten Fall von ausdifferenzierten Ankündigungstexten an, sondern auch wenn eine Analyse von Überschneidungen, also Sowohl-als-auch-Zuordnungen, für die Fragestellung von Interesse ist. Überschneidungen können sich dabei nicht nur aus dem Material, sondern auch aus der Beschaffenheit des jeweiligen Forschungsgegenstandes bzw. der Oberkategorie ergeben. Kategorienentwicklung nach dem *Schnittmengenprinzip* ist eine effiziente Art, mit Überschneidungen umzugehen. Deutlich wird dieses Potenzial des *Schnittmengenprinzips* beim Blick auf Abbildung 2: Ein Beharren auf dem *abgrenzenden Prinzip* und seiner *Einfachcodierung* würde sieben Unterkategorien zur Folge haben (I.; II.; III.; I. & II.; I. & III.; II. & III.; I. & II. & III.). Das *Schnittmengenprinzip* mit *Mehrfachcodierung* ermöglicht eine Erfassung desselben Bedeutungsspektrums anhand von drei Kategorien. Im ersten von uns entwickelten Kategoriensystem haben wir demgegenüber im Versuch, Überschneidungen zum Zwecke der *Einfachcodierung* als eigene Unterkategorien aufzunehmen und damit zu konkretisieren, das Kategoriensystem überfrachtet, wie in der Reflexion des Vorgehens deutlich wurde.



Oberkategorie und ihre Unterkategorien, Einfach- und Mehrfachcodierung möglich, keine Nichtcodierung möglich („*Schnittmengenprinzip*"), Restkategorie ggf. sinnvoll

Abbildung 2: Kategoriale Codierung: Schnittmengenprinzip

Sowohl für das *abgrenzende Prinzip* als auch für das *Schnittmengenprinzip* war die Vorstellung leitend, dass die Oberkategorien einen bestimmbaren Raum bilden, der durch die Unterkategorien gefüllt wird. Es kann vorkommen, dass es nicht möglich ist, den Raum der Oberkategorien durch die entwickelten Unterkategorien vollends zu füllen, weshalb die Bildung einer *Restkategorie* ggf. notwendig und sinnvoll ist. Der Raum der Oberkategorie wird in den Abbildungen 1 und 2 jeweils durch das begrenzende Quadrat dargestellt. Ein Angebot zu codieren bedeutete für uns, in dieser Raummetapher, einem Angebot einen bestimmten Platz in diesem Raum der Oberkategorie hinsichtlich ihrer Unterkategorien zuzuordnen. Hierzu, um auch grafisch der Raummetapher zu entsprechen, bieten sich für die Präsentation von Ergebnissen kartografische Darstellungen an (siehe hierzu ebenfalls Gieseke & Krueger in diesem Band zu den Ergebnissen der Analyse des *Programms*).

Als weiteres Prinzip der Kategorienentwicklung greift eine Form, die als *Netzwerkprinzip* bezeichnet wird (vgl. Abb. 3). Auch dieses beruht auf einer räumlichen Vorstellung, jedoch ist es ein freier Raum, ein Raum ohne Grenzen – grafisch ohne begrenzendes Quadrat –, vielleicht vorstellbar als eine Art Universum, in dem ebenfalls Kategorien angesiedelt sind, die jedoch nicht darauf angelegt sind, den Raum vollständig auszufüllen. Es sind bestimmte, bereits bekannte Kategorien, die in dem Raum verteilt sind, und es kann davon ausgegangen werden, dass es in ihm noch unbekannte Kategorien zu entdecken gilt. Ebenso wie Astronomen versuchen, das Universum mit all seinen Galaxien, Sonnensystemen usw. bei gleichzeitiger Annahme, dass es vielleicht gar keine Grenzen, kein Ende hat, auszuloten, war auch hier der Blick offen, neugierig und auf Entdeckungen angelegt. Ein Angebot zu codieren bedeutet nun nicht mehr, dieses im Raum zu platzieren und damit zu verorten. Es gilt vielmehr, von seinem Zentrum, dem Ankündigungstext, auszugehen und die Kategorien nach und nach mit der Fragestellung „Bezieht sich der Ankündigungstext auf einen Aspekt dieser Kategorie, ja oder nein?" abzuschreiten. Während bei dem Codieren nach dem *Schnittmengenprinzip* tendenziell versucht wurde, die Anzahl der Zuordnungen möglichst klein zu halten und dennoch das Angebot durch diese mög-

lichst prägnant zu erfassen, ging es bei dem Codieren nach dem *Netzwerkprinzip* darum, darzustellen, zu welchen Kategorien das Angebot in Verbindung steht. Eine *Restkategorie* ist dementsprechend für das *Netzwerkprinzip* nur dann sinnvoll, wenn sie dazu dient, induktiv eine neue Kategorie zu entwickeln, also *zu entdecken*, und in den Raum zu stellen. Sie kann nicht als Sammelbecken für diejenigen Angebote dienen, die in keine der Unterkategorien passen, wie es bei dem *abgrenzenden Prinzip* und dem *Schnittmengenprinzip* der Fall ist.

Das *Netzwerkprinzip* bietet sich an, wenn a) die Ankündigungstexte ausdifferenziert sind und auf vielschichtige Art und Weise mit einem Gegenstand umgehen und wenn b) denkbar ist oder sich im Forschungsprozess herausstellt, dass *Mehrfachcodierungen* eher die Regel als die Ausnahme sind, aber andererseits auch nicht *Nichtcodierungen* vorkommen (können).

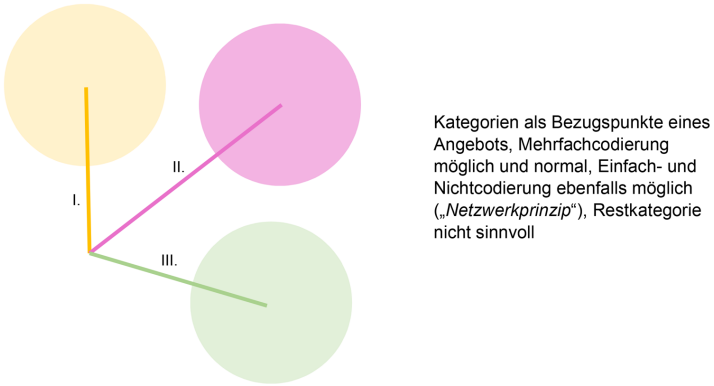


Abbildung 3: Kategoriale Codierung: Netzwerkprinzip

2.2.2 Erarbeitete kategoriale Strukturen

Das entwickelte Kategoriensystem umfasst insgesamt neun Oberkategorien mit Unterkategorien, wie in Abbildung 4 zu sehen ist.[8] Die Oberkategorien verteilen sich auf zwei Ebenen, wobei jedes in die qualitativ-quantitative Analyse aufgenommene Angebot immer mit den vier Oberkategorien der ersten Ebene codiert werden muss. Die auf der zweiten Ebene liegenden Oberkategorien sind von Unterkategorien der auf der ersten Ebene liegenden Oberkategorien *abhängige Kategorien*. Angebote werden ihnen nur dann zugeordnet, wenn auf der ersten Ebene die entsprechende (fett gedruckte) Unterkategorie bzw. eine der entsprechenden Unterkategorien codiert wurde.

Das Kategoriensystem hat sich aus einem vorherigen Entwurf weiterentwickelt, welches auf Einfachcodierungen basierte und keine *abhängigen Kategorien* enthielt. Die Weiterentwicklung hin zu einem Mehrebenensystem mit zum Teil mehrfach codierbaren Oberkategorien wurde nach Befunden bezüglich der Ausdifferenziertheit und Art der Angebotsankündigungen entschieden.

8 Quantitative Kategorien, d. h. Zeitstrukturen & TN-Gebühren, sowie Daten zu Kooperationen wurden in dieser Studie extra erfasst.

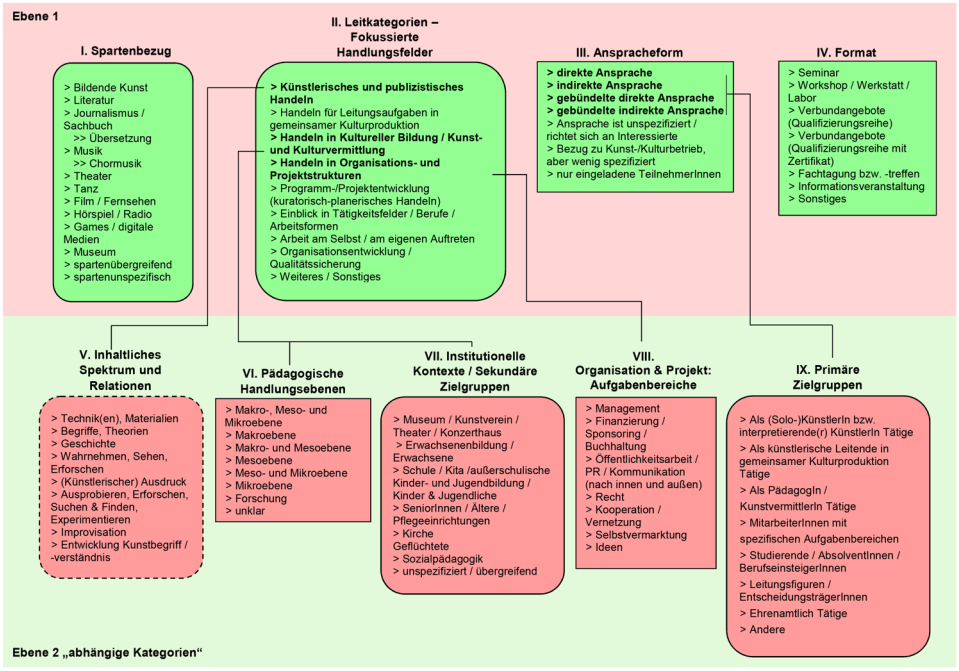


Abbildung 4: Kategoriensystem zur Programmanalyse

2.3 Das Kategoriensystem im Überblick

Im Folgenden werden die Einzelbestandteile des Kategoriensystems für Ebene 1 und Ebene 2 einzeln vorgestellt.

I. Spartenbezug (Ebene 1)

Mehrfachcodierung erlaubt, muss über Unterkategorie „spartenübergreifend“ angezeigt werden

Die Kategorie *Spartenbezug* dient dazu, aufzuzeigen, wie die verschiedenen Programmbereiche der Akademie, die sich im Titel auf verschiedene Sparten/Domänen des KuK-Bereichs beziehen und für die jeweils spezifische wissenschaftliche berufliche Weiterbildungsangebote unterbreitet werden, mit diesen umgehen. Die Kategorien wurden insofern induktiv gebildet. Um Angebotsschwerpunkte hervorzuheben und auf dazugehörige Angebote einfacheren Zugriff zu haben, wurden zu einzelnen Sparten Unterkategorien gebildet.

Die Unterkategorie *spartenübergreifend* zeigt diejenigen Angebote an, die sich zwischen oder in verschiedenen Sparten/Domänen bewegen. Welche diese sind, soll ebenfalls in Mehrfachcodierung angezeigt werden. Die Kategorie *spartenunspezifisch* dient dazu, jene Angebote zu bündeln, die sich nicht auf ein oder mehrere spezifische Sparten/Domänen beziehen.



Abbildung 5: Kategorie I. Spartenbezug

II. Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder (Ebene 1)

Mehrfachcodierung erlaubt

Bedingt durch multiprofessionelle Anforderungen werden Inhalte breiter, in neuer Form kombiniert und verschiedene Handlungsfelder verbunden. Vor diesem Hintergrund differenzieren sich Anspracheformen aus, die keinen engen Zielgruppenbegriff (mehr) rechtfertigen. Komplexe tätigkeits-, handlungsfeld- und berufsbezogene Anforderungen in Kunst, Kultur und Kultureller Bildung suchen ihren Weg zu den Tätigen in diesem Feld. Während in der Studie zur Kulturellen Bildung in Berlin und Brandenburg (vgl. Gieseke et al. 2005) die jeweilige Sparte/Domäne der entscheidende Bezugspunkt für die Programmanalyse war, ist der Ausgangspunkt in dieser Untersuchung eine Zuordnung der Angebote zu verschiedenen handlungs-, tätigkeitsfeld- und aufgabenbezogenen *Leitkategorien als Fokussierte Handlungsfelder*, die sich an berufsfeld- und tätigkeitsbezogenen Anforderungsprofilen ausrichten, thematisch unterscheiden lassen und sich implizit an Zielvorstellungen des beruflichen und tätigkeitsbezogenen Handelns in diesem Feld orientieren. Hierin zeigen sich berufsfeldspezifische Ausrichtungen und eine erweiterte Auslegung von Professionalität. Die Kategorien (vgl. Abb. 6) wurden induktiv erhoben und erlauben Mehrfachcodierungen.

Das zuvor entwickelte Kategoriensystem, das auf Einfachzuordnungen basierte, konnte nicht angemessen auf die Ausdifferenziertheit der Ankündigungstexte und die Art der Themenbearbeitung antworten. Einige Angebote passten in unterschiedliche Kategorien gleichermaßen, was hypothetisch mit dem Arbeitsbegriff „changierend" beschrieben wurde. Damit gemeint ist, dass die Angebote je nach Lesart und versuchsbezogener Perspektivübernahme von verschiedenen Zielgruppen und Weiterbildungsinteressen in unterschiedlicher Art und Weise ausgelegt werden konnten.



Abbildung 6: Kategorie II. Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder (Ebene 1)

Dies machte eine Mehrfachzuordnung nötig. Das neue Kategoriensystem wurde aus dem vorausgegangenen entwickelt, indem Linien zusammengeführt und abstrahiert wurden. Durch die Mehrfachcodierung konnten die Angebote in ihrer Struktur passgenauer zugeordnet werden. Die induktiv entwickelten Kategorien erwiesen sich im gesamten folgenden Codierungsprozess als abgrenzungsfähig. Die Struktur der „changierenden" Angebote konnte so genauer analysiert werden, da die Handlungsdimensionen in ihrer Kombination sichtbar wurden. Durch die Option der Mehrfachzuordnung ergaben sich also neue Analysemöglichkeiten, die folgende Zugriffe erlauben:

a) von den einzelnen Leitkategorien ausgehend, Programmschwerpunkte quantitativ erheben
b) einzelne Leitkategorien qualitativ beschreiben
c) Ein-, Zwei- und Mehrfachzuordnungen quantitativ und qualitativ darstellen
d) Kombinationen von Leitkategorien quantitativ erheben und qualitativ beschreiben
e) von Leitkategorien aus weitere, jeweils angepasste, d. h. induktiv aus dem Material und ersten qualitativen Zugriffen entwickelte, abhängige Kategorien bilden und diese weiterführend analysieren

Insbesondere bei Punkt e) sind Erkenntnisse und angestellte Systematisierungen des vorangegangenen Kategoriensystems wieder aufgegriffen worden. Durch die von einzelnen Leitkategorien abhängigen Kategorien konnten Angebote derselben Leitkategorie in ihrer je spezifischen Auslegung (Verschiedenartigkeit) des fokussierten Handlungsfelds weiterführend analysiert werden.

Die drei fett gedruckten Leitkategorien (vgl. Abb. 6) sind die Kategorien, für die auf Ebene 2 im Kategorienraster weitere Codierungen in Abhängigkeit erfolgen, wie im Kategoriensystem über Verbindungslinien eingezeichnet ist (vgl. Abb. 4).

III. Anspracheform (Ebene 1)

Nur Einfachcodierung erlaubt

Die Kategorie *Anspracheform* wurde ebenfalls nach der Überarbeitung und Neuaufstellung des vorangegangenen Kategoriensystems entwickelt. Mit diesem wurde deutlich, dass viele Angebote sich an mehr als eine Zielgruppe richten und/oder keine eindeutige Zielgruppenbenennung enthalten. Die Zuordnung zu den ursprünglich entwickelten Unterkategorien war dementsprechend in hohem Maße vom interpretativen Standpunkt der jeweiligen Forscherin abhängig, was in gemeinsamen Analysesitzungen deutlich und dort auch intensiv diskutiert wurde. Die Schwierigkeit der klaren Zuordnung wurde unter dem Arbeitsbegriff „changierend" festgehalten (siehe auch *Ebene 1: Zieldimensionen*) und war ein erstes Analyseergebnis. Ausgehend von der induktiven Entwicklung der Kategorie *Anspracheform* und ihrer Unterkategorien sollte ein Zugriff darauf ermöglicht werden, *wie* im Programm der Akademie Zielgruppen angesprochen werden, und in einem zweiten Schritt, *welche* Zielgruppen dies sind (siehe *Ebene 2: Primäre Zielgruppen*). Entsprechend den Anforderungen an eine berufliche Weiterbildung erfolgt eine Unterscheidung zwischen *Primären Zielgruppen* und *Institutionellen Kontexten/Sekundären Zielgruppen*. Es wurden verschiedene Unterkategorien für die Kategorie *Anspracheform* festgelegt und die Angebote in Einfachcodierung zugeordnet (vgl. Abb. 7 inklusive der gegenüber dem Gesamtkategoriensystem ergänzenden Erläuterungen je *Anspracheform*).

> direkte Ansprache
Angebote, die eine einzige konkret benennbare Zielgruppe ansprechen: z. B. Bildende KünstlerInnen, KunstvermittlerInnen, aber auch LehrerInnen von Grundschulen und Gymnasien
> indirekte Ansprache
Angebote, die vermittelt durch z. B. Tätigkeitsbeschreibungen eine Zielgruppe ansprechen: z. B. „ausgehend von den Drehbüchern der TN werden wir darüber sprechen, welche Herausforderungen die Entwicklung von filmischen Figuren beinhaltet" → hier werden „Künstlerisch Tätige" angesprochen, und zwar jene, die schon ein Drehbuch geschrieben haben
> gebündelte direkte Ansprache
Angebote, die mehrere konkret benennbare Zielgruppen ansprechen, z. B. Bildende KünstlerInnen, KunstvermittlerInnen, LehrerInnen von Grundschulen und Gymnasien etc.
> gebündelte indirekte Ansprache
analog zu „indirekte Ansprache", aber ebenfalls mehrere Zielgruppen
> Ansprache ist unspezifiziert / richtet sich an Interessierte
Angebote, die keine Zielgruppe benennen – die auch keine spezifische Zielgruppe aus Tätigkeitsbeschreibungen etc. ableiten lassen
> Bezug zu Kunst-/Kulturbetrieb, aber wenig spezifiziert
Ausgehend von der Beobachtung, dass einige Angebote sich doch spezifischer an den Kunst- und Kulturbereich wenden, aber nicht direkt auf eine oder mehrere Zielgruppen, wie „Bildende KünstlerInnen", Kunst- und KulturvermittlerInnen" etc., Bezug nehmen, wurde diese Kategorie gebildet.
> nur eingeladene TeilnehmerInnen

Abbildung 7: Kategorie III. Anspracheform (Ebene 1)

Eine Abgrenzung zwischen indirekten Anspracheformen (*indirekte Ansprache, gebündelte indirekte Ansprache*) sowie den Anspracheformen *unspezifizierte Ansprache/richtet sich an Interessierte* und *Bezug zu Kunst- und Kulturbetrieb, aber wenig spezifiziert* erwies

sich zum Teil als interpersonell und situativ[9] unterschiedlich und von der jeweiligen Deutung und Gewichtung verschiedener Stichworte im Text abhängig. Unterschiedliche Lesarten wurden in der Forscher*innengruppe diskutiert und gemeinsam wurde eine reflektierte Codierentscheidung getroffen.

Grundsätzlich erlaubten die gebildeten Unterkategorien eine Unterscheidung zwischen Angeboten, bei denen in einem zweiten Analyseschritt eine Codierung nach Zielgruppen (siehe IX. Primäre Zielgruppen auf Ebene 2) möglich ist, und Angeboten, in denen dies nicht möglich ist, weil die Anspracheform keinen Zugriff auf konkrete Zielgruppen bietet. Zugleich konnte unterschieden werden zwischen den Angeboten, die sich nur an eine spezifische Zielgruppe richten, und jenen, die sich an mehrere spezifische Zielgruppen richten. Bei Angeboten, die mit *nur eingeladene Teilnehmer*innen* codiert wurden, war überwiegend auch keine konkrete Zielgruppe erfassbar, weshalb auf eine weitere Analyse verzichtet wurde.

IV. Format (Ebene 1)

Nur Einfachcodierung erlaubt

Die Kategorie *Format* wurde induktiv auf Grundlage der in den Angeboten angekündigten Veranstaltungsformen unter Berücksichtigung der Aspekte Qualifizierung und Zertifizierung entwickelt. Sie umfasst mehrere Unterkategorien (vgl. Abb. 8 inklusive der gegenüber dem Gesamtkategoriensystem ergänzenden Erläuterungen je *Format*). Die ausdifferenzierten Veranstaltungsformen sind begrifflich weitgehend übernommen worden aus den Programmen der Falleinrichtung, u. a. auch deswegen, weil sie mit Begrifflichkeiten im Kontext der beruflichen Weiterbildung übereinstimmen. Erlaubt sind ausschließlich Einfachcodierungen, wobei die Restkategorie *Sonstiges* einzelne Angebote auffängt.

> Seminar
Ein- oder zweiphasiges Angebot, als „Seminar" angekündigt oder ohne spezifischere Bezeichnung.
> Workshop / Werkstatt / Labor
Ein- oder zweiphasiges Angebot, als „Workshop", „Werkstatt" oder „Labor" bzw. „Laboratorium" angekündigt, oder experimenteller Labor- bzw. Ausprobier- oder Forschungscharakter der Veranstaltung durch die Beschreibung hervorgehoben.
> Verbundangebote (Qualifizierungsreihe)
Zwei- oder mehrphasiges/-modulares Angebot, als „Qualifizierung", „Qualifizierungsreihe", „Seminarreihe" oder „berufsbegleitende Fortbildung" angekündigt, Abschluss ohne Zertifikat.
> Verbundangebote (Qualifizierungsreihe mit Zertifikat)
Zwei- oder mehrphasiges/-modulares Angebot, als „Qualifizierung", „Qualifizierungsreihe", „Seminarreihe" oder „berufsbegleitende Fortbildung" angekündigt, Abschluss mit Zertifikat.
> Fachtagung bzw. -treffen
Einphasiges Angebot, als „Fachtagung", „Fachtreffen", „Tagung", „Jahrestagung", „Symposium", „Fachkonferenz" oder „Kongress" angekündigt bzw. Ausrichtung der Veranstaltung auf fachlichen Austausch hervorgehoben
> Informationsveranstaltung
Einphasiges Angebot, als „Info-", „Orientierungs-" oder „Einführungsveranstaltung" angekündigt.
> Sonstiges
{Restkategorie}

Abbildung 8: Kategorie IV. Format (Ebene 1)

9 „Situativ" meint hier, dass Deutungen und Gewichtungen der Anspracheform des jeweiligen Angebots auch von den zuvor gelesenen Angeboten abhingen. Bestimmte Aspekte eines Angebotes treten im Spiegel des einen Angebots anders hervor als im Spiegel eines anderen Angebots. Die Forscher*innengruppe hat also nicht nur versucht, sich interpersonell auf eine Kategorisierung zu einigen, sondern auch das Angebot in verschiedene Kontexte zu setzen, um herauszuarbeiten, welche unterschiedlichen Deutungen und Gewichtungen sich in den unterschiedlichen Kontexten ergeben, und auf dieser Basis eine reflektierte Codierentscheidung treffen zu können.

V. Inhaltliches Spektrum und Relationen (Ebene 2)

Abhängig von Leitkategorie „Künstlerisches und publizistisches Handeln", weitere Analyse

Alle Angebote, die mit der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codiert wurden, sind auf der zweiten Ebene hinsichtlich dieser induktiv-deduktiv entwickelten Zugänge weiter analysiert worden (vgl. Abb. 9).



Abbildung 9: Kategorie V. Inhaltliches Spektrum und Relationen (Ebene 2)

VI. Pädagogische Handlungsebenen (Ebene 2)

Abhängig von Leitkategorie „Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung", nur Einfachcodierung erlaubt

Alle Angebote, die mit der Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* codiert wurden, sind auf der zweiten Ebene hinsichtlich ihres Bezugs zu den pädagogischen Handlungsebenen codiert worden. Für die Analyse und Codierung spielte diejenige Handlungsebene eine Rolle, für die das Angebot Weiterbildung ankündigt, d. h., auf welcher Ebene die Teilnehmenden des Angebots nach Teilnahme aktiv werden. Dementsprechend wurden deduktiv mehrere Unterkategorien gebildet (vgl. Abb. 10). Die Unterkategorien enthalten bereits Kombinationsmöglichkeiten, weshalb nur eine Einfachcodierung erlaubt ist. Für Letzteres wurde sich aus forschungspragmatischen Gründen entschieden.

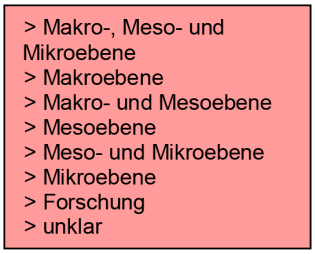


Abbildung 10: Kategorie VI. Pädagogische Handlungsebenen (Ebene 2)

VII. Institutionelle Kontexte/Sekundäre Zielgruppen (Ebene 2)

Abhängig von Leitkategorie „Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung", Mehrfachcodierung erlaubt

Neben den pädagogischen Handlungsebenen interessierte auf der zweiten Ebene auch, für welche *Institutionellen Kontexte* bzw. welche *Sekundären Zielgruppen* die Angebote der Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung* Weiterbildung ankündigen. Unterschieden wurde zwischen *Primären Zielgruppen* (siehe IX. Primäre Zielgruppen) und *Sekundären Zielgruppen*. Die Bezeichnung *Sekundäre Zielgruppen* wurde für die in den Ankündigungstexten angesprochenen Zielgruppen gewählt, die durch die Arbeit der *Primären Zielgruppen* adressiert werden; so z. B. im Angebot „Orchester im Klassenzimmer" (2011-mu-6), das sich an Orchestermusiker*innen (*Primäre Zielgruppe*) richtet, die dort auf Schulbesuche (*Institutioneller Kontext/Sekundäre Zielgruppe*) vorbereitet werden. Da zum Teil statt *Sekundärer Zielgruppen Institutionelle Kontexte* benannt werden, wurde die Kategorie dementsprechend begrifflich und inhaltlich erweitert. Die Unterkategorien wurden induktiv gebildet (vgl. Abb. 11). Mehrfachcodierungen wurden erlaubt, um beispielsweise Zugriff auf Angebote zu haben, die in Querschnittsbereichen liegen.

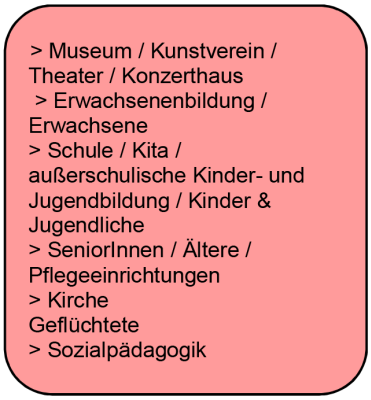


Abbildung 11: Kategorie VII. Institutionelle Kontexte/Sekundäre Zielgruppen (Ebene 2)

VIII. Organisation & Projekt: Aufgabenbereiche (Ebene 2)

Abhängig von Leitkategorie „Handeln in Organisations- und Projektstrukturen", nur Einfachcodierung erlaubt

Alle Angebote, die mit der Leitkategorie *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* codiert wurden, werden entlang der Unterkategorien weiter codiert (vgl. Abb. 12). Die Unterkategorien wurden induktiv gebildet und beziehen sich auf spezifische Aufgabenbereiche in Organisations- und Projektarbeitskontexten. Management wird als ein übergeordneter Aufgabenbereich betrachtet, der ggf. andere, untergeordnete Aufgabenbereiche enthalten kann. Da sich keine Unklarheiten der Zuordnung ergaben, wurde auf eine Restkategorie und die Möglichkeit der Mehrfachzuordnung verzichtet.

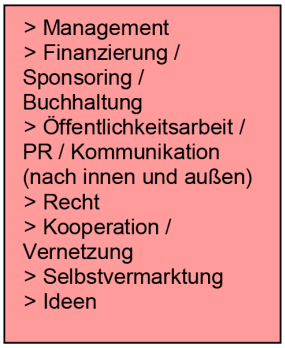


Abbildung 12: Kategorie VIII. Organisation & Projekt: Aufgabenbereiche (Ebene 2)

IX. Primäre Zielgruppen (Ebene 2)

Abhängig von Kategorie „Anspracheform" und den Unterkategorien „direkte Ansprache", „indirekte Ansprache", „gebündelte direkte Ansprache", „gebündelte indirekte Ansprache", Mehrfachcodierung erlaubt, wenn „gebündelte direkte Ansprache" oder „gebündelte indirekte Ansprache" codiert, sonst Einfachcodierung

Wie bereits aufgegriffen, wurde zwischen *Primären Zielgruppen* und *Sekundären Zielgruppen* (siehe VII. *Institutionelle Kontexte/Sekundäre Zielgruppen*) unterschieden. Die Kategorie *Primäre Zielgruppen* wurde dabei als abhängige Kategorie zur Kategorie *Anspracheform* gebildet und umfasst damit diejenigen Zielgruppen, die durch den Ankündigungstext adressiert werden und für die das Angebot konzipiert worden ist (vgl. Abb. 13 inklusive der gegenüber dem Gesamtkategoriensystem ergänzenden Erläuterungen je *Zielgruppe*). Mehrfachcodierungen sind hier nur erlaubt, wenn die *Anspracheform* gebündelt (direkt/indirekt) erfolgt. Andernfalls erfolgt eine Einfachcodierung. Die Unterkategorie *Andere* fungiert als Restkategorie.

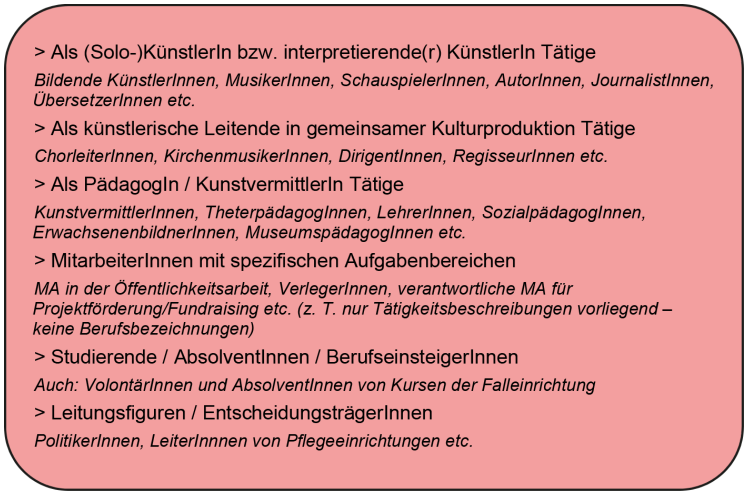


Abbildung 13: Kategorie Primäre Zielgruppen (Ebene 2)

Literatur

Arnold, R. (2011): Entgrenzungen des Lernens: Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.) (2008): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider.

Ausubel, D. P. (1960): The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In: Journal of Educational Psychology, 51, S. 267–272.

Ausubel, D. P. (1963): The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton.

Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.

Breloer, G. (1979): Zielgruppenarbeit als didaktisches Konzept der Erwachsenenbildung – Erfahrungen und Perspektiven. In: eb, Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, 11(25), S. 1–3.

Bruner, J. S. (1996): The culture of education. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1971): The Relevance of Education. New York: Norton.

Bruner, J. S. (1967): On knowing: Essays for the left hand. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Dölling, J. (2012): Semantik und Pragmatik: Bedeutung und Kognition. Institut für Linguistik, Universität Leipzig. Online verfügbar: http://home.uni-leipzig.de/doelling/veranstaltungen/semprag6.pdf. (letzter Zugriff am 15.03.2018).

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S. (2019): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Stimm, M. (Hrsg.) (2022): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen – Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Berlin: Peter Lang.

Fleige, M./Gieseke, W./Robak, S. (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 189–211.

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung und Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter, S. 59–114.

Gieseke, W./Hippel, A. v./Stimm, M./Georgieva, I./Freide, S. (2016): Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_23-1

Gieseke, W./Opelt, K. (unter Mitarb. v. Heuer, U.) (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen: Leske + Budrich.

Gieseke, W./Opelt, K. (2005): 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.: Waxmann, S. 43–108.

Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a.: Waxmann.

Gieseke, W./Robak, S. (2014): „Schmuddelkind" kulturelle Bildung? Selbsttätig-kreative Bereiche in der organisierten Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung „DIY – do it Yourself", 21(IV), S. 29–31.

Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS.

Hippel, A. v. (2007): Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland. Band 14. Saarbrücken: Landesmedienanstalt Saarland.

Hippel, A. v. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, (34), S. 45–57.

Hippel, A. v./Käpplinger, B. (2017): Models of Program Planning in Germany and in North Amerika – A Comparison. In: Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./Hippel, A. v./Gieseke, W. (Hrsg.): Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 97–112.

Hippel, A. v./Kulmus, C./Stimm, M. (2019): Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Stuttgart: UTB.

Hof, C. (1996): Überlegungen zum Konzept „Wissen" in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12–30.

Hoffmann, H. (1981): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle (2. Auflage). Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.

Holzapfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kade, J./Seitter, W. (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 1: Pädagogische Kommunikation; Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Käpplinger, B. (2007a): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Käpplinger, B. (2007b): Metatext zu dem Datensatz „Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung". Online verfügbar: https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/Methodische_Handreichungen/Metatexte_Codierungen_Rohdaten/Metatexte_Codierungen_Rohdaten_kaepplinger/Abschluesse-Zertifikate-in-der-Weiterbildung-Kaepplinger.pdf. (letzter Zugriff: 17.02.2020).

Käpplinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 9(1), Art. 37. Online verfügbar: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727 (letzter Zugriff am 15.05.2022).

Käpplinger, B. (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld: wbv.

Körber, K./Kuhlenkamp, D./Peter, R./Schlutz, E./Schrader, J./Wilckhaus, F. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Land Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit. Bremen: Universität Bremen.

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: wbv.

Mader, W./Weymann, A. (1979): Zielgruppenentwicklung: Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Burgbücherei Wilhelm Schneider.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Nolda, S. (2011): Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 293–307.

Nolda, S. (2018): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 433–449.

Robak, S. (2000): Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen". Recklinghausen: Bitter, S. 260–303.

Robak, S. (2012a): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster u. a.: Waxmann.

Robak, S. (2012b): Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. DIE Bonn. Online verfügbar: http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/ (letzter Zugriff: 17.02.2020).

Robak, S./Fleige, M./Sterzik, L./Seifert, J./Teichmann, A.-K./Krueger, A. (2015): Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der HU Berlin im Zeitraum April–Juni 2015. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Online verfügbar: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Robak, S./Petter, I. (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld: wbv.

Schäffter, O. (1997): Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: Krüger, H. H. et al. (Hrsg.): Bildung zwischen Markt und Staat. Opladen: Leske und Budrich, S. 691–708.

Schiersmann, C. (2010): Zielgruppen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, Bd. 8425). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 321–323.

Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel. Kategorienentwicklung der Weiterbildung. (Theorie und Praxis der Weiterbildung). Bielefeld: wbv.

Stimm, M. (2020): Science Slam. Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Bielefeld: transcript.

Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 177–235.

Tietgens, H. (1992): Reflexion zur Erwachsenenbildungsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

9 Perspektive: Bildungsmanagement

Christian Kühn

Abstract

Das Kapitel greift auf Basis eines qualitativen Interviews mit der Leiterin der Akademie Fragen der Steuerung sowie der strukturgebenden und -erhaltenden Organisation der Bildungseinrichtung auf. Sichtbar wird die Positionierung der Einrichtung im Feld der Kunst, Kultur und Bildung in Verbindung mit der normativen sowie strategischen Ausrichtung: Das Bildungsmanagement platziert die Akademie im Feld Kultureller Bildung als Weiterbildungseinrichtung für KuK-Tätige der anvisierten künstlerisch-kulturellen Sparten/Domänen und bringt Expertise für Kultureinrichtungen und Kulturpolitik ein. Es wird deutlich, dass es die nach außen und innen gerichteten organisationalen Prozesse unter dem Fokus eines einrichtungsspezifischen Bildungsinstitutionalkonzeptes bündelt und damit die rahmenden Strukturen für das Programmplanungshandeln gestaltet.

Schlagworte: Bildungsmanagement, Organisation, normatives und strategisches Management, Bildungsinstitutionalkonzept

Based on a qualitative interview with the director of the academy, this chapter addresses questions of management as well as the structure-giving and structure-maintaining organisation of the educational institution. The positioning of the institution in the field of art, culture and education becomes visible in connection with the normative and strategic orientation: The education management places the academy in the field of cultural education as a further education institution for arts and culture professionals in the targeted artistic and cultural fields/domains and brings in expertise for cultural institutions and cultural policy. It becomes clear that it bundles the outward and inward organisational processes under the focus of an institution-specific educational institution concept and thus shapes the framing structures for the programme planning activities.

Keywords: educational management, organisation, normative and strategic management, educational institutional concept

0 Einleitung

Die Analyse des Bildungsmanagements (BM) behandelt Fragen der Steuerung sowie der strukturgebenden und -erhaltenden Organisation der Bildungseinrichtung. Auf-

grund der sich ständig verändernden Markt- und Feldbedingungen besteht die Notwendigkeit, die Weiterbildungseinrichtung als eine Organisation zu betrachten, die gemanagt werden muss (vgl. Hartz & Schardt 2010, S. 22). In Bildungseinrichtungen entstehen mit dem Verfolgen einer wirtschaftlichen Organisationslogik damit vermehrt Anschlussprobleme an eine eher auf das Subjekt ausgerichtete pädagogische Logik. Der Blick auf verschiedene Definitionsansätze von Bildungsmanagement (z. B. Robak 2004a, 2004b; Müller 2007; Zech 2010) spiegelt dies wider, da hier die Managementaufgaben als Leitungstätigkeit verstanden werden, die eine organisationsspezifische Auslegung des Bildungsbegriffes zum Ausdruck bringt. Mit der semantischen Verknüpfung von Bildung und Management kommt es dabei zur spannungsgeladenen Kopplung einer wirtschaftlich orientierten Organisationslogik und einer subjektorientierten Bildungslogik (vgl. Hartz & Schardt 2010; Robak 2004a, 2004b), die unter sich verändernden Umweltbedingungen (z. B. Bedarfslagen der Zielgruppen, Finanzierungsgrundlagen, Marktkonkurrenz) immer wieder neu austariert werden muss. Da Bildungsmanagement eine Leitungsaufgabe ist, wurde mit der Direktorin der hier als Falleinrichtung ausgewählten Akademie ein qualitatives leitfadengestütztes Expertinneninterview (nach Meuser & Nagel 2011; Hopf 2000) geführt und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet (siehe hierzu die Ausführungen zum *Methodischen Zugang: Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende und Teilnehmende* von Fleige et al. in diesem Band), um diese Perspektive zu erfassen. Hauptthemen des Interviews sind die Positionierung der Einrichtung im Feld der Kunst, Kultur und Bildung und die damit verbundenen Fragen der normativen sowie strategischen Ausrichtung der Organisation. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse interpretierend dargestellt und eingeordnet.

1 Positionierung als Bildungseinrichtung

Der Teilbereich des normativen Managements umfasst alle Tätigkeiten, die dem Aufbau einer *nach innen* gerichteten Wertorientierung dienen. Zum einen zielt es darauf, die verschiedenen Handlungen der Organisationsmitglieder unter einem Bildungsbegriff zu bündeln (vgl. Robak 2015) und vor diesem Hintergrund auch mit erwachsenenpädagogischem Sinn zu füllen und zu legitimieren (vgl. Zech 2010, S. 35). Zum anderen dient dies auch der Abgrenzung der Einrichtung *nach außen*, indem beispielsweise spezifische Aufgaben der Organisation, Zielgruppen oder Tätigkeitsfelder herausgestellt werden. Oftmals finden sich Anhaltspunkte dieser Wertestrukturen im Leitbild der Einrichtung, wobei die gelebte Organisationskultur davon abweichen und das Leitbild als Führungs- und Steuerungsinstrument zur Organisationsentwicklung betrachtet werden kann (vgl. ebd., S. 46).

Für das hier befragte Bildungsmanagement ist in diesem Zusammenhang kennzeichnend, dass die Akademie im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung und speziell im Feld der Kulturellen Bildung positioniert wird, sich aber explizit an die Gruppe der professionell Tätigen in der Kunst und Kultur (KuK) richtet. Gleichzeitig

finden damit Abgrenzungen zu öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen (insbesondere Volkshochschulen) sowie zu anderen größeren Anbietern von (Kultureller) Bildung statt:

> „Wir machen hier dezidiert keine ‚Bildung für alle'. Also wir sind quasi keine Volkshochschule, wo jeder kommen kann, sondern wir machen Multiplikatorenfortbildungen und das heißt: Wer bei uns einen Kurs besuchen will, muss auch schon bestimmte Sachen mitbringen." (BM, Abs. 3)

> „Unser Kerngeschäft ist Fort- und Weiterbildung." (BM, Abs. 157)

> „aber grundsätzlich haben wir schon den Anspruch, wir sind eine Erwachseneneinrichtung" (BM, Abs. 79)

> „Aber wir versuchen […] nicht so stark wie andere Einrichtungen, also ich nehme mal die BKJ – die […] sind der Dachverband für Kulturelle Bildung im Bereich Kinder- und Jugendbildung und für die ist das oberste Ziel Teilhabe […]. Da ist das Ziel oder die Ausgestaltung Kultureller Bildung viel klarer als bei uns, weil wir einfach verschiedene Zielgruppen und verschiedene Sparten haben." (BM, Abs. 11)

Mit der Verwendung des Begriffes „Fortbildung" kommt es per Selbstbeschreibung der Akademie als Einrichtung der Kulturellen Bildung zu einer Verortung der Akademie im Bereich der beruflichen Weiterbildung (vgl. Weinberg 1999, S. 12), was die Ausrichtung auf professionell in Kunst und Kultur Tätige unterstreicht. Erkennbar werden dabei die zwei Hauptadressat*innengruppen:

> „weil wir da in der NAME FALLEINRICHTUNG auf der Suche sind nach dem: Was können wir denn noch anbieten und was ist nicht schon tausendmal diskutiert wurde und was auch wirklich einen Mehrwert hat für die Vermittler oder Kulturschaffenden im Feld." (BM, Abs. 29)

Die Kunst- und Kultursparten erscheinen als ein wesentlicher Orientierungspunkt für eine spartenspezifische Bedarfsbestimmung, Adressat*innen-/Zielgruppenbestimmung sowie die daran anschließende Programmgestaltung. Der Bezug zu Kunst und Kultur wird über die Sparten und die Adressat*innengruppe der Kunst- und Kulturschaffenden gewährleistet. Über die Abgrenzung von anderen Bildungseinrichtungen, die Verortung in der Kulturellen Bildung, die Adressat*innengruppe der in der Vermittlung Tätigen und vor allem aber über die Auslegung eines spezifischen Vermittlungsbegriffs wird ein Spagat in der Positionierung zwischen Kunst, Kultur und Bildung vollzogen. Der Vermittlungsbegriff, der charakteristisch für das Feld der Kunst und Kultur ist, wird in der Falleinrichtung in der Tendenz eher konstruktivistisch (vgl. Arnold & Schüßler 2015) und daran anschließend handlungsorientiert[1] (vgl. Riedl 2011) als Aneignungs- und „Selbstbildungsprozess in Auseinandersetzung mit künstlerischen und ästhetischen Praxen" (BM, Abs. 3) ausgelegt:

1 Siehe zum *Handlungsbegriff* auch Gieseke in diesem Band.

> „Also das heißt, wir machen Sequenzen, wir machen Übungen, wir machen Praxiserfahrungen mit den Teilnehmenden und was das dann in den Teilnehmenden auslöst, darüber reden wir natürlich, aber letztlich können wir das nur bis zu einem bestimmten Grad bestimmen." (BM, Abs. 79)

Diese Einordnung stützt aus bildungswissenschaftlicher Sicht die Verortung in der (wissenschaftlichen) beruflichen Weiterbildung, welche ein zentrales Anwendungsfeld konstruktivistisch-handlungsorientierter didaktischer Ansätze ist (vgl. Riedl 2011). Dabei rückt das Bildungsmanagement die künstlerisch-kulturelle Praxis als berufliches Handlungs- und Anwendungsfeld ins Zentrum und fasst die Kernausrichtung der Akademie als „Künstlerische Bildung *für* Kulturelle Bildung" (BM, Abs. 3) zusammen.

2 Die Akademie als (bundesweit) vernetzte Akteurin in den Feldern Kultur, Bildung, Politik und Wissenschaft

Das Bildungsmanagement versteht die Falleinrichtung aufgrund des Status „Bundesakademie" als bundesweite Akteurin in der Kulturellen Bildung. Das zeigt sich allerdings weniger in dem Einzugsgebiet der Teilnehmenden, die vor allem aus dem regionalen Umfeld kommen (siehe hierzu auch Ermert 2015), sondern eher im Anspruch, die bundesweiten und „großen Linien" (BM, Abs. 3) in den verschiedenen Sparten aufzuspüren, dafür Angebote zu offerieren und das Feld so mitzugestalten:

> „als ein Auftrag bundesweit wirksam zu werden, also regional, aber natürlich auch inhaltlich, in dem Sinne, dass wir inhaltlich Richtlinien und grundlegende Kompetenzen für Fort- und Weiterbildungen in der Kulturellen Bildung setzen. Also wir beanspruchen schon auch mal Trends aufzudecken und zu sagen, in die Richtung muss es gehen." (BM, Abs. 17)

Beschrieben wird dies z. B. für den inhaltlichen Bereich der interkulturellen Bildung bzw. Diversität sowie für die Digitalisierung. Das Bildungsmanagement führt hier an, dass die Akademie bereits Angebote gemacht hat, bevor die Teilnehmenden überhaupt wussten, dass zukünftig ein Bedarf existieren wird. Diese angebotsorientierte inhaltliche Planungsstrategie (vgl. Schlutz 2006; siehe auch Fleige in diesem Band zu den *Programmplanenden*), die auch dazu führen kann, dass Kurse aufgrund geringer Nachfrage nicht stattfinden, bekommt vom Bildungsmanagement eine wichtige profilgebende Funktion im Sinne einer nach außen sichtbaren Richtungsweisung im Feld. Darin verdeutlicht sich, dass das Programm nicht nur eine nach außen hin sichtbare „Bildungsdienstleistung" ist, sondern durch das Bildungsmanagement eng mit dem normativen Selbstbild und der strategischen Entwicklung der Organisation verknüpft wird (vgl. Zech 2010, S. 107 f.; siehe hierzu auch die Ausführungen zu *Programm* von Gieseke & Krueger in diesem Band).

Auffällig ist, dass das Bildungsmanagement mit der bundesweiten Ausrichtung zunächst auf einen förderpolitischen Widerspruch verweist, da der Status als *Bundes*akademie zunehmend nicht mehr über die Förderung aus Bundesmitteln legitimiert werden kann – zumal der Hauptteil der institutionellen Förderung aus Landesmitteln stammt. Notwendig werden damit Legitimationen der Bezeichnung „Bundesakademie" jenseits der Förderstruktur. Eine grundlegende Legitimation ergibt sich aus der zuvor skizzierten Funktion der inhaltlichen Richtungsweisung. Eine weitere Legitimationslinie ist, dass die Akademie als Expertisegeberin für die Politik zunehmend auch eine Beratungsfunktion wahrnimmt:

> „Dann haben wir aber auch so was wie, dass wir ganz stark angefragt sind, als Partner der Ministerien, sei es der Bundes- wie eben auch Landesministerien. Also im Prinzip so ein bisschen Partner der Politik, die wir beraten." (BM, Abs. 45)

Darüber hinaus findet eine bundesweite Netzwerkbildung insbesondere mit Dachverbänden und verschiedenen Gremien aus dem Bereich der Kulturellen Bildung statt, sodass die Akademie eine „Lobbyarbeit für Kulturelle Bildung auf Bundesebene" (BM, Abs. 111) macht, welche aus Perspektive des Bildungsmanagements die überregionale Sichtbarkeit der Einrichtung erhöht. Verstärkt werden auch (projektförmige) Kooperationen mit Universitäten gesucht, wobei die Akademie hier eher als Praxispartnerin und weniger als Forschungseinrichtung auftritt. Der geleistete Netzwerkaufbau erscheint damit als eine weitere Antwort auf die Herausforderung, die bundesweite Ausrichtung jenseits von Fördermitteln zu legitimieren. Diese strategische Fokussetzung auf die Netzwerkbildung wird dadurch unterstrichen, dass das Bildungsmanagement mit der enormen Aufwertung der Kulturellen Bildung in der öffentlichen und politischen Diskussion konfrontiert ist:

> „Was sich enorm verändert hat, ist das Feld und die Sichtweise auf Kulturelle Bildung, also quasi der Blick von außen, weil sehr viele neue Akteure dazugekommen sind. Sehr viele neue Fördermöglichkeiten und sehr viele Ansprüche von außen an das Konzept Kultureller Bildung bzw. auch Wirkungserwartungen an die Kulturelle Bildung. Und dazu müssen wir uns immer wieder verhalten. Und das ist dieser ‚BOOM' in der Kulturellen Bildung, von dem man spricht. Und es ist sicherlich kein Boom in dem Sinne, dass es jetzt wahnsinnig viel mehr Geld gibt für Kulturelle Bildung." (BM, Abs. 27)

Beschrieben wird, dass es dieser „Boom" (BM, Abs. 27) schwieriger macht, die (Markt-)Lücken zu identifizieren, in denen sich die Akademie als Bildungseinrichtung positionieren kann. Auch die Interessen und Funktionszuweisungen[2] an die Kulturelle Bildung von Akteuren außerhalb des Feldes nehmen zu und fordern die Selbstvergewisserungspunkte und Legitimationen als Einrichtung der Kulturellen Bildung heraus. Hinzu kommen veränderte Konkurrenzsituationen durch die neuen Akteure, da mit diesen z. B. um Fördergelder, Zielgruppen und Kursleitende konkur-

2 Siehe hierzu allgemein für das pädagogische Feld Forneck und Wrana (2003).

riert wird. Auch hier ist Netzwerkbildung die strategische Antwort vonseiten des Bildungsmanagements:

> „Das heißt aber nicht, dass ich möchte, dass wir irgendwie auf Konfrontation fahren, sondern ich glaube, ein wesentlicher Punkt und das Erfolgsgeheimnis der NAME FALLEINRICHTUNG ist, dass sie immer so gut zusammenarbeitet mit anderen. Das heißt, dass wir wirklich versuchen, gute Partnerschaften zu schmieden." (BM, Abs. 45)

Die Akademie erscheint dabei als ein zentraler Knotenpunkt eines bundesweit ausgerichteten Netzwerks von Akteuren aus Kultur, Bildung, Politik und Wissenschaft und wird auch von den verschiedenen Akteuren als solcher wahrgenommen. Das zeigt sich z. B. darin, dass die Kooperationsanfragen in der Regel nicht vonseiten der Akademie kommen, sondern aktiv von den Akteuren selbst: „Also das ist eigentlich der normale Weg, dass wir von außen angefragt werden" (BM, Abs. 101). Neben der strategischen Positionierung der Akademie in den verschiedenen Feldern erfüllen Kooperationen im Sinne von Austauschbeziehungen weitere Funktionen, auf Basis derer sich aus Sicht des Bildungsmanagements auch entscheidet, ob die Kooperation eingegangen wird oder nicht (siehe hierzu auch Jütte 2002).

Was die Akademie als Angebot offeriert, ist – neben dem Programmangebot selbst – vor allem die inhaltliche, aber auch pädagogische Expertise für die Kulturelle Bildung sowie ein professionelles Veranstaltungsmanagement mit den notwendigen Räumlichkeiten und Übernachtungsmöglichkeiten. Entsprechend zielen die Anfragen von außen neben der inhaltlichen Programmgestaltung und Beratung auch auf die Veranstaltungsdurchführung:

> „Wir haben einen Bereich ‚Kursprogramm, Verkauf von Kursen' und auf der anderen Seite ‚Marke NAME FALLEINRICHTUNG'. Und was sich hinter dieser ‚Marke NAME FALLEINRICHTUNG' verbirgt ist genau das: ein großes Netzwerk, ein Ansprechpartner in allen Fragen rund um die Kulturelle Bildung, ein Ratgeber, ein Prozessbegleiter." (BM, Abs. 45)

Neben der Positionierungsfunktion für die Akademie werden engere Netzwerkbeziehungen auch eingegangen, wenn durch die Kooperationspartnerschaft Ressourcen akquiriert werden können. Wichtige Ressourcen sind hier vor allem Finanzmittel (z. B. Gastbelegungen, Durchführung von Tagungen und anderen Veranstaltungen, Partnerschaften in Projekten), aber auch fachliches und pädagogisch-planerisches Wissen (z. B. Kursleitende). Die Projekte müssen zudem anschlussfähig für die Fort- und Weiterbildung für im KuK-Bereich Tätige als Kerngeschäft der Akademie sein (BM, Abs. 157). Darüber hinaus sind die Kooperationspartnerschaften wichtige Marketingkanäle, um die Sichtbarkeit zu erhöhen und auch neue Adressat*innengruppen anzusprechen. Beschrieben wird dies am Beispiel der Akquise von Studierenden:

> „Wenn ich schon als Student erfahren habe: ‚Oh, das ist ein Haus, wo ich mir immer mal wieder interessanten Input abholen kann', dann begleitet mich das vielleicht auch mein Berufsleben hindurch. ‚Okay, NAME FALLEINRICHTUNG ist immer mal wieder wie ein bisschen Zurückgehen an die Uni. Mal für drei Tage mal was Spannendes machen.'" (BM, Abs. 69)

3 Bildungsmarketing und -finanzierung im Spannungsfeld von Exklusivität und Nachfrage

Unter den Managementbereich *Marketing* fallen auf der operativen Ebene alle Maßnahmen der Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik der Bildungseinrichtung. Im engeren Sinne werden auch Informationsinstrumente wie die Adressat*innen- und Marktforschung dazugezählt (vgl. Schöll 2018; Bernecker 2009). Bildung als Produkt bzw. Outcome einer Bildungsorganisation hat allerdings die Besonderheiten, dass es hochgradig prozesshaft und auf den Lehr-Lernprozess der Teilnehmenden und Kursleitenden angewiesen ist. In diesem Sinne ist das Produkt „Bildung" für eine Bildungseinrichtung nur sehr schwer antizipierbar (vgl. Möller 2011). Das Programm wiederum kann als wesentliches Produkt bzw. Outcome aufeinander bezogener und organisational gerahmter Handlungen gesehen werden (vgl. Gieseke 2003; Fleige et al. 2018). Dementsprechend ist auch für das Bildungsmanagement der Akademie das „Programmheft das hauptsächliche PR- und Marketinginstrument (BM, Abs. 57). Die strategischen Marketingmaßnahmen (vgl. Bernecker 2009, S. 193 f.) der Akademie sind darauf ausgerichtet, dass Programmheft zu verschlanken und die Website verstärkt zu einem Distributionskanal zu machen. In diesem Zusammenhang verweist das Bildungsmanagement darauf, dass das Programmheft, aber auch das Design, der Inhalt und die Funktionalität der Homepage (z. B. Onlinekursbuchung) mit dem Wechsel in der Leitung der Einrichtung von Grund auf überarbeitet worden sind, was auf eine neue strategische Ausrichtung hindeutet.

Zentraler Aspekt der marketingbezogenen Entscheidungen ist die Erreichung von Teilnehmenden. Ein typisches Merkmal der *Teilnehmenden der Akademie* ist, dass diese nach dem ersten Besuch einer Veranstaltung in der Regel wiederkommen (vgl. Ermert 2015; Heidemann et al. in diesem Band zu den *Teilnehmenden*), was auch das Bildungsmanagement beschreibt:

> „Also, wir haben ganz, ganz viele Wiederholungstäter, die sozusagen, wenn sie einmal das Haus kennengelernt haben, immer wieder kommen. Weil sie einfach die Atmosphäre hier schätzen und die Gruppen und die Gruppenzusammensetzung und das Netzwerk. Schwieriger ist es wirklich, diejenigen zu erreichen, die uns noch nicht kennen." (BM, Abs. 61)

Zum einen sichert dies eine relativ stabile Nachfrage, auf Dauer besteht aber die Gefahr, dass nicht ausreichend neue Teilnehmende nachkommen. Dies ist jedoch erstrebenswert, da neue Teilnehmende durch andere Bedarfslagen auch immer wieder Initiationspunkte für die Weiterentwicklung des Programmangebotes und der Bildungsorganisation sind. Die stärkere Hinwendung zu Universitäten und Studierenden wird vom Bildungsmanagement dementsprechend als eine strategische, teilnehmendenbezogene Marketingentscheidung gesehen, um hiermit eine potenziell nachwachsende Zielgruppe zu akquirieren.

Die *Preisgestaltung des Bildungsangebotes* orientiert sich, soweit möglich, an den finanziellen Möglichkeiten der Teilnehmenden, die spartenspezifisch variieren, aber insgesamt als eher beschränkt eingeschätzt werden:

> „Also unsere Veranstaltungen sind subventioniert, weil sonst müsste ich ganz andere Preise verlangen, die viele Teilnehmenden nicht mehr zahlen könnten. Weil wir eben auch viele prekär beschäftigte Teilnehmende haben im Kulturbereich und wir sind angewiesen auf die staatliche Förderung – also auf eine Grundsicherung." (BM, Abs. 45)

> „also das heißt, Leute, die in der Bildenden Kunst sind, sind häufiger prekär beschäftigt, als in den anderen Bereichen. Und deswegen müssten wir eigentlich überlegen, dass wir Bildende Kunstkurse noch günstiger anbieten, als wir sie anbieten. Sie sind aber schon ohne Ende günstig. Und wir können eigentlich nicht noch viel mehr runtergehen." (BM, Abs. 211)

In der Preisgestaltung des Bildungsangebots für die Teilnehmenden wird ein Spannungsfeld deutlich, welches typisch für den Erstmittelbereich ist (Teilnahmebeiträge). Die Bepreisung ist Ausdruck einer durchaus gewollten Exklusivität und eines Qualitäts-/Leistungsversprechens des Angebots. Aber „eine Steigerung der Erstmittel [stößt] an Grenzen der Kaufkraft oder -bereitschaft für Weiterbildung in der Bevölkerung" (Käpplinger 2018, S. 142). Somit kann die Aussage „Und wir können eigentlich nicht noch mehr viel runtergehen" (BM, Abs. 211) zum einen so interpretiert werden, dass sich dann das Angebot betriebswirtschaftlich nicht mehr trägt. Zum anderen greift hier aber auch der sogenannte „Veblen-Effekt oder Prestige-Effekt" (Barz 2008, S. 24), der besagt, dass ein sinkender Preis auch zu einer sinkenden Nachfrage führen kann, eben weil damit das Prestige bzw. die Exklusivität des Produktes für die Konsumierenden sinkt (vgl. ebd.). In den Aussagen des Bildungsmanagements taucht dieses Spannungsfeld zwischen Exklusivitäts- und Leistungsversprechen (z. B. „Keine Bildung für alle", Trendsetterin, bundesweiter Auftrag, Expertisegeberin, Teilnehmendenauswahl durch die Programmleitenden) und der begrenzten Kaufkraft bzw. -bereitschaft der Adressat*innen immer wieder auf, sedimentiert sich aber letztendlich vor allem in einer an den Zielgruppen orientierten Preisgestaltung, die über einen Finanzierungsmix ermöglicht wird:

> „Wir wollen die Teilnehmendenbeiträge so gering wie möglich halten. Das ist quasi immer unser Hauptziel. Natürlich, weil wir mehr Leute ansprechen wollen und je geringer der Teilnahmebeitrag, desto größer die Chancen natürlich, dass die Leute kommen. Aber einfach auch, weil es zu unserem Selbstverständnis gehört. [...] [E]s gibt Ausnahmen, da setzen wir auch auf Exklusivität, aber in dem normalen Kursprogramm ist es so, dass wir es eigentlich so günstig, wie möglich haben wollen." (BM, Z. 1068–1075)

Die Limitierung der Ressourcen der Teilnehmenden ist nicht nur relevant für die Kurskosten, sondern auch für die Dauer der Angebotsformate. Auch in der Akademie schlägt sich in der Angebotsgestaltung der für die wissenschaftliche Weiterbildung erkennbare Trend hin zu eher kürzeren Veranstaltungsformaten (vgl. Reum et al. 2020) nieder, sodass die Angebote in der Regel zwei bis maximal drei Tage dauern.

Längere Formate werden laut Aussage des Bildungsmanagements aufgrund fehlender Zeitressourcen aufseiten der Teilnehmenden nicht angenommen.

Das Bildungsmanagement sieht seine *Rolle bei der Programmgestaltung* schließlich darin, in der Vermittlung zwischen dem Vorstand der Akademie und der Programmgestaltung inhaltliche Richtlinien im Programm vorzugeben (z. B. Programmschwerpunkte, programmbereichsübergreifende Angebote, „Pflichtangebote") und eine effiziente organisatorische Durchführung sicherzustellen:

> „Aber, ich glaube, wir sind jetzt ganz gut angekommen bei einer wirklich klaren Struktur, weil es eben bei uns so wichtig ist, bei dieser hohen Schlagzahl an Veranstaltungen, dass wirklich die Rädchen gut ineinanderlaufen. Also, dass keine Informationen verloren gehen, dass nicht jede Veranstaltung, sozusagen neu komplett durchdacht werden muss. Sondern es muss ein Schema geben und danach müssen eigentlich die Veranstaltungen laufen, weil sonst schaffen wir nicht 180 Veranstaltungen pro Jahr." (BM, Abs. 165)

Neben den Bildungsangeboten existieren *weitere Produkte*, die nachgefragt werden. Es handelt sich um die oben aufgegriffenen Beratungs- und Expertiseleistungen sowie das professionelle Veranstaltungsmanagement. Diese Produkte sind stark angewiesen auf die Netzwerkstruktur und werden auch nicht zentral über das Programmheft distribuiert. Seitens der Akademie adressiert sind damit nicht nur die Lernenden, sondern auch die nicht-staatlichen Auftraggeber und Dienstleistungsnehmer inner- und außerhalb des Netzwerks. Als ein wichtiges Medium der Leistungsdarstellung wird der Jahresbericht gesehen. Vor allem sind es jedoch die persönlichen Kontakte im Feld, die das Bildungsmanagement und die Programmleitenden z. B. über die Teilnahmen an Tagungen, Beratungsleistungen und die kooperative Durchführung von Veranstaltungen pflegen:

> „Was ich auch noch vorangetrieben habe, dass die Programmleiter stärker ins Feld gehen. Also, die Reisekosten sind enorm gestiegen bei uns, weil die Programmleiter viel häufiger auf Tagungen fahren, rumreisen, Leute beraten. Weil ich einfach gesagt habe: Ihr seid das zentrale Aushängeschild der NAME FALLEINRICHTUNG. Und ihr seid der Erfahrungsschatz. Und deswegen dürft ihr euch hier nicht verschanzen. Ihr seid viel zu schade dazu, nur das Programm zu machen, sondern eigentlich müsst ihr rausgehen und a) die neuen Trends natürlich draußen suchen, aber b) auch draußen als Experten wahrgenommen werden." (BM, Abs. 165)

In Verbindung mit den Ausführungen zum Marketing geraten Aspekte der Finanzierung in den Blick. Das *Finanzmanagement der Akademie* balanciert einen Finanzierungsmix aus Erstmitteln (Teilnahmebeiträge, Gastbelegungen), Zweitmitteln (institutionelle Grundförderung) und Drittmitteln (Drittmittelprojekte, Aufträge mit Dritten) aus (vgl. Käpplinger 2019). Die institutionelle Grundförderung erfolgt maßgeblich vom Land und wird als essenziell für die Bildungseinrichtung angesehen, da sowohl die Erstmittel als auch die Drittmittel nur begrenzt gesteigert werden können:

> „Wenn wir keine neuen Räumlichkeiten kriegen, dann können wir auch in der Gastbelegung nur bis zu einem bestimmten Punkt expandieren. Und wir können auch die Teilnehmerkosten nur bis zu einem bestimmten Punkt erhöhen, weil dann die Leute einfach nicht mehr mitgehen und die Projekte sind eben auch begrenzt." (BM, Abs. 53)

Die Entwicklung, dass die öffentliche Hand sich im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen zunehmend aus der institutionellen Förderung der Weiterbildung zurückzieht (vgl. Walter 2015), wird auch vom Bildungsmanagement der Akademie wahrgenommen und betrifft zum Erhebungszeitpunkt zunächst die Bundesmittel, die nur noch als projektbezogene Drittmittel akquiriert werden können. Die Begrenzung der Drittmittel ergibt sich neben der angesprochenen räumlichen Begrenzung aus dem Arbeitsaufwand, der mit der Projektakquise, -durchführung und -dokumentation verbunden ist (vgl. Käpplinger 2018). Dieser bindet Ressourcen des planenden Personals, die dann für die Sicherstellung einer verlässlichen Programm- und Angebotsentwicklung fehlen. Zudem fordern die mit den Projekten verbundenen befristeten Beschäftigungsverhältnisse die strategische Entwicklung des Personals und der Organisation heraus:

> „Natürlich haben wir zusätzliche Projektmitarbeiter. Die machen dann nur Projekte, aber die Programmleiter sind eigentlich immer auch involviert. Und das heißt, ich muss einfach aufpassen, dass das nicht kippt. Also, dass es nicht zu viele Projekte sind und wir uns da nicht übernehmen. Das Kerngeschäft ist das Kursprogramm." (BM, Abs. 53)

> „Und, was nicht leichter werden wird [...], ist die Förderlandschaft, die sich einfach enorm verändert. Da ist zunehmend zu beobachten, dass die institutionellen Förderungen extrem zurückgefahren werden und wirklich ALLES nur noch über Projektförderung läuft. Und eine NAME FALLEINRICHTUNG kann man nicht projektgefördert führen." (BM, Abs. 45)

Die steuerungspolitischen Signale erscheinen als zunehmend widersprüchlich, da einerseits die gesellschaftliche Bedeutung verlässlicher berufsbezogener sowie allgemeiner Weiterbildung und im Speziellen auch der Kulturellen Bildung („Boom", BM, Abs. 27) im Zusammenhang mit den Megatrends wie Digitalisierung, Globalisierung, Migration und Demografie betont wird. Diese Trends lassen sich auch alle im Programmangebot (siehe zum *Programm* Gieseke & Krueger in diesem Band) der Akademie identifizieren (z. B. Interkulturelle Bildung, Musik mit Apps, Kulturgeragogik, Onlinemarketing), womit sich in den Angebotstexten die Veränderung der feldspezifischen Bedarfslagen sedimentiert. Andererseits zieht sich die öffentliche Hand seit den 1990ern zunehmend aus der institutionellen Förderung zurück, verschiebt somit die Verantwortung der Weiterbildungsfinanzierung auf die Teilnehmenden, will aber über Projektförderungen Impulse und Innovationen in der Weiterbildung vorantreiben. Die Nachhaltigkeit der pädagogischen Arbeit ist aber aufgrund fehlender Finanzierungsmöglichkeiten (z. B. Weiterbeschäftigung des pädagogischen Personals) nach Projektende durchaus infrage zu stellen (vgl. Käpplinger 2019).

4 Perspektivverschränkende Einsichten zum Bildungsmanagement

Die Ergebnisse zum Bildungsmanagement zeigen, wie die Feldbedingungen und -entwicklung wesentliche organisationale Strukturierungs- und Steuerungsprozesse beeinflussen (z. B. normatives und strategisches Management, Netzwerkbildung, Marketing). Damit kann vor allem beschrieben werden, wie das Bildungsmanagement die Akademie mit der spezifischen Umwelt in Beziehung setzt und wie unterschiedliche Funktionszuweisungen von außen (vgl. Hippel & Röbel 2016) organisational über Steuerungsprozesse und Leitungsentscheidungen verarbeitet werden.

> „Demnach existieren in der Erwachsenen- und Weiterbildung zwar, so wie in jedem Bildungsbereich, Steuerungsformen, aber es wird nicht von einer Ebene auf die andere Ebene, und schon gar nicht auf die Planungsebene, durchgesteuert." (Fleige & Robak 2018, S. 98)

Die daraus resultierenden Antinomien und Widerspruchkonstellationen, wie sie Hippel (2011) für die Programmplanung beschreibt, lassen sich hier auch für das Bildungsmanagement zeigen. Dass ähnliche Phänomene für Programmplanung und Bildungsmanagement beschreibbar werden, ist u. a. darauf zurückzuführen, dass sich beide Aufgabenbereiche wechselseitig aufeinander beziehen und Aufgaben zum Teil auch kooperativ wahrgenommen werden (siehe zum kooperativen Management Gieseke 2003; Kühn et al. 2015). Mit Blick auf die Gestaltung von Lernkulturen (vgl. Fleige & Robak 2018) ist davon auszugehen, dass diese Phänomene auf institutionalisierte lernkulturelle Muster hinweisen, die als überindividuelle verfestige Handlungs-, Deutungs-, Orientierungs- und Interaktionsstrukturen verstanden werden können (vgl. Kühn 2018). Für das Bildungsmanagement der Akademie kann gezeigt werden, dass solche lernkulturellen Muster in der Auseinandersetzung mit den Akteur*innen im Netzwerk, den Teilnehmenden und Kursleitenden gesucht werden. Diese werden dann als „Selbstvergewisserungspunkte" (BM, Abs. 35) bezeichnet. Diese Auslegung von Lernkulturen lässt vermuten, dass sich entsprechende Muster auch in den weiteren Perspektiven Programm, Programmplanende, Kursleitende und Teilnehmende zeigen. Die Identifikation perspektivübergreifender Muster markiert schließlich auch den Mehrwert des Forschungsansatzes der vorliegenden Studie und bildet das Potenzial für eine perspektivverschränkende Analyse. Jede Perspektive erfasst zunächst für sich ihre spezifischen Gegenstände (z. B. Programm, Programmplanung, Teilnahme), die dann wichtige Bausteine darstellen, um der pädagogischen Praxis im „Dazwischen" auf die Spur zu kommen (vgl. Robak et al. 2019, S. 126 ff.). Das Bildungsmanagement ist ein solcher zentraler Baustein, da es die Bildungsorganisation in der Auseinandersetzung mit ihrer spezifischen Umwelt steuert und nach außen sichtbar (z. B. Netzwerke, Leitbilder, Organigramm, Programme) und nach innen spürbar (z. B. Autonomie des Planungshandelns, Atmosphäre) strukturbildend wirkt. Die Darstellung managementbezogener Handlungsfelder (z. B. Zech 2010; Gessler 2009), aber auch eher organisationstheoretische Ansätze wie das „Rahmen-

modell Bildungsmanagement als didaktisches Handeln“ (Müller 2007) neigen dazu, das Bildungsmanagement auf die operative Umsetzung organisationsbezogener Aufgabenbereiche zu reduzieren, die über Leitungstätigkeiten Rahmungen für pädagogisches Handeln in relativer Autonomie vornehmen (vgl. Kil 2009). Oftmals verbleiben die Ansätze allerdings in einer organisationsbezogenen Managementlogik, da selbst der pädagogische Bezug nur über das „Produkt“ oder den „Outcome“ Bildung hergestellt werden kann, wenngleich immer wieder die Besonderheiten von *Bildung als Produkt* (vgl. Möller 2011) angeführt werden. Perspektivverschränkende Einsichten gehen über die zugeschriebene Rahmungsfunktion hinaus. Sie setzen das Bildungsmanagement als eine (notwendige) Perspektive mit anderen Perspektiven in Beziehung, die alle für die Umsetzung pädagogischer Praxis sowie das Beschreiben und Verstehen daraus resultierender empirischer Realitäten notwendig sind. Herausgearbeitet werden können dabei (je nach Fragestellung und Untersuchungsgegenstand) die Handlungsvollzüge und Wissensanforderungen des Programmplanungshandelns (vgl. Gieseke 2000) oder auch *wie* (und nicht *dass*) das Bildungsmanagement die autonomen Handlungsspielräume der Programm- und Angebotsplanenden absichert, gleichzeitig aber auch immer wieder unter einem organisationsspezifischen Bildungsbegriff zusammenführt. Auch gerät in den Blick, welches (implizite) Wissen das Bildungsmanagement dafür benötigt (Robak 2004a, 2004b; Gieseke & Robak 2004). Darüber hinaus zeigen aktuelle Forschungen, wie das Bildungsmanagement Lehr-Lernkulturen und Atmosphären mitgestaltet, die oft vereinfachend auf die mikrodidaktische Ebene reduziert werden (z. B. Einsatz von Medien, Fehler zulassen, wertschätzende Kommunikation, ausreichend Lernzeit) (vgl. Kühn et al. 2018; Kühn 2019). Insbesondere die Rolle des Bildungsmanagements bei der Gestaltung der Atomsphäre und damit verbundener Dimensionen wie Emotion, Beziehung, Lernort und Lernzeit (vgl. ebd.) sollte eine verstärkte Aufmerksamkeit zukommen, um die Zusammenhänge zwischen organisierten Lehr-Lernprozessen und der Nachhaltigkeit des Lernens sowie des Teilnahmeverhaltens zu erklären und zu verstehen:

> „Viele Leute sagen, wenn sie hier wegkommen: ‚Es ist die Atmosphäre.‘ Und wie will man Atmosphäre beschreiben? Ja, also jedes Haus sagt von sich: ‚Oh, wir haben eine tolle Atmosphäre!‘ Schwierig!“ (BM, Abs. 61)

Literatur

Arnold, R./Schüßler, I. (2015): Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Barz, H. (2008): Es ist Zeit umzudenken. Preispolitik in der Erwachsenenbildung. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 3/2008, S. 36–39.

Bernecker, M. (2009): Bildungsmarketing. In: Gessler, M. (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster u. a.: Waxmann, S. 183–220.

Dresing, T./Pehl, T. (2015): Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (6. Auflage). Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung, S. 20 ff. Online verfügbar: http://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/Praxisbuch%206.%20Auflage_web.pdf (letzter Zugriff am 09.09.2017).

Ermert, K. (2015): Die Teilnehmenden der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Merkmale – Motive – Erfahrungen 2013/14. Ergebnisse der vierten Teilnehmerbefragung. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Fleige, M./Robak, S. (2018): Lehr-Lernkulturen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. (Hrsg): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 623–642.

Flick, U. (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Forneck, H./Wrana, D. (2003): Ein verschlungenes Feld. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Bielefeld: wbv.

Gessler, M. (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster u. a.: Waxmann.

Gieseke, W. (2000): Perspektivverschränkung als Ansatz für die Analyse von Programmplanungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter, S. 11–29.

Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 189–211.

Gieseke, W./Robak, S. (2004): Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive: Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2/2004, S. 33–41.

Hartz, S./Schardt, V. (2010): (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–43.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hippel, A. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2011. S. 45–60. Online verfügbar: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf (letzter Zugriff am 28.10.2019).

Hippel, A./Röbel, T. (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: ZfW, 1/2016, S. 61–81.

Hopf, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. Design und Prozess der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 349–360.

Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: wbv.

Käpplinger, B. (2018): Finanzierung von Programmen und Angebote. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 134–145.

Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühn, C. (2018): Hauptteil: Junior-Akademie Bad Bederkesa. Eine Lernkulturanalyse. In: Kühn, C./Robak, S./Matzen, J. (Hrsg.): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv, S. 21–230.

Kühn, C. (2019): Atmosphären des Lehrens und Lernens: Annäherung an ein soziales Phänomen. In: forum erwachsenenbildung, 02/2019, S. 17–20.

Kühn, C./Brandt, P./Robak, S./Pohlmann, C./Dust, M. (2015): Funktionsprofile, Weiterbildungsverhalten und Zertifizierungsinteressen des niedersächsischen Weiterbildungspersonals. Online verfügbar: www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsforschung-01.pdf (letzter Zugriff am 28.10.2019).

Kühn, C./Robak, S./Matzen, J. (Hrsg.) (2018): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.

Meuser, M./Nagel, U. (2011): Experteninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (3. durchgesehene Auflage). Opladen & Famington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 57–58.

Möller, S. (2011): Marketing in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Müller, U. (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben. Bielefeld: wbv.

Reum, N./Nickel, S./Schrand, M. (2020): Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. 2020, 61 S. – Online verfügbar: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20621/pdf/Reum_Nickel_Schrand_2020_Trendanalyse_zu_Kurzformaten.pdf (letzter Zugriff am 28.10.2019).

Riedl, A. (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Robak, S. (2004a): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Dr. Kovac.

Robak, S. (2004b): Bildungsmanagement als Konstellieren von Handlungswaben. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2004, S. 182–188.

Robak, S. (2015): Weiterbildungsmanagement. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 124–132.

Robak, S./Gieseke, W./Fleige, M./Kühn, C./Freide, S./Heidemann, L./Preuß, J./Krueger, A. (2019): Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2019, S. 122–132.

Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.

Schmidt, C. (2000): Analyse von Leitfadeninterviews. Design und Prozess der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 447–456.

Schöll, I. (2018): Marketing. In: Tippelt, R./Hippel, A. (Hrsg): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1473–1494.

Walter, M. (2015): Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Weinberg, J. (1999): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 9–16. Online verfügbar: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf (letzter Zugriff am 28.10.2019).

Zech, R. (2010): Handbuch Management in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz.

10 Perspektive: Programm

Wiltrud Gieseke & Anneke Krueger

Abstract

Dieses Kapitel bildet die zentrale Perspektive der vorliegenden Studie ab. Das Programm ist das Ergebnis des Planungshandelns, macht das von Bildungsmanagement, Programmplanung und Kursleitung gestaltete Bildungsinstitutionalkonzept nach außen sichtbar und richtet sich an die Adressat*innen der Akademie. Hierdurch hat das Programm einen hohen Stellenwert für die Einrichtung. Die Ergebnisse der realisierten Programmanalyse machen sichtbar, dass die Akademie mit ihrem Programm und den zugehörigen Angeboten auf die Arbeits- und Handlungsfelder der Kunst und Kultur inklusive der Kulturellen Bildung fokussiert ist. Die über das Programm anvisierte Professionalität in dem breiten beruflichen Tätigkeitsspektrum wird auf akademische Fächer rückbezogen, die Ausgangpunkte für die tätigkeitsbezogene, wissenschaftliche berufliche Weiterbildung liefern, wobei die Fächer untereinander entgrenzt werden bzw. sich als Fachkombinationen auf neu identifizierte Beschäftigungs- und Tätigkeitszuschnitte beziehen und sich aufgabenbezogen an die Fächer andocken. Die Angebote sind somit in der Dominanz nicht auf abgegrenzte Berufe zentriert, sondern auf eine Pluralität von potenziellen KuK-Tätigkeiten. Dies zeichnet sich im Programm über Mehrfachbezüge und changierende Ansprachen in den Ankündigungen der Angebote ab.

Schlagworte: Programm, Planungshandeln, Mehrfachbezüge, Ansprache, Ankündigungstexte

This chapter represents the central perspective of the present study. The programme is the result of planning activities, makes the educational institution concept designed by educational management, programme planning and course management visible to the outside world and addresses the academy's addressees. This gives the programme a high status for the institution. The results of the programme analysis show that the academy with its programme and the associated offers is focused on the fields of work and action of art and culture, including cultural education. The professionalism targeted by the programme in the broad spectrum of professional activities is related back to academic subjects that provide starting points for activity-related, academic professional development, whereby the subjects are delimited from one another or relate as subject combinations to newly identified employment and activity profiles and dock onto the subjects in a task-related manner. The dominance of the offers is thus not centred on delimited professions, but on a plurality of potential arts and culture activi-

ties. This is reflected in the programme through multiple references and changing addresses in the announcements of the programmes.

Keywords: programme, planning action, multiple references, address, announcement texts

1 Das Programmheft, die Fachbereiche und die Ankündigungen zu den Angeboten

Das Programmheft hat ein Innen und Außen. Die Programmanalyse beschäftigt sich mit dem *Innen* und den vielen Verknüpfungen und Verbindungen zur Welt durch Bildungsangebote, um – so ist die Annahme – in dieser Welt beziehungsfähig zu Individuen sowie zu Inhalten zu sein und zu bleiben. Ohne Angebote aus dem reichen Arsenal des Wissensschatzes der Menschheit und der Stärkung subjektiver Selbstfindung im Selbstausdruck in der jeweiligen Zeit erfolgt eine Verweisung auf einen engen Kreis der Herkunft, des eigenen Milieus, des täglichen Tuns im gleichen Zirkel. Deshalb liegt mit dem Programm ein Buch oder eine Website vor, das/die gelesen werden will und Auskunft und Unterstützung für Bildungsreflexionen, in diesem Fall über wissenschaftliche berufliche Weiterbildung bzw. Fortbildung, gibt.

Das Programmheft hat zudem ein *Außen*: das Format, die Farbe des Einbandes, der Text. Alles enthält bereits Informationen über eine Bildungs- bzw. Fortbildungsinstititution, in diesem Fall eine spezielle Akademie als Fortbildungsinstitution, die in dieser Studie als Einrichutng der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich (KuK-Bereich) eingeordnet wird. Die zum Zeitpunkt der Erhebung letzten Hefte (beispielhaft wird das Jahr 2016 gewählt) sind handlich, farblich dezent, zurücktretend, aber gleichzeitig unübersehbar. Schlägt man das Heft auf, bietet das Programm zunächst Bilder über verschiedenen Arbeitsweisen in der Akademie, eingeleitet durch eine Treppe, die nach oben führt, bevor überhaupt mit der Programmdarstellung begonnen wird. Die Bilderreihe endet mit einem Bild aus der Großstadt oder von einem Bahnhof, alles im Nachtlicht, unklar.

Das Programm beginnt mit einem Willkommenstext, der entsprechend dem inhaltlichen Gegenstand in Kunst, Kultur und Bildung mit einem poetischen Einstieg einführt:

> „Wir möchten unsere Umwelt detailliert wahrnehmen, um im Fernlichtkegel den rechten Weg zu finden, uns weniger von den Schatten verstören als uns von Licht am Ende des Tunnels leiten zu lassen. Vor allem auf unbekanntes Gelände hilft uns Fernlicht, Gefahren, aber auch reizvolle Strecken rechtzeitig zu erkennen. Mit Fernlicht unterwegs zu sein, bedeutet für uns in diesem Jahr noch mehr als sonst relevante Themen der Kulturellen Bildung zu identifizieren und Ihnen damit wegweisende Angebote einer zukunftsfähigen Vermittlungsarbeit bieten zu können." (Programmheft 2016)

Das Programm unterscheidet zwischen *Programm*, *Kooperationen* und *Service*. Sechs Fachbereiche (als Programmbereiche) führt die Akademie, unter dem Stichwort Kooperationen sind neben dem Verweis auf Studienmöglichkeiten an der Akademie, eigene und/oder drittmittelfinanzierte Projekte aufgeführt. Im Serviceteil geht es um das Verzeichnis der Dozierenden[1], Kontakte, Informationen und die Anmeldung. Die einzelnen Programmbereiche sind im Programm nach Alphabet aufgeführt: *Bildende Kunst*; *Darstellende Künste*; *Kulturmanagement,-politik, -wissenschaft*; *Literatur*; *Museum*; *Musik*. Abschließend erfolgt ein Jahresüberblick über alle Kurse der Akademie und terminbezogen ein Verweis auf die Homepage.

Alle Programmbereiche folgen in der anschließenden Darstellung einer gleichen inneren Gliederung: Zunächst wird die Jahresübersicht nach Monaten gegliedert, dann folgt der Punkt Tagungen und Treffen, dann Qualifizierungsreihen sowie Praxis und Vermittlung – hier kann es fachbezogene Unterscheidungen geben, z. B. Theater, Tanz oder Organisation und Präsentation (2016, S. 34, 37, 66). Es folgt ein Punkt Grenzgänge, der das Angebot auf Schnittmengen im interdisziplinären Sinne innerhalb der Kunst und Kultur bezieht. Eingeleitet wird jeder Programmbereich mit einer Metapher, einer Ironie, einer übergreifenden Perspektive, die aus einer Sentenz, einem Zitat, einer längeren Ausführung bestehen kann, also Offenheit in der Gestaltung signalisiert.

In den einzelnen Ankündigungen zeigt sich eine ansprechende Sorgfalt, die den Vorstellungen von empirisch gewonnenen Kriterien an Ankündigungen entspricht (siehe dazu Robak 2000). Die Ankündigungstexte sind zwar länger als in vielen Institutionen üblich, gleichzeitig geben sie knapp und bündig wichtige Informationen über den Kurs. Sie holen die Leser*innen in den Text hinein. Sie werben nicht oberflächlich, nicht exklusiv oder reißerisch, sondern lassen den Inhalt des Angebots sprechen. Anschlüsse im Sinne der Anlage des ganzen Programmheftes finden sich über Zitationen z. B. aus der Literatur. Der Gegenstand des Tätigkeitsbereichs wird für die Leser*innen geöffnet. Es kann bereits in der einzelnen Ankündigung im Programmheft nachvollzogen werden, an welchem Ort man sich befindet. Empfindungen und Stimmungen werden verbal aufgegriffen. Der Lerngegenstand und die Teilnehmendenansprache sowie die Lern-/Arbeitsformen werden im Sinne der offensichtlichen Lernkultur des Hauses im Programmheft sichtbar gemacht. Mit dem Programmheft betritt man schon den Vorraum zum Ort des Geschehens.

Sehr einfühlend werden im Text Arbeitssituationen, neue Anforderungen oder angestrebte Fähigkeiten aufgegriffen. Inhalte und Themen, an denen gearbeitet werden soll, werden ausgearbeitet und begründet, dazu notwendige Theorien und historische Einordnungen sind genannt. Häufig werden dafür Fragen genutzt, um einen Problemhorizont zu eröffnen. Übungen und das Erlernen von neuen Werkzeugen werden positiv als notwenige Voraussetzung für Können markiert, um künstlerisch tätig zu sein im Sinne von Experimentieren, Suchen und Finden. Die Darstellung dazu ist enthierachisiert. Ziele sind manchmal ans Ende gesetzt, wenn deutlich ist, was dafür als Voraussetzung gesehen wird.

1 in dieser Studie als Kursleitende bezeichnet

Ebenso gibt es Ansagen, was für bestimmte Seminare an Wissen, Können und Praktiken vorausgesetzt wird. Hier sind dann auch Zielgruppen deutlicher eingegrenzt. Wo es um Zertifizierung und um Sicherung professioneller Grundstrukturen geht, werden eher durchstrukturierte Setzungen im Sinne von Anforderungen, Zielen, Übungen und Kompetenzen sichtbar.

2 Grundstrukturen: Zeitstrukturen, Formate, Zertifikate

Das Programm der Falleinrichtung ist exemplarisch für zwei Jahren (2011, 2016) untersucht worden, um längerfristige Tendenzen zu erfassen. Es setzt sich aus den Angeboten von insgesamt sieben Programmbereichen im Jahr 2011 und sechs Programmbereichen im Jahr 2016 zusammen. In Tabelle 1 sind die Anzahl der angekündigten Veranstaltungen pro Programmbereich und die Anzahl der Veranstaltungstage aufgelistet.[2]

Tabelle 1: Veranstaltungen pro Programmbereich und Veranstaltungstage (2011 und 2016)

2011		**2016**	
Bildende Kunst	17 Veranstaltungen 87 Tage	**Bildende Kunst**	16 Veranstaltungen 82 Tage
Literatur	31 Veranstaltungen 93 Tage	**Literatur**	27 Veranstaltungen 92 Tage
Museum	20 Veranstaltungen 90 Tage	**Museum**	16 Veranstaltungen 75 Tage
Musik	17 Veranstaltungen 73 Tage	**Musik**	13 Veranstaltungen 103 Tage
Präsentation, Management, Organisation	20 Veranstaltungen 59 Tage	**Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft**	19 Veranstaltungen 65 Tage
Theater	26 Veranstaltungen 86 Tage	**Darstellende Künste**	18 Veranstaltungen 64 Tage
Kulturpolitischer Diskurs	1 Veranstaltung 2 Tage	–	–
INSGESAMT 2011	132 Veranstaltungen 490 Tage	**INSGESAMT 2016**	109 Veranstaltungen 481 Tage

Von 2011 bis 2016 gibt es geringfügige Änderungen an den Titeln einiger Programmbereiche. *Theater* wird zu *Darstellende Künste. Präsentation, Management, Organisation* und *Kulturpolitischer Diskurs* wird zu *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft*. Die neuen Ti-

2 Diese Zahlen beruhen auf eigenen Berechnungen. Sie sind auf Grundlage der Informationen in Programmheften und Onlineangeboten ermittelt worden (siehe hierzu Gieseke & Krueger in diesem Band zur *Methode der Programmanalyse*) und können deshalb von den Zahlen der jeweiligen Jahresberichte der Falleinrichtung abweichen.

tel erfassen semantisch einen jeweils übergeordneten Bereich und erweitern damit – zumindest dem Namen nach – das mögliche bereichsspezifische Angebotsspektrum. Im späteren Kapitel 9 wird gezeigt, dass der Umbenennung von *Theater* zu *Darstellende Künste* eine Ausweitung des Angebots über das Theater hinaus vorangegangen ist, z. B. in die Bereiche Film/Fernsehen und Tanz. Der Programmbereichstitel und die Reichweite des unter ihm gefassten Angebots stehen dementsprechend in Wechselwirkung. Die Akademie gibt mit ihrem Namen und der semantischen Verortung in der *Kulturellen Bildung* ebenfalls eine übergeordnete Ausrichtung vor. Es wird zu diskutieren sein, inwiefern diese ebenfalls einer Ausweitung oder Neuausrichtung bedarf.

Die Programmbereiche beziehen sich dem Namen nach auf verschiedene Kunstgattungen bzw. Sparten/Domänen[3] (*Bildende Kunst, Literatur, Musik, Theater/Darstellende Künste*), Kulturinstitutionen (*Museum, Theater*), übergreifende Aufgabenbereiche (*Präsentation, Management, Organisation*) und Handlungsfelder (*Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft, Kulturpolitischer Diskurs*). Damit stellen sie einen Bezug zu einem weiten Teil des vielfältigen KuK-Bereichs her. Anschlüsse an die Konzeption der *Kultur- und Kreativwirtschaft* (siehe Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*) sind aus den Titeln nicht erkennbar.

Im Rahmen der Programmanalyse (siehe hierzu methodisch ebenfalls Gieseke & Krueger in diesem Band) wurden sieben verschiedene Veranstaltungsformatkategorien gebildet. Einzelveranstaltungen wie *Seminare, Workshops/Werkstätten/Labore* und *Fachtagungen bzw. -treffen* machen sowohl 2011 als auch 2016 zusammen einen Hauptteil des Programms aus (vgl. Abb. 1 und 2). Im Jahr 2011 sind es insgesamt 118 Einzelveranstaltungen (89 %) mit einem Umfang von 357 Tagen (72 %). Im Durchschnitt sind die angekündigten Einzelveranstaltungen drei Tage lang, wobei die kürzesten Angebote einen Tag und die längsten sechs Tage lang sind. 44 der Einzelveranstaltungen (37 %) finden am Wochenende statt, d. h. zwischen Freitag und Sonntag. Im Jahr 2016 sind es 85 Einzelveranstaltungen (78 %) mit einem Umfang von 263 Tagen (55 %), wobei der Anteil an Wochenendveranstaltungen (n = 25, 29 %) geringer ist. Auch 2016 sind die Einzelveranstaltungen im Durchschnitt drei Tage lang. Sie umfassen ebenfalls eine Länge zwischen einem und sechs Tagen. Der Anteil der Einzelveranstaltungen am Programm stellt sich 2016 gegenüber 2011 als verringert dar. Die Formate *Verbundangebot (Qualifizierungsreihe)* und *Verbundangebot (Qualifizierungsreihe) mit Zertifikat* umfassen im Jahr 2016 zusammen 17 Angebote (15 %) gegenüber zwölf Angeboten (9 %) im Jahr 2011. Die Formate umfassen 2011 zwischen zwei und sieben Module/Phasen und 2016 zwischen zwei und zehn Module/Phasen. Zum Teil erstrecken sie sich über zwei bis drei Kalenderjahre, was ihre Erfassung über die Programmanalyse, die in diesem Fall an den Jahresprogrammen ausgerichtet ist, erschwert. Die einzelnen Module/Phasen sind in der Regel nicht kürzer als zwei und nicht länger als sechs Tage. Bei Angeboten, die sich über besonders viele Module/Phasen erstrecken, sind die einzelnen Phasen tendenziell kürzer.

3 In der vorliegenden Publikation werden die Begriffe *Sparten* und *Domänen* parallel bzw. äquivalent verwendet.

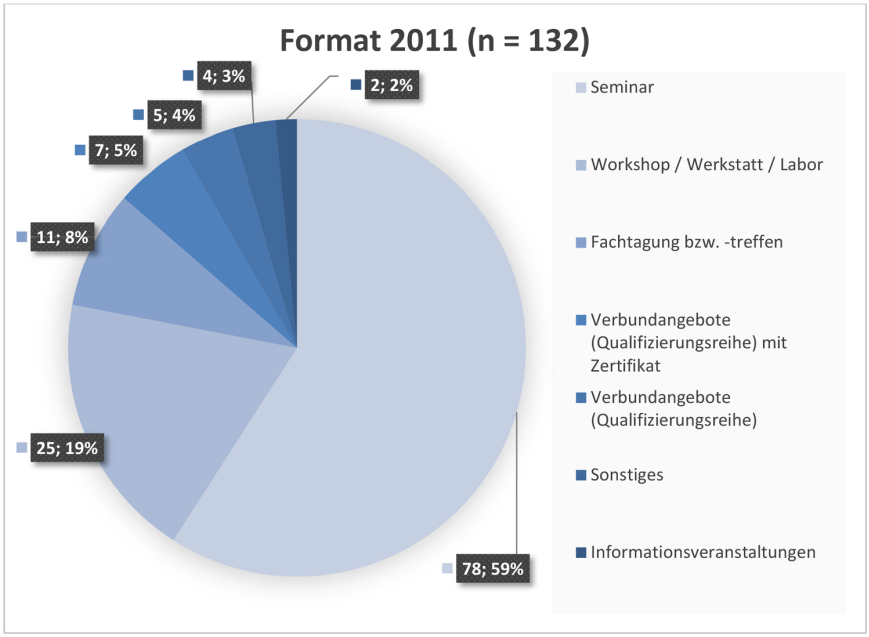


Abbildung 1: Veranstaltungsformate (2011)

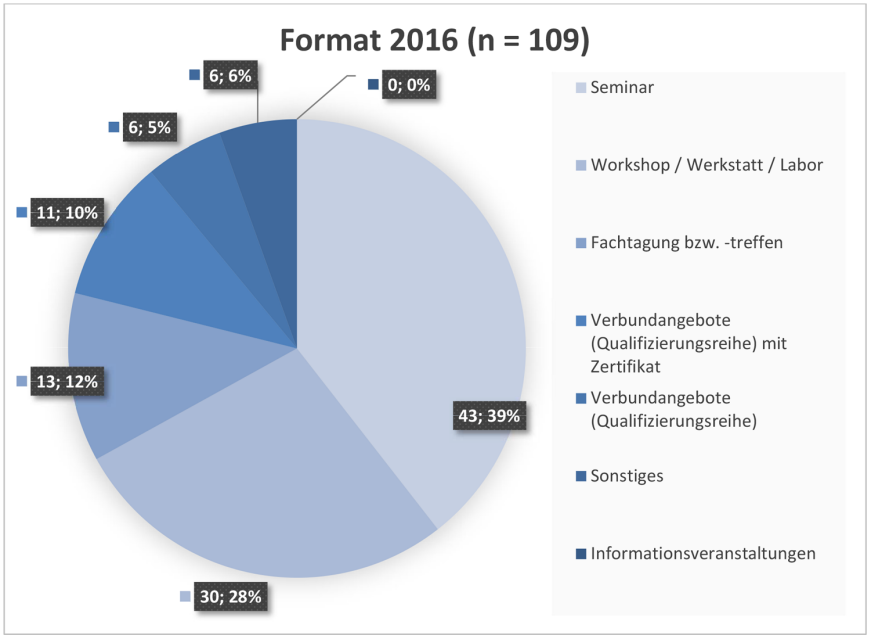


Abbildung 2: Veranstaltungsformate (2016)

In Abbildung 3 und 4 ist dargestellt, welche Wochentage im jeweiligen Programmjahr planmäßig wie belastet sind. Zum Verständnis der Funktionen der jeweiligen Wochentage für das Programm wurde unterschieden zwischen a) ersten Veranstaltungstagen, b) letzten Veranstaltungstagen und c) Übergangstagen, womit volle Veranstaltungstage zwischen dem ersten und dem letzten Tag gemeint sind. Eintagesveranstaltungen wurden nur als „erster Tag" gezählt. Im Vergleich der Jahre 2011 und 2016 zeigt sich, dass 2016 dem Anschein der Verteilung nach stärker versucht wurde, die Auslastung der Institution über die gesamte Woche hinweg relativ konstant zu halten, während 2011 die Belastung am Wochenende deutlich stärker ausfällt. Die klare Dominanz des Freitags als erster Veranstaltungstag und des Sonntags als letzter Tag im Jahr 2011 wurde für 2016 ebenfalls abgeschwächt.

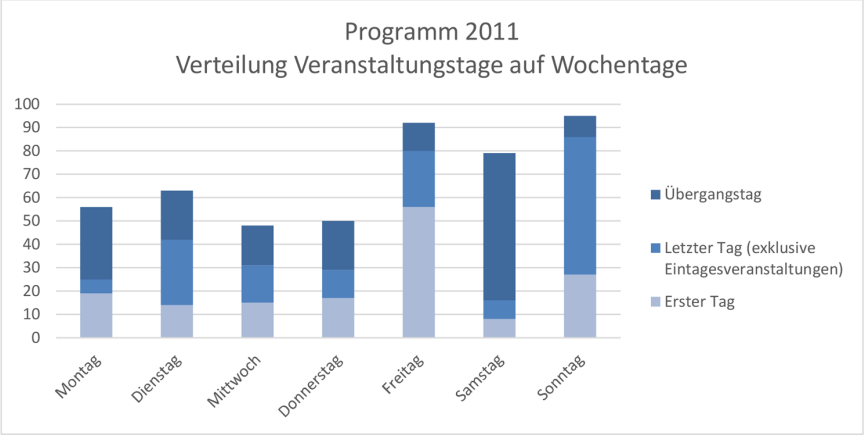


Abbildung 3: Verteilung der Veranstaltungstage auf Wochentage (2011)

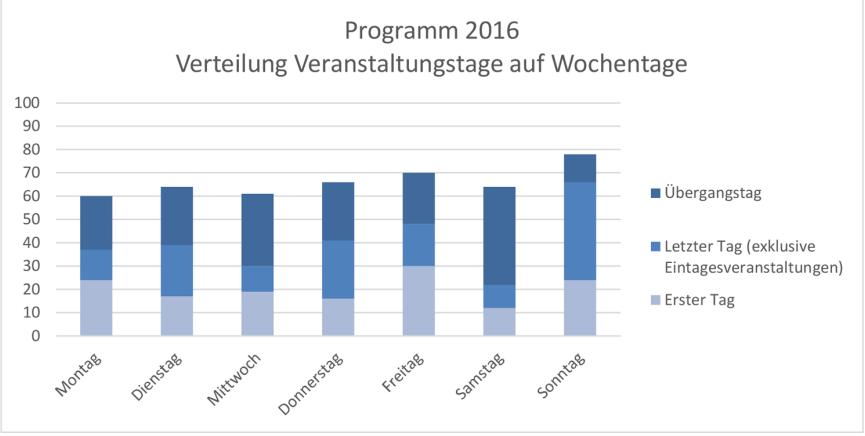


Abbildung 4: Verteilung der Veranstaltungstage auf Wochentage (2016)

Es zeigt sich, wie sich die Veranstaltungstage auf die Programmbereiche und Angebotsformate in den Jahren 2011 und 2016 verteilen. Erkennbar ist, dass die jeweiligen Programmbereiche deutlich unterschiedliche Profile hinsichtlich ihres Einsatzes von verschiedenen Angebotsformaten ausgebildet haben und diese von 2011 bis 2016 weiterentwickeln (vgl. Abb. 1 und 2). Der Umfang der Veranstaltungstage für das Format *Verbundangebot (Qualifizierungsreihe) mit Zertifikat* hat von 2011 zu 2016 deutlich zugenommen. Die Programmbereiche *Museum* und *Musik* haben 2016 von den eingeplanten zeitlichen Ressourcen aus betrachtet einen deutlichen Schwerpunkt in diesem Format. *Fachtagungen bzw. -treffen* sind in allen Programmbereichen im Jahr 2011 wie 2016 konstant vertreten. Die Zunahme an Angeboten des Formats *Workshop/ Werkstatt/Labor* gegenüber dem Format *Seminar* lässt sich ebenfalls keinem speziellen Programmbereich zuordnen (vgl. Abb. 5 und 6). Vielmehr lässt sich hier ein Ankündigungstrend vermuten, der auf experimentelles Arbeiten setzt.

Die Fallinstitution bietet somit unterschiedliche Veranstaltungs-/Bildungsformate an. Die These lautet, dass sie damit auf unterschiedliche Funktionen von berufs- bzw. tätigkeitsbezogener Weiterbildung reagiert. Während *Verbundangebote (Qualifizierungsreihe)* sowohl mit als auch ohne die Möglichkeit eines *Zertifikatserwerbs* auf eine strukturierte Weiterqualifizierung hinsichtlich eines bestimmten Tätigkeitsspektrums verweisen, sind kürzere Formate, wie *Seminar* und *Workshop*, eher dazu angelegt, spezifische Teilfähigkeiten und -wissensbestände im Sinne von Praktiken zu vermitteln bzw. erste Zugänge für eine möglicherweise anschließende tiefere Beschäftigung mit einem Bildungsgegenstand zu ermöglichen. Einige Angebote, die in kürzeren Formaten angeboten werden, haben inhaltlich durchaus das Potenzial, zu einer *Qualifizierungsreihe* ausgebaut zu werden. Ein Beispiel hierfür ist das im Bereich *Musik* verortete *Seminar* „Grundlagen des Orchestermanagements", das sowohl 2011 als auch 2016 angeboten wird. Es wendet sich an „Nachwuchskräfte, Berufseinsteiger_innen, sowie fortgeschrittene Studierende aus dem Bereich Kulturmanagement" (2016-mu-5) und präsentiert sich selbst als Kompensation für fehlende Ausbildungsmöglichkeiten in dem Bereich. Insgesamt umfasst es jedoch lediglich vier Tage, kann also wirklich nur als Einstiegsseminar betrachtet werden. Im Programm 2011 wurde über den Zusatz „Ergänzend und weiterführend siehe M 22, TH 3, M 23, M 26" (2011-mu-8) ebendieses Angebot erweitert, indem es auf Grundlage von mesodidaktischen Entscheidungen der Programmplanenden mit weiteren inhaltlich passenden Angeboten in Beziehung gesetzt wurde. Interessant ist auch, dass hier auf Angebote anderer Programmbereiche zurückgegriffen wird. Das dargestellte baukastenartige Vorgehen ermöglicht es der Institution, ressourcensparend Weiterbildung für verschiedene Tätigkeitsspektren bei einer gleichzeitigen Offenheit für verschiedene Adressat*innengruppen und spezifische Nachfragekonstellationen anzubieten. Ein weiteres einschlägiges Beispiel für diese Art der Programmgestaltung zeigt sich auch bei den im Bereich *Literatur* verorteten *Seminaren* „Basiskurs Erzählen", die in regelmäßigen Abständen mit verschiedenen, sich jedoch über längere Zeiträume (mehr als ein Kalenderjahr) wiederholenden Themen dem literarischen Erzählen bzw. Schreiben und seinen Facetten, wie z. B. „Stil" (2011-li-2), „Mit allen Sinnen schreiben" (2011-li-29;

2016-lit-2) und „Figuren“ (2016-lit-18), widmen. In der vorliegenden Struktur können Adressat*innen die Angebote in kombinierter Form als *Qualifizierungsreihe* wahrnehmen oder ebenso als einzelne *Seminare* nutzen. Im Programm 2016 führt lediglich der Bereich *Literatur* den Verweis auf ergänzende Angebote fort. Zugleich hat der Bereich *Literatur* im Vergleich mit anderen Programmbereichen von 2011 auf 2016 seine *Qualifizierungsreihen* im Umfang weniger ausgebaut als die meisten anderen Bereiche (vgl. Abb. 5 und 6). Diese Sonderstellung mag an besonderen strukturellen Voraussetzungen in literaturbezogenen Tätigkeitsfeldern liegen.

Eine besondere Stellung in der Falleinrichtung nehmen die *Fachtagungen bzw. -treffen* ein. Sie werden von jedem Programmbereich sowohl 2011 als auch 2016 angeboten (vgl. Abb. 5 und 6). Sie umfassen sowohl Fachtreffen von bestimmten Berufsgruppen, wie z. B. die auch für eine interessierte Öffentlichkeit zugänglichen Jahrestagungen vom *Verband deutschsprachiger Übersetzer/innen literarischer und wissenschaftlicher Werke e. V. (VdÜ)* (2011-li-14; 2016-lit-10), als auch Tagungen zu bestimmten Themen und Fragenstellungen, wie z. B. *Strategien der Stadt- und Regionalentwicklung* (2011-pmo-11) oder *Theaterprojekte mit jugendlichen Flüchtlingen* (2016-dk-27). Zu einigen Tagungen erscheinen Tagungsbände in einer institutionseigenen Reihe der Falleinrichtung.

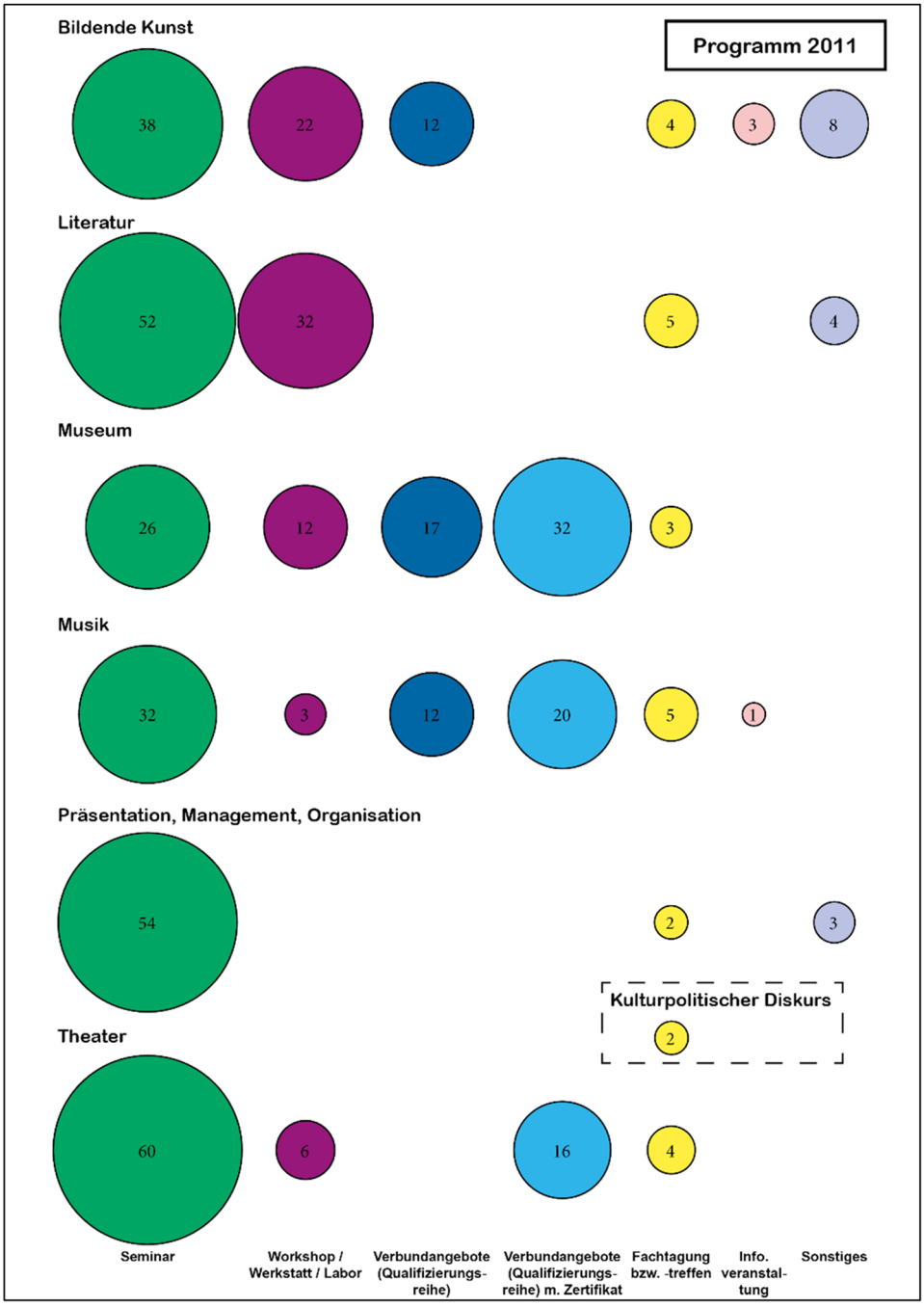


Abbildung 5: Veranstaltungsformate nach Programmbereich (2011)

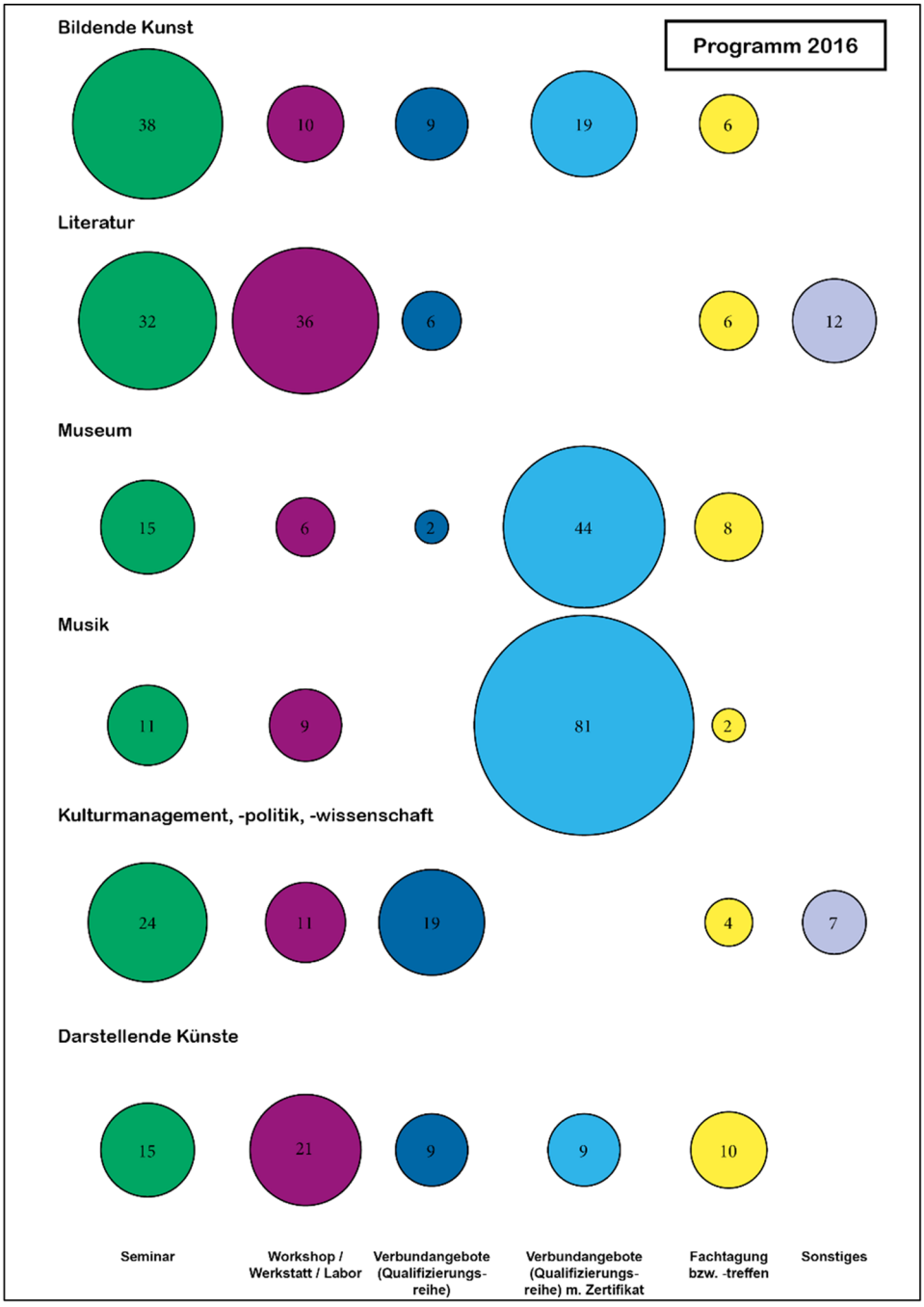


Abbildung 6: Veranstaltungsformate nach Programmbereich (2016)

3 Leitkategorien, Ergebnisse und Ergebnisübersicht pro Programmbereich

Wie dargelegt, waren die Kategorie *Leitkategorien – fokussierte Handlungsfelder* und ihre Unterkategorien ein erster wichtiger Zugang zur Analyse der Ankündigungstexte in der Programmanalyse. Die Erkenntnis, dass je nach Angebot nicht nur eine *Leitkategorie* anwendbar ist, sondern ggf. mehrere Kategorien greifen, war ein erstes wichtiges Ergebnis der Programmanalyse für die didaktische und inhaltliche Beschaffenheit der in der Fallinstitution angebotenen wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung. Bevor diese Struktur in Kapitel 3.2 anhand von Angebotsbeispielen und in Kapitel 3.3 anhand der Jahresprogramme genauer betrachtet und beschrieben wird, sollen die einzelnen *Leitkategorien* im Folgenden theoretisch erarbeitet und rückgebunden werden.

Abbildungsförmig im Text aufgenommene Beispiele aus den beiden Jahresprogrammen der Akademie dienen zur Illustration, wie ein Angebot der jeweiligen Leitkategorie aussehen kann. Dafür wurde versucht, Angebote auszuwählen, die die jeweilige Leitkategorie besonders einschlägig repräsentieren, d. h., es wurden – bis auf eine Ausnahme – Angebote ausgesucht, die nur einer Leitkategorie zugeordnet wurden. Es war eine Herausforderung, entsprechende Angebote zu finden, da einige Leitkategorien nur selten oder gar nicht einzeln – im Falle von *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* (Kapitel 3.1.2) – vorkommen. Es gilt zu bedenken, dass die *Leitkategorien* in ihrer Grundlegung abstrakt und damit umfassend, in ihrer größtmöglichen Ausdehnung, dargestellt sind, während die Angebote eine von unendlich vielen möglichen Konkretisierungen der entsprechenden Leitkategorie darstellen.

3.1 Erarbeitung und Grundlegung der Leitkategorien – fokussierte Handlungsfelder

3.1.1 Künstlerisches und publizistisches Handeln

Über die Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* werden alle Angebote erfasst, die – ggf. neben anderen Zielen[4] – künstlerisches und/oder publizistisches Handeln zum Ziel haben. Publizistisches Handeln wurde dabei aus zwei Gründen neben künstlerisches Handeln gestellt. Zum einen ergab sich dies induktiv aus dem Material, den Programmen und ihren Angeboten. Insbesondere im Programmbereich *Literatur* wurde beispielsweise Schreiben für journalistische Texte ähnlich behandelt wie Schreiben für einen Roman oder eine Kurzgeschichte. Bestärkt wurde dies zum anderen durch die strukturelle *Organisation des KuK-Bereichs* speziell in Deutschland (siehe dazu Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*). Zu nennen wären da insbesondere das Künstlersozialversicherungsgesetz (KSVG), das die Sozialversicherung selbstständiger Künstler*innen und Publizist*innen gemein-

4 Siehe diesbezüglich die Möglichkeit der Einfach- und Mehrfachnennung in der methodischen Umsetzung der *Programmanalyse*, ebenfalls Gieseke & Krueger in diesem Band.

sam regelt, und der Deutsche Kulturrat als Dachverband deutscher Kulturverbände, in dem u. a. auch Übersetzungsverbände organisiert sind.

Schauen wir uns zunächst den Aspekt des künstlerischen Handelns genauer an. Was meint künstlerisches Handeln? Wir gehen zunächst davon aus, dass künstlerisches Handeln nicht verortet werden kann, ohne dabei einen Kunstbegriff zu bemühen. Doch was ist Kunst? Wie kann Kunst von Nicht-Kunst unterschieden werden? Und was unterscheidet in der Folge künstlerisches von nicht-künstlerischem Handeln? Dazu folgen nun einige Überlegungen:

Schwer genug scheint es, Objekte als Kunst oder Nicht-Kunst zu erkennen. Man denke nur an diverse „Reinigungsunfälle", bei denen Kunstwerke im wahrsten Sinne des Wortes einfach *weggeputzt* wurden (vgl. z. B. Süddeutsche Zeitung 2011). Hier war das Kunstwerk als solches für die uneingeweihte Reinigungskraft nicht zu erkennen. Damit steht diese aber nicht alleine da. Auch Anthropolog*innen ist es nicht möglich, Objekte älterer oder anderer Kulturen als Kunstwerke zu erkennen, ohne über Kontextwissen zu ihrer Verortung und Bedeutung in der jeweiligen produzierenden Kultur zu verfügen (vgl. Morphy 1994, S. 655). Der Status eines Objektes, eines Objektensembles oder Ereignisses als Kunst oder Nicht-Kunst ist also nicht einfach gegeben. Er ist ebenso abhängig von technologischen, gesellschaftlichen, auch religiösen und politischen Bedingungen, unter denen Kunst sich ihren Raum nimmt oder nehmen kann. Die Grenzen von Kunst werden dementsprechend immer wieder neu gesellschaftlich und ebenso in der kollektiven Praktiker*innengemeinschaft und einer kulturtheoretischen Öffentlichkeit diskutiert. Beschrieben werden diese Aushandlungsprozesse sowohl durch die verschiedenen Geschichten und Theorien der Künste als auch durch ihre Soziologien (vgl. Danko 2012). Aber selbst wenn ein Kunstwerk als Kunst erkannt wird, heißt das noch lange nicht, dass alle Tätigkeiten, die zu seiner Entstehung geführt haben, zugleich als *künstlerische Tätigkeiten* verstanden werden. Becker (2017, S. 18 ff.) zeigt dies grundlegend auf, indem er darstellt, dass innerhalb der *Kunstwelten* zwischen *künstlerischen* und *nicht-künstlerischen Tätigkeiten* unterschieden wird und diese Unterscheidung Auswirkung auf den Status der ausführenden Akteur*innen hat: Schnell vergessen sind beispielsweise die Handwerker*innen, die eine Rauminstallation aufbauen, die Toningenieur*innen, die bei einem Konzert oder bei Studioaufnahmen für einen guten Klang sorgen, oder die Fotolaborant*innen, die Farben und Kontraste durch Entwicklungsverfahren herausarbeiten. Bei genauerem Hinsehen treten diese Akteur*innen zwar zutage, allerdings wird ihnen nur dann der Künstler*innenstatus zugesprochen, wenn die Tätigkeiten, mit denen sie an der Kunstproduktion beteiligt sind, auch als künstlerische Tätigkeiten verstanden werden (vgl. ebd.). Dass dieses Verständnis von Tätigkeiten als künstlerische oder nicht-künstlerische Tätigkeiten ebenso wie der Kunstbegriff selbst wandelbar ist und sich im Laufe der Zeit verändert, zeigt Becker (ebd.) an verschiedenen Beispielen auf.

Aber auch Tätigkeiten, die typischerweise zu bestimmten künstlerischen Berufen zählen, wie z. B. das Schreiben bei Romanautor*innen oder das Gitarrespielen bei Gitarrist*innen, können abhängig von ihrem Kontext und ihrer Zielsetzung als nicht-künstlerische Tätigkeiten gewertet werden – wenn z. B. ein Romanautor einen Ge-

burtstagsgruß an seine Nichte schreibt oder eine Gitarristin an ihrer Gitarre übt. Nur in Sonderfällen erscheinen diese in ihrem spezifischen Kontext beschriebenen Tätigkeiten nachträglich doch im Licht der Kunst, z. B. wenn der Romanautor und die Gitarristin den Geburtstagsgruß bzw. eine beim Üben entstandene Melodie, also die Produkte ihrer Tätigkeiten, selbst als Kunstwerk deklarieren oder wenn das jeweilige Produkt aufgrund seiner ästhetischen Qualität von anderen als Kunstwerk rezipiert wird (vgl. Bertram 2014).

Seit der Moderne ist eine Pluralisierung von Kunst und ihren Ausdrucksformen zu beobachten ebenso wie ihre Entgrenzung. Potenziell werden dadurch alle Tätigkeiten als Teil künstlerischen Handelns denkbar – auch diejenigen, die in der Regel als nicht-künstlerische Tätigkeiten gelten, wie z. B. das Bekochen von Ausstellungsbesucher*innen (siehe als Beispiel Rirkrit Tiravanijas „Pad Thai" beschrieben bei Rebentisch 2015, S. 68 f.). Gleichzeitig werden damit nicht alle Tätigkeiten zu künstlerischen Tätigkeiten. Das wäre beliebig. Trotzdem stellt sich die Frage, was künstlerisches Handeln ausmacht, wenn potenziell jede Tätigkeit Teil von künstlerischem Handeln sein kann.

Hantelmann und Lüthy (2010, S. 8) gehen von einer Zwiespältigkeit aus, die der Kunst zugrunde liegt: „Das Handlungssubjekt – die Künstlerin oder der Künstler – tut etwas und macht zugleich Kunst" (ebd.). Diese Zwiespältigkeit lässt sich mit Feige (2015) genauer beleuchten, indem von der anderen Seite aus auf künstlerisches Handeln geblickt wird. Feige stellt die These auf, dass jedes künstlerische Objekt und Ereignis immer auch das Ergebnis von Handlungen ist (ebd., S. 173). Darüber hinaus verfolgt er die These „Künstler schaffen bestimmte Gegenstände, die in ihrem Sinn zugleich unbestimmte Gegenstände sind" (ebd., S. 189). Als Beispiele führt er an:

> „Hat die Handlung des Künstlers also einen Abschluss in dem Moment, wo der Bildhauer, der Maler und der Komponist ihre Werkzeuge beiseitegelegt haben bzw. die Musiker, Tänzer und Schauspieler die Bühne verlassen, ist gleichwohl der Sinn dessen, was Bildhauer, Maler und Komponist bzw. Musiker, Tänzer und Schauspieler getan haben, damit noch nicht abschließend bestimmt." (ebd.)

Der Sinn kann also nicht durch das Handeln der Künstler*innen bestimmt und durch die Vielfalt derjenigen Tätigkeiten, die zur Entstehung des bestimmten Gegenstandes führen, erreicht werden, sondern erweist sich immer wieder neu „im Licht zukünftiger Interpretationen und auch zukünftiger Kunstwerke" (ebd., S. 188). Künstlerisches Handeln kann also nicht nur dann angenommen werden, wenn das Produkt des Handelns, der geschaffene bestimmte Gegenstand, sich in seiner Rezeption als ästhetisch sinnvoll und damit als Kunstwerk erweist. Solange ein*e Künstler*in an dem Gegenstand arbeitet und bis die Person ihn fertigstellt bzw. zum Abschluss bringt und ihn damit *bestimmt*, ist sie künstlerisch handelnd tätig. Kunst war zu allen Zeiten ein Spiegel der Gesellschaft. Sie wird deshalb unter diktatorischen Bedingungen, dann, wenn sie sich nicht affirmativ anpasst, besonders stark bekämpft.

LI 13
5. – 7. Juni 2011
Tonlagen
Wie man sein stilistisches Repertoire erweitert
Leitung: Markus Orths, Dr. Olaf Kutzmutz
Kostenanteil: 170,- € (inkl. Ü/VP)
Anmeldeschluss: 5. Mai 2011
Ergänzend und weiterführend siehe LI 2, LI 20, LI 21

Dieser Schriftsteller hat einen unverwechselbaren Ton!" Das gilt in den Feuilletons oder literarischen Lobreden gemeinhin als großes Kompliment. Wie aber kommt ein Schriftsteller zu jenem „unverwechselbaren Ton"? Ein wesentliches Merkmal dieses eigenen Tons ist der Stil des Textes. Die Unterschiede sind diesbezüglich enorm. Barock Überbordendes, Wiederholungs- und Insistierungsorgien, absolute Reduktion aufs Wesentliche, lakonisches Nebenbei-Fallenlassen, manieristische Kunst- oder derbe, raue Alltagssprache, kaskadenhafte Schachtelsätze oder elliptische Satzschnipsel – man sehe sich daraufhin Grass, Bernhard, Hemingway, Mann, Nabokov, Borchert, Salinger oder Bukowski an, um nur einige auffällige Beispiele zu nennen. Auf der Suche nach dem eigenen Ton ist es ungemein nützlich, die verschiedensten Stile kennen zu lernen und auszuprobieren. Sich bewusst auch einmal auf fremdes Terrain zu wagen und dem Ungewohnten ins Auge zu blicken, um sein eigenes Repertoire zu erweitern. Dies tun wir anhand von literarischen Beispielen und in vielen Übungen.
Lektürehinweise: Raymond Queneau: Stilübungen; Olaf Kutzmutz / Stephan Porombka (Hg.): Erst lesen. Dann schreiben.
Seine eigene Arbeit stellt Markus Orths im Rahmen einer öffentlichen Lesung am 6. Juni, 20 Uhr, vor.
Markus Orths, Karlsruhe, Autor LINK.

Abbildung 7: Beispielangebot – Ankündigungstext (Literatur)

Feige gibt zu bedenken, dass dieser *bestimmte* Gegenstand „Produkt vielfältiger Entscheidungen und Einübungen des Künstlers" (ebd., S. 176) ist. Er verweist damit auf vorangegangene Bildungsanstrengungen und betont mit dem Wort „Einübung" auch ihren körperlichen Aspekt (vgl. z. B. zum Tanzenlernen in der Erwachsenenbildung Dinkelaker 2017; Gieseke 2005). Im künstlerischen Handeln setzt das Subjekt seinen Körper, seinen Geist und seine Emotionen ein. Die Erfahrungen, das (verkörperte) Wissen und die Gefühle des künstlerisch handelnden Subjekts ermöglichen, leiten und unterstützen sein Handeln, welches jedoch nicht ohne das zu bearbeitende Material als Gegenüber des künstlerischen Handelns zu denken ist, das wiederum über eine Eigensinnigkeit verfügt. Gerade im künstlerischen Handeln, wie z. B. bei der musikalischen Improvisation (vgl. Feige 2015; Figuoera-Dreher 2016), zeigen sich Aspekte des Handelns, die von klassischen Handlungstheorien abweichen und in neueren handlungstheoretischen Ansätzen berücksichtigt werden, wie z. B. Leiblichkeit, Situationsbezug, Bedeutung von Arationalem, Undeterminierheit (vgl. Gieseke in diesem Band zum *Handlungsbegriff*). Künstlerisches Handeln und nicht-künstlerisches Handeln erweisen sich aus aktueller handlungstheoretischer Sicht nicht als grundlegend unterschiedlich (vgl. ebd.).

Die Bestimmung der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* unterliegt damit einer Komplexität, die sich auch als Beweglichkeit und Offenheit, aber ebenso als ästhetisch verfügbar erweist, dass es sich für unsere Zwecke empfiehlt, zu fragen, mit was und wie auf diese Herausforderungen im Kunstdiskurs und im künstlerischen Handeln in der Weiterbildung für den KuK-Bereich geantwortet wird. Vor

diesem theoretischen Hintergrund empfiehlt sich ein induktives Vorgehen. Die Angebote wurden mit der genannten Leitkategorie codiert, wenn sie zumindest zum Teil[5] auf künstlerisches oder publizistisches Handeln abzielen. Auch der Zugriff zum „Künstlerischen" geschah induktiv, was sich insbesondere durch die induktive – und im Anschluss deduktiv bestärkte – Erweiterung der Leitkategorie um das „Publizistische" zeigt.

Der Handlungsbegriff in der Formulierung der Leitkategorie erscheint möglicherweise zunächst irreführend, da auch Angebote unter ebendieser erfasst werden sollen, in denen es nicht schwerpunktmäßig um ein *praktisches Tun*, sondern um eine *theoretische, diskursive und/oder historische Auseinandersetzung mit einem Gegenstand oder einem Thema* geht. Dies spricht jedoch nicht gegen eine Verwendung des Handlungsbegriffs, da Handeln sich nicht im Tun erschöpft (vgl. hierzu erneut Gieseke in diesem Band zum *Handlungsbegriff*). Anders als der Praxisbegriff, der „von vorneherein an der Repetitivität eines Komplexes von Aktivitäten an[setzt], der ‚typischerweise' von verschiedenen Individuen in der zeitlichen Sequenz zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in verschiedenen räumlichen Settings hervorgebracht wird" (Reckwitz 2004, S. 321), enthält der Handlungsbegriff eine „individualistische Konnotation" und verweist auf eine „sinnhafte Orientierung von Seiten des ‚Akteurs'" (ebd., S. 320). Nicht umsonst spielen Handlungsgründe in vielen Handlungstheorien eine Rolle (vgl. Stoecker 2002). Sie wirken handlungsleitend ebenso wie -evaluierend. Sinn und Handlungsgründe werden u. a. auch über theoretische, diskursive und/oder historische Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen und Gegenständen erschlossen. Deshalb wurden Angebote, in denen es um eine *theoretische, diskursive und/oder historische Auseinandersetzung mit einem Gegenstand oder einem Thema* geht, dann mit der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codiert, wenn ihr Ankündigungstext erkennen lässt, dass die Auseinandersetzung auf künstlerisches und/oder publizistisches Handeln vorbereiten und/oder dies reflektieren soll oder Thema bzw. Gegenstand der Auseinandersetzung Kunst/künstlerisches Handeln bzw. Publizistik/publizistisches Handeln selbst ist. Ferner wurde sich im Kontext der vorliegenden Untersuchung dafür entschieden, die Angebote der beiden unterschiedlichen Zugänge zunächst zusammen unter genannter Leitkategorie zu erfassen, um im Anschluss daran das Verhältnis dieser Zugänge zueinander genauer analysieren und beschreiben zu können:

> „Künstlerisches Handeln zeigt sich oftmals in der Bewegung des Herantretens an seine und das Zurücktreten von seinen eigenen Hervorbringungen. Eingebunden in verschiedene Kontexte werden künstlerische Arbeiten detailliert und präsise geplant oder aber aber situativ und offen aus dem künstlerischen Prozess in actu heraus hervorgebracht." (Schürkmann 2017, S. 249)

Künstlerisches Arbeiten geht weder in „naiv-obsessiven" noch in „rationalistischen Praktiken" auf (vgl. ebd.).

5 Mehrfachcodierungen erlauben weitere Zuordnungen zu anderen Leitkategorien.

3.1.2 Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion[6]

Ausgangpunkt für die Bildung der Leitkategorie *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* war die Feststellung, dass ein systematischer Unterschied zwischen künstlerischem Handeln als Solokünstler*in oder interpretierende*r Künstler*in und als Anleitende*r innerhalb von gemeinsamer Kulturproduktion, gemeint sind beispielsweise Theater- und Filmproduktion, aber auch musikalische Produktionen wie Chor- und Orchesteraufführungen, besteht. Solche Kunstformen sind in der Regel Produkt einer Gruppe von künstlerisch tätigen Subjekten. Die Anleitung übernehmen z. B. Theater- und Filmregisseur*innen, Chorleiter*innen, Choreograf*innen, Dirigent*innen. Der Aspekt der *gemeinsamen Kulturproduktion* wurde bei der Kategorienbildung aufgenommen, um darzustellen, dass die Leitungsaufgabe nicht als eine Art „Durchregieren" verstanden wird, sondern auch als Anleitung und Moderation der Kooperationsbeziehungen innerhalb der Gruppe. Auch Angebote für nichthierarchische Formen des Leitungshandelns innerhalb einer gemeinsamen Kunst-/Kulturproduktion künstlerisch tätiger Subjekte sollen unter diese Kategorie fallen.

MU 2
24. – 27. Januar 2011
Ørehænger
Arrangieren für Jazz- und Popchor
Leitung: Malene Rigtrup
Kostenanteil: 295,- € (inkl. Ü/VP)
Anmeldeschluss: 17. Dezember 2010
Ergänzend und weiterführend siehe MU JB

Das Seminar bietet vertiefende Übungen für das Handwerk wie die „Kunst" des Arrangements. Dabei steht eine einfache Frage im Vordergrund: Wie setze ich etwas optimal für Stimmen um? Zur Beantwortung werden u. a. Themen wie Jazz- und Popharmonik, Satztechnik, Stilistik, Rhythmus, Sanglichkeit, Prägnanz und Form behandelt. Zugleich wird die anzustrebende Einstudierung mit bedacht. Es geht also auch darum, wie ein Arrangement den späteren Probenfluss begünstigen kann. Hierzu gibt es Tricks und Hilfestellungen zur Stimmbildung, zum Ensembleklang, zur Phrasierung und Probenmethodik sowie Hinweise auf mögliche Problemquellen, die vorausschauend bereits beim Arrangieren zu umgehen sind. Gearbeitet wird an vorgegebenen Aufgabestellungen, ausgewählten Jazzstandards und Popsongs sowie von den Teilnehmenden eingebrachten Arrangierprojekten. Daneben wird das Singen selber nicht zu kurz kommen. Klangbeispiele und eine umfangreiche Notensammlung runden das Programm ab. Vorerfahrungen im Arrangieren sowie Kenntnis in Musiktheorie und Jazzharmonielehre werden vorausgesetzt. Unterrichtssprache ist Englisch.

Abbildung 8: Beispielangebot – Ankündigungstext (Musik)

Dabei sind spezifisch diejenigen Kunstformen gemeint, bei denen die Produktion auf einer Kooperation von Subjekten basiert, deren Tätigkeit als künstlerische Tätigkeit gilt bzw. die als Künstler*innen gelten. Die Kategorie soll jedoch nicht reduziert werden auf die Arbeit mit *professionellen* Künstler*innen, sondern auch die Arbeit mit

6 Bei der Fallinstitution gab es weder 2011 noch 2016 im Programm ein Angebot, dass sich hätte *nur* mit dieser Leitkategorie codieren lassen (vgl. dazu auch Kapitel 3.3), obwohl ein solches Angebot durchaus denkbar wäre. Das hier aufgeführte Beispiel wurde zweifach codiert, mit *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* und *Künstlerisches und publizistisches Handeln*.

künstlerisch tätigen *Lai*innen* berücksichtigen. Um diesen Aspekt zu verdeutlichen, wurde diese Leitkategorie *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* genannt. Für den Terminus *Kulturproduktion* wurde sich entschieden, da dieser weniger stark an die Kunstproduktion innerhalb professionell organisierter Kunstwelten denken lässt und offener erscheint, auch für die Arbeit mit Lai*innen. Unterschieden werden soll im Rahmen dieser Analyse zwischen kultureller-künstlerischer Praxis und Kultureller Bildung. Die Abgrenzung der Kategorien *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* und *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* soll anhand dieser Unterscheidung getroffen werden, wie im folgenden Kapitel gezeigt wird.

3.1.3 Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung

Über die Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* werden Bildungsangebote für das Handeln in ebendiesen Handlungsfeldern erfasst. Der Zusatz *Kunst- und Kulturvermittlung* ergab sich induktiv aus dem vorliegenden Material und wurde bekräftigt durch weitere Recherchen und Literaturanalysen zum Thema. Kulturelle Bildung und Kunst- und Kulturvermittlung werden je nach Disziplin unterschiedlich ausgelegt und definiert, weshalb sie zum Teil synonym verwendet werden, zum Teil abgrenzend voneinander. Im Folgenden sollen unterschiedliche Perspektiven auf das Verhältnis von Kultureller Bildung sowie Kunst- und Kulturvermittlung dargestellt und die Kategorie im Anschluss daran abgrenzend beschrieben werden:

Die Kunstsoziologie unterscheidet drei verschiedene Bereiche von auf Kunst bezogene Handlungen von Menschen:

> „a) Handlungen, die sich auf die Produktion und die Produzenten von Kunst beziehen, b) Handlungen die der Vermittlung von Kunst hin zu möglichen Rezipienten dienen (Galerien, Zeitungen, Museen etc.) und schließlich c) die Nutzung und Dechiffrierung der Kunst durch ihre Rezipienten." (Gerhards 1997, S. 8)

Diese werden unter den Schlagwörtern *Produktion*, *Vermittlung* bzw. *Distribution* und *Rezeption* zusammengefasst und beforscht (vgl. Danko 2012, S. 16 f.). In dieser kunstsoziologischen Perspektive tritt Kulturelle Bildung lediglich als ein Teilaspekt von Vermittlung – nämlich in Form von kulturellen Bildungsangeboten – auf, indem sie eine Zwischeninstanz zwischen der Produktion und der Rezeption von Kunst darstellt.

Aus dem Bereich der Kulturvermittlung heraus gibt es Bestrebungen, sich als eine Teildisziplin aufzustellen und zu professionalisieren (vgl. Mandel 2005). Während der Vermittlungsbegriff aus Perspektive der Kunstsoziologie als Analysebegriff zur Darstellung einer gesellschaftlichen Hervorbringung von Kunst zu betrachten ist, bezieht sich der Kulturvermittlungsbegriff seiner aufstrebenden Disziplin auf verschiedene Handlungsfelder:

> „Der Begriff der Kulturvermittlung muss dementsprechend weit gefasst werden. Er umschreibt Aufgaben der Kulturpolitik, des Kulturmanagements und der Kulturpädagogik, denen gemeinsam ist, dass sie Verbindungen herstellen und Durchlässigkeiten schaffen

> zwischen künstlerischer Produktion und kultureller Rezeption, zwischen Kultur und Gesellschaft, zwischen Kulturinstitutionen und Publikum, zwischen Kunst und individuellem Rezipienten." (Mandel 2008a, S. 9)

Kulturpädagogik oder auch Kulturelle Bildung wird als eines dieser Handlungsfelder bzw. als Funktion von Kulturvermittlung verstanden (vgl. Mandel 2008b, 2013). Kultur- und Kunstvermittlung [7] soll also verbinden, was getrennt erscheint:

> „Den unterschiedlichen Aufgaben der Kulturvermittlung gemeinsam ist, dass es vor allem um die Gestaltung der Kommunikationsbeziehungen zwischen künstlerischer bzw. kultureller Produktion auf der einen Seite und der Rezeption bzw. dem Publikum auf der anderen Seite geht, im besten Fall mit dem Ziel der Aufhebung der Grenzen zwischen beiden Seiten im Sinne eine produktiven Rezeption." (Mandel 2008b, S. 20)

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive stehen diese Verbindungsfunktionen, die für Museen und für den Verkauf von Kunst zentral sind, nicht im Fokus. Zunächst steht im Fokus das sich bildende Subjekt, das als solches sowohl zur ästhetischen Wahrnehmung als auch zum ästhetischen Ausdruck veranlagt ist sowie sowohl in Kultur hineingeboren ist als auch von ihr geprägt wird und als handelndes Wesen aktiv zu ihrer Gestaltung beiträgt[8]. Kultur kann dabei in weiter Perspektive verstanden werden als „alles, was von Menschen geschaffen ist, mit anderen Worten alle symbolischen, kognitiven, technischen und institutionellen Artefakte sowie sämtliche Strukturen und soziale Praktiken, die das Gemeinwesen [...] mitkonstituieren" (Zembylas 2004, S. 25). Dieser weite Kulturbegriff führt angewendet auf die Kulturelle Bildung in einigen Kultur- und Bildungstheorien dazu, dass jede Bildung im Kern auch Kulturelle Bildung sei (vgl. Weiß 2017, S. 18).

Für die Kulturelle Erwachsenenbildung wurden jedoch von Gieseke et al. (2005) im Rahmen einer Programmanalyse mit Regionalbezug empirisch drei Zugänge zur Kulturellen Bildung erschlossen, die im internationalen Vergleich bestätigt wurden (vgl. Depta et al. 2005): das *systematisch-rezeptive Portal*, das *selbsttätig-kreative Portal* und das *verstehend-kommunikative Portal* (vgl. weiterführend Fleige et al. 2015). Die ersten beiden Zugänge beziehen sich auf Kultur als Kunst, und zwar sowohl in der spezifischen Auslegung von verschiedenen historisch und gesellschaftlich hervorgebrachten Kunstbegriffen als auch breiter als vielfältige Praktiken des künstlerisch-ästhetischen Ausdrucks der Partizipierenden in den Kursen. Der dritte Zugang hingegen schließt an den oben genannten weiten Kulturbegriff in einer inter- bzw. transkulturellen Auslegung an. D. h., dass eben nicht alle oben genannten Bestandteile von Kultur in der Kulturellen Bildung bildend erschlossen werden, sondern dass Kultur als Ganzes, als Phänomen und in ihrer inter- und/oder transkulturellen Ausprägung zum Thema wird. Kulturelle Bildung ist also nicht beliebig weit ausdehnbar, sondern konkretisiert sich in

7 Zur begrifflichen Unterscheidung: „Der Begriff der Kulturvermittlung kann sich auf kulturelle Ausdrucksformen im weitesten Sinne beziehen und ebenso die Vermittlung zwischen Kulturen meinen wie Vermittlung im Kontext von Alltagskultur. Der Begriff der Kunstvermittlung bezeichnet hingegen im engeren Sinne die Vermittlung der verschiedenen Künste" (Mandel 2013, o. S.).

8 In Anlehnung an Welschs (2010, 2011) Ausführungen zur *Transkulturalität* ist zwar von regional- und gruppenspezifischen Ausprägungen von Kultur auszugehen, die sich jedoch horizontal und vertikal durchdringen.

der Bildungspraxis und in Bildungsdiskursen (z. B. zur historischen Entwicklung der Diskurse um Kulturelle Bildung an Volkshochschulen siehe Gieseke & Krueger 2017).

Kulturelle Bildung erfüllt demnach nicht in erster Linie eine Verbindungsfunktion zwischen Kunst-/Kulturproduktion und -rezeption, zwischen Kunst-/Kulturinstitutionen sowie Kunst-/Kulturschaffenden und Publikum, sondern sie ist zunächst außerhalb und unabhängig vom institutionalisierten oder professionalisierten KuK-Bereich zu denken. In ihr können die lernenden Subjekte sowohl Produzent*innen als auch Rezipient*innen sein und sollten sich auch außerhalb jeder *Kunstwelt-Konventionen* (vgl. Becker 2017) und *legitimen Künste* (vgl. Bourdieu 1982) bilden dürfen (vgl. Gieseke & Krueger 2017, S. 316 ff.). Trotz dieser grundsätzlichen Unbestimmtheit hat die Kulturelle Bildung auch die Aufgabe, Anschlüsse an Aktuelles und Historisches zu bieten (vgl. ebd., S. 319). Der Kunst- und Kulturbetrieb und seine Produktionen sind in dieser Hinsicht ebenso Bezugspunkte von Kultureller Bildung.

Tanz mit Älteren bk–I2 I II. – I3. Aug
Eine praktische Einführung
An dem Wochenende werden wir uns konkret mit der praktischen Umsetzung befassen, wie ein Tanzprojekt für ältere Menschen entwickelt wird. Dabei richten wir den Blick auf: Wie spricht man interessierte Ältere an? Welche sicheren Übungen gibt es mit Älteren, eingeschlossen Übungen für Menschen mit Einschränkungen sowohl in Bezug auf Mobilität wie auch in kognitiver Hinsicht? Was muss man dabei bezüglich Gesundheit und Sicherheit berücksichtigen. Wie schafft man sichere Räume und welche Themen eignen sich für eine Choreographie. Zudem werden wir verschiedene mögliche Themen ausprobieren, einschließlich biografischer Techniken und die der Erinnerung und Rückbesinnung. Ebenso erproben wir verschiedene Methoden, wie man Ideen und Themen in eine einfache Choreographie umsetzt – auch anhand exemplarischer internationaler Arbeitsansätze und choreographischer Prozesse. Die Teilnehmenden sind eingeladen, ihre eigenen Projektideen oder -pläne mitzubringen, an denen gearbeitet werden kann und die weiter entwickelt werden können.
Leitung: Dr. Rionach Ni Neill I Kostenanteil: I96 € (inkl. Ü/VP) I Anmeldeschluss: II. Jul

Abbildung 9: Beispielangebot – Ankündigungstext (Bildende Kunst)

Während Kunstprojekte, die auf eine Partizipation des Publikums in dem Sinne ausgelegt sind, dass es zuweilen scheint, dass dieses gewissermaßen die Seiten wechselt, von der Rezeption zur Produktion[9], durchaus als Teil von Kulturvermittlung verstanden werden (vgl. Mandel 2008, S. 23), sind sie nicht als Angebote Kultureller Bildung aufzufassen. Auch ist Kulturelle Bildung abzugrenzen von kultureller Praxis (vgl. Gieseke & Opelt 2005, S. 330). Die aktive Mitgliedschaft beispielsweise in einem Chor, einer Theater- oder Tanzgruppe kann aus Sicht der Teilnehmenden subjektive Lernmomente bereithalten (vgl. Dinkelaker 2015), bietet jedoch in der Regel weder Zeit noch Raum für eine systematische Bearbeitung von entsprechenden Lerninhalten. Der Fokus liegt vielmehr in der gemeinsamen künstlerisch-kulturellen Tätigkeit.

Mit dieser grundsätzlichen Unterscheidung zwischen Kultureller Bildung und Praxis ist nicht gesagt, dass Elemente kultureller Praxis nicht in Angebote der Kultu-

9 Siehe weiterführend und vertiefend zur Idee und Praxis der partizipativen Kunst Spohn 2016.

rellen Bildung integriert sein können oder dass beispielsweise Chorarbeit[10] grundsätzlich der kulturellen Praxis und nicht der Kulturellen Bildung zuzuordnen ist. Vielmehr ist zu differenzieren: Im Codierprozess galt es bei Angeboten, bei denen die Leitkategorien *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* (vgl. Kapitel 3.2.1) und/oder *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* griffen, noch einmal genau hinzuschauen und im Forscherinnenteam zu analysieren, welche Codierung warum zur Anwendung kommen soll.

Der Kern der Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* liegt also im Handlungsfeld der Kulturellen Bildung. Die induktive Erweiterung um *Kunst- und Kulturvermittlung* schafft einen Anschluss an die Terminologie anderer Disziplinen, die Angebote Kultureller Bildung als Kunst- bzw. Kulturvermittlung verorten. Insbesondere Angebote beigeordneter Bildung (vgl. Gieseke 2005, 2008) werden häufig als Vermittlungsangebote bezeichnet.

3.1.4 Handeln in Organisations- und Projektstrukturen

Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung bzw. Vermittlung unterliegen als Tätigkeitsfelder vielfältigen Rahmenbedingungen, die sich jeweils auf verschiedenen Ebenen befinden: Als *gesellschaftliche Handlungsfelder* werden ihre Rolle und Ausrichtung durch verschiedene Gesetze festgesetzt und durch Politik, (Zivil-)Gesellschaft, Wissenschaft und im öffentlichen Diskurs verhandelt. Als *Arbeitsfelder* unterliegen sie verschiedenen Arbeitsgesetzen, die zum Teil speziell auf den jeweiligen Bereich zugeschnitten sind, gewerkschaftlichen Tarifabsprachen und Arbeitskulturen. Als *Wirtschaftsfelder* sind sie vielfach auf öffentliche und private Förderung angewiesen, unterliegen dabei bestimmten Steuer- und Handelsgesetzen, die zum Teil speziell auf den KuK-Bereich ausgerichtet sind. Als *Ware* sind sie als spezielle Güter zu verstehen und entfalten dabei jeweils eigene Dynamiken, weshalb die Märkte für Kunst, Kulturgüter und Bildung anders aufgestellt sind als die anderer Wirtschaftsgüter. Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung bzw. Vermittlung finden innerhalb von Organisationen und/oder projekthaften Strukturen statt. Auch eine Soloselbstständigkeit ist eingebettet in oben beschriebene Rahmenbedingungen. Das Verhältnis von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung sowie seinen Organisations- und Projektstrukturen ist von einer wechselseitigen Beeinflussung gekennzeichnet. Die organisationalen oder projektbezogenen Rahmenbedingungen können förderlich oder hinderlich für das Gelingen von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung sein.

Unter der Leitkategorie *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* sind all diejenigen Angebote gefasst, die sich mit den oben beschriebenen Rahmenbedingungen auseinandersetzen und zudem die Gestaltung von Rahmenbedingungen von Kunst-, Kultur- und Bildungsarbeit innerhalb und außerhalb von Organisations- und Projektstrukturen unterstützen. Insbesondere sind auch weitere Kommunikationsaufgaben, wie z. B. Öffentlichkeitsarbeit, mit aufgenommen. Abzugrenzen ist die Kategorie von den Leitkategorien *Programm-/Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln)* und *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen*.

10 Zur Chorarbeit als erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld siehe Hodapp 2015.

PMO 5
21. – 23. März 2011
Soll und Haben
Steuern und Buchhaltung im Kulturverein
Dozentin: Elke Flake
Kostenanteil: 150,- € (inkl. Ü/VP)
Anmeldeschluss: 11. Februar 2011
Eine Kooperation mit der Landesarbeitsgemeinschaft Soziokultur Niedersachsen (LAGS)

Gerade für gemeinnützige Vereine, die oft ehrenamtlich geführt werden, ist das Steuerrecht wegen der unterschiedlichen Behandlung einzelner Vereinsbereiche auf den ersten Blick äußerst kompliziert. Das Seminar vermittelt die wichtigsten Grundlagen und klärt auch, wie es sich mit den Abgaben bei anderen Trägerformen verhält. Im Zentrum steht jedoch die konkrete Buchhaltung von Vereinen. Das Seminar behandelt und erklärt die Anforderungen an die Vereinsbuchhaltung und wie sie fachgerecht aufgebaut wird. An konkreten Beispielen aus der Praxis werden alle relevanten Steuern thematisiert. Die Dozentin stellt eine einfache Buchhaltung für kleine Träger vor, die im Vereinsalltag leicht umsetzbar ist und vermittelt ein grundsätzliches Verständnis kaufmännischer Buchhaltung, mit dem es möglich sein wird, auch seinen Steuerberater zu verstehen.
Zielgruppe: Kleine Kulturvereine, die ihre Buchführung selber machen oder ihren Steuerberater verstehen wollen.

Abbildung 10: Beispielangebot – Ankündigungstext (Präsentation, Management, Organisation)

3.1.5 Programm-/Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln)

Kulturelle Institutionen und Organisationen kommen, wenn sie in der Region sichtbar sein und ein breiteres Publikum erreichen wollen, nicht ohne interdisziplinär zu nutzende Planungsstrategien aus, die betriebswirtschaftlich *und* bildungswissenschaftlich abzuholen sind. In Museen spielt inzwischen die Besucher*innenforschung eine größere Rolle. Sie verweist erst einmal auf die Besucher*innen, aber noch nicht auf die Spezifik ihres Partizipationsverhaltens. Fragen nach der sogenannten Nachhaltigkeit verweisen darauf, dass der Besuch ihre Qualität durch erweiterte Vermittlungsvorstellungen erfährt. Führungen werden neu konzipiert und erweitert um eine Eigenaktivität in der Erschließung von Kunstobjekten und eine ausdifferenzierte didaktisch-historische Darstellung, wenn es um Zeitabschnitte, ganze Dekaden und mehr geht. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die Informationen erweitert werden durch Wissen, das über Kataloge hinausgeht und mitdenkende Prozesse durch die Schulung der Sinne auf eine dann folgende Einordnung in den üblichen Führungen vorbereitet.

Die gesellschaftliche Neubewertung von Kunst und Kultur als politisch-ökonomischer Standortfaktor (siehe hierzu Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*) führt zur Aktivierung künstlerischer Initiativen und kultureller Bildungsinitiativen in sogenannten abgehängten Regionen. Dominant bleibt sie aber in den Kulturinstitutionen der Großstädte.

M 34
27. – 29. November 2011
Ausstellungsgestaltung und Kommunikationsdesign
Beispiele und Strategien für das Zusammenspiel von Besucherforschung und Kommunikationsdesign

DozentIn: Dr. Annette Noschka-Roos, Stefan Nowak
Leitung: Dr. Andreas Grünewald Steiger
Kostenanteil: 250,- (inkl. Ü/VP)
Anmeldeschluss: 17. Oktober 2011

Besucherorientierung ist mittlerweile ein gängiger Terminus – was aber bedeutet das für die Gestaltung einer Ausstellung? Wie bekommt man ein Bild von den Voraussetzungen seitens der Besucherinnen und Besucher und nach welchen Bedingungen können diese – ganz praktisch, in eine Gestaltung umgesetzt werden? Gibt es sammlungsübergreifende Prinzipien, die in der Konzeptphase grundsätzlich zu beachten sind und welche Rolle spielen diese Grundsätze in der Wahrnehmung von Besuchern? Sowohl aus der Sicht der Besucherforschung wie aus der Sicht der Ausstellungsgestaltung werden Ausstellungsbeispiele und internationale Projekte vorgestellt, die aktuelle Forschungsergebnisse ebenso berücksichtigen wie besucherorientierte Gestaltungsprinzipien. Übungen und Analysen in Workshops unterstützen anschaulich und praktisch das Seminarziel, Ihnen eine Handreichung zur Entwicklung eigener besucherorientierter Ausstellungen zu geben.

Abbildung 11: Beispielangebot – Ankündigungstext (Museum)

Generell wird jede Ausstellung in der üblichen Form, also als begründet ausgewählte (kuratierte) Ausstellung, um Anforderungen erweitert, die die Publikumsorientierung sowie die regionalen und überregionalen breiteren Planungskompetenzen einholen und sich dabei besonders in der Erwachsenenbildung anverwandeln.

Programm- und dabei einbezogene Projektentwicklungen reagieren auf die Komplexität und Vielfalt von gesellschaftlichen Prozessen, die auf Kultur wirken, und die Kunst reagiert und antwortet in ihrer Weise auf die Veränderungen. Die Rezipient*innen und die Partizipient*innen in diesem weiten Feld nutzen für die immer neuen Einordnungen der Prozesse Vernetzungen, reagieren mit empirischen Erhebungen, Prozessanalysen, Marketingkonzepten, didaktischen neuen Überlegungen, neuer Profilbildung etc. Das Programm meint dabei nicht eine programmatische Äußerung im Sinne eines übergreifenden Ziels oder eines übergreifenden Profils im engeren Sinne, das es zu entwickeln gilt. Vielmehr geht es darum, eine inhaltliche, konzeptionelle Arbeit auf differenziert begründeter Basis in hoher Beweglichkeit zu erarbeiten, umzuarbeiten, zu erhalten, also als Seismograf mit Gestaltungsabsicht zu wirken. Es hängt nun von der Perspektive ab, ob Programme historisch-systematisch oder aus der Sicht der Partizipient*innen, der Bevölkerung insgesamt und als Ausdruck eines impliziten Konzepts lebenslangen Lernens oder rein im engeren fachwissenschaftlichen Sinne betrachtet werden. Für eine Programmentwicklung geht es genau darum, zwischen den verschiedenen möglichen Verknüpfungen auszuwählen, sie jeweils in immer wieder in sich verändernder Weise herzustellen, um ein Projekt, eine Ausstellung und ergänzende Vermittlungsangebote überlegt umzusetzen. Auf der Institutionen-/Organisationsebene betrachtet lassen sich Schwerpunkte, Ausrichtungen, Beschäftigungen, Besucher*innen- und spezielle Aktivitätskulturen so plat-

zieren und einordnen. Die Bandbreite und die spezifische Ausrichtung der Angebote unter bestimmten Programmprofilen werden so sichtbar. Für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung unter dieser Kategorie ist dabei interessant, wo gegenwärtig ein Fokus gesetzt wird oder sich eine bestimmte Nachfrage in einem Angebot niederschlägt.

3.1.6 Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen

Der KuK-Bereich ist als Arbeits- und Berufsfeld breit aufgestellt, mit vielen unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern und Berufen, die sich je nach Sparte bzw. Domäne unterschiedlich ausdifferenzieren und zu denen verschiedene, oftmals nicht klar festgelegte Bildungswege führen. Dabei sind neben größeren Institutionen und Unternehmen viele Soloselbstständige und Kleinstorganisationen aktiv, die in vielfältigen Kooperationsbeziehungen zu den verschiedenen Handlungsfeldern (*Produktion, Vermittlung* bzw. *Distribution* und *Rezeption*, vgl. Danko 2012, S. 16 f.) stehen. Soloselbstständige Produzent*innen, d. h. Bildende Künstler*innen, Drehbuchautor*innen, Schauspieler*innen, Musiker*innen, stehen beispielsweise (im kunstsoziologischen Sinne, vgl. Kapitel 3.1.3) vermittelnden und distribuierenden Organisationen, wie z. B. Galerien, Verlagen, Agenturen, gegenüber und sind wechselseitig auf Kooperation angewiesen. Nach Becker (2017) basieren *Kunstwelten* auf *Kooperationen*, die wiederum erleichtert werden durch *Konventionen*. Das Wissen um und Handeln nach Konventionen kann entscheidend sein, Kooperationspartnerschaften zu finden. Zugleich beeinflussen Konventionen auch, wem welche Aufgaben in der *Kooperationsbeziehung* zukommen, welche Abläufe bestimmte Arbeitsprozesse haben etc. Unter der Leitkategorie *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* sind all diejenigen Angebote zusammengefasst, die einen Einblick in die Arbeit von verschiedenen Berufen, Organisationen und Tätigkeitsfeldern bieten, also über *Konventionen* der entsprechenden *Kunstwelt* informieren und auf diese vorbereiten. Unter der Leitkategorie *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* (vgl. Kapitel 3.1.4) hingegen wurden Angebote codiert, die sich allgemein mit Aufgabenbereichen innerhalb von Organisationen beschäftigen.

Verlegen lit-l6 l 4. – 5. Sep
Alles, was damit zu tun hat
Bevor wir ein Buch lesen, haben sich in einem Verlag viele Menschen darum gekümmert, dass es erscheinen kann. Welche Schritte sind dabei wichtig? Wir sehen uns im Seminar am Beispiel von Reclam all das an, was mit Verlag und Verlegen zu tun hat: von der Gestaltung des Programms, über die Werbung bis hin zu den Berufen, die für die einzelnen Bereiche zuständig sind. Und wir fragen uns: Wie ist ein Verlag aufgebaut? Wie entsteht ein Programm? Was muss ich bei einer Kalkulation bedenken? Was genau machen Lektorat, Herstellung, Marketing, Vertrieb? Was hat sich verändert beim Büchermachen? Welche Verlagstypen gibt es und zu welchen gehört Reclam? => Das Seminar ist gedacht für alle, die sich über die Abläufe in einem Verlag genauer informieren möchten oder einen kollegialen Austausch suchen – zum Beispiel Lektorinnen und Lektoren, Autoren, Verleger, Buchhändler, Journalisten oder Studenten.
Leitung: Dr. Frank R. Max, Dr. Olaf Kutzmutz l Kostenanteil: l04 € (inkl. Ü/VP) l Anmeldeschluss: 4. Aug l Ergänzend lit-8.2, lit-l4, lit-24

Abbildung 12: Beispielangebot – Ankündigungstext (Literatur)

3.1.7 Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten

Angebote, die in spezifischer Weise auf die Künstler*innen und die im KuK-Bereich Tätigen in ihrer jeweiligen Individualität zielen sowie dabei die Persönlichkeit, das Subjekt und den individuellen – eher öffentlichen – Auftritt meinen, sind unter der Kategorie *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* eingeordnet. Um das künstlerische Werk, die kulturelle Initiierung, in den Diskurs zu bringen, bedarf es kommunikativer Fähigkeiten, die dazu verhelfen, zum Publikum und/oder zur jeweils anzusprechenden Gruppe einen Kontakt, eine Beziehung herzustellen. Dazu ist die ganze Person gefragt und gerade hierauf sind einsame Arbeiter*innen nicht ohne Weiteres vorbereitet. Die Vorstellungen, was hierunter fällt, variieren: Einige verstehen darunter, dass es darum geht, deutlich zu sprechen, entsprechend angezogen zu sein und körperlich präsent aufzutreten. Auch gibt es Vorstellungen, dass bestimmte Auftritte eingebübt werden können, die dann den entsprechenden Erfolg versprechen. Andere halten das wiederum für ganz und gar überflüssig, da das Werk oder der Inhalt für sich spricht, das Individuum praktisch (nur) technischer Träger ist. Suggeriert wird somit zum einen eine Position, der es um Äußerlichkeiten geht, einer anderen Position geht es darum, eine technisch einzuübende Performance vorzubereiten, und andere Positionen sehen dies alles als unnötiges Beiwerk. Dadurch eröffnen sich gegenwärtig Diskurse und theoretische Einlassungen, die, um mit Reckwitz (2017) zu sprechen, dem Individuum in seiner Singularität eine neue Bedeutung geben, die aber nicht unabhängig von einer *Bearbeitung*, also von einer individuellen Selbstaufklärung und einer *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* auskommen. In diesem Modell der Singularität verdichtet sich Reckwitzs Bild einer sich erweiternden, verdichtenden Moderne. Das Individuum erschöpft sich danach nicht in seinen Leistungen und Qualifizierungsbelegen. Es geht vielmehr neben Kreativität auch um eingeschätzte individuelle Potenziale auf dem Markt, die Performance in der Kommunikation über das Werk in der Öffentlichkeit oder die Aufgabe bzw. das Projekt und die spezielle Selbstauslegung, was die Authentizität als Ausdruck der Sozialisationspro-

Besser wirken in der Öffentlichkeit mm–l9 l l l. – l2. Mrz
Kommunikation für exponierte Frauen Sich gut zu verkaufen ist Ihnen suspekt? Das ist schade, denn wer gehört und erkannt werden will, sollte dazu eine entspannte Haltung einnehmen. Kommunikation ist letztlich Beziehungsarbeit zwischen Sender und Empfänger. Dieses Seminar zeigt Ihnen, wie Sie beim Gegenüber besser ankommen – mit Gewinn für beide Seiten. Um sich Ihrer Wirkung bewusster zu werden sowie Ihr Auftreten und Ihre Durchsetzungsfähigkeit zu verbessern, stehen folgende Schwerpunkte im Zentrum des Seminars: → Eigene Ziele definieren → Richtige Worte und passende Kommunikationsstrategien finden → Tipps gegen Nervosität und Unsicherheit → Feedback zu Ihrer Wirkung → Arbeit an Stimme, Atmung, Artikulation und Körperhaltung → Präsentationen optimieren → Medientraining (Interview, Porträt) → Umgang mit Fotos und Fotografen → Vorbereitung auf nächste konkrete Herausforderungen → Methoden: → Theoretischer Input, darauf aufbauende Praxisbeispiele → Fallbeispiele, Wirkungsanalysen und Lösungskonzepte → Arbeitsgruppen mit Anteilen kollegialer Beratung → Praktische Übungen mit Coachinganteilen → Ernstfall-Checkliste für Ihren Auftritt in der Öffentlichkeit → Vorbereitung Ihrer nächsten konkreten Aufgabe → Zielgruppe: Frauen aus allen Sparten der Kultur und Kulturvermittlung mit dem Wunsch und dem Anspruch auf einen professionelleren Auftritt in der (Fach-) Öffentlichkeit. Kleine Seminargruppe, beschränkte Teilnehmerinnenzahl
Dozentin: Christine Loriol l Kostenanteil: l80 € (inkl. Ü/VP sowie Seminarunterlagen)
l Anmeldeschluss: 8. Feb

Abbildung 13: Beispielangebot – Ankündigungstext (Kommunikation)

zesse im Lebenslauf meint. Subjektive Hybridisierungsprozesse, als kreatives und kommunikatives Handeln zwischen den Kulturen, können geradezu diese Singularität im Besonderen sichtbar machen. Bei dieser Kategorie interessiert vor diesem theoretischen Hintergrund, worauf sich diese Zusatzkompetenz konzentriert, die als Teil der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung ganz im Sinne von Reckwitz angeboten wird. Interessant dabei ist, dass der Authentizität und der Verflüssigung von Profilen zumindest im theoretischen Ansatz wiederum eine neue besondere Rolle bei der Singularität zukommen. Dass eine Theorie der Verflüssigung von subjektiver Entwicklung im Zuge lebenslangen Lernens hier Authentizität und Performance in ein neues Spannungsverhältnis bringt und Profile immer wieder auflöst, ist dabei von Interesse.

3.1.8 Organisationsentwicklung/Qualitätssicherung

Während die anderen Leitkategorien jeweils Angebote bündeln, die auf ein punktuelles Lernen unter einem speziellen Fokus von Individuen ausgerichtet sind und theoretisch ebenso eingeordnet werden können, wurde diese Kategorie induktiv entwickelt, um Angebote zu codieren, die Organisationen als Angebote zur *Organisationsentwicklung* adressieren. Der Zusatz *Qualitätssicherung* in der Formulierung der Leitkategorien ist ebenfalls induktiv generiert, da ein Angebot durch Möglichkeiten begleitet wird, als Organisation eine Zertifizierung zu erlangen.

Qualifizierungsreihen
Qualifizierungsreihe: Alle Welt im Museum
Migration und kulturelle Vielfalt
Berufsbegleitender Zertifikatslehrgang mit den Schwerpunkten
Sammeln, Ausstellen und Vermitteln in einer diversen Gesellschaft
Gesellschaftliche Diversität ist für Museen und ihre Mitarbeiter_innen eine große Herausforderung, bei der sich Fragen stellen: Wie öffne ich das Museum für die Menschen mit und ohne Migrationshintergrund? Welche Konzepte und Methoden gibt es und welche davon können für uns beispielhaft sein? Wie gestalte ich eine beidseitig konstruktive Kommunikation? Welche organisatorischen Rahmenbedingungen braucht es und letztlich: Wo lauern die Sackgassen, Fehlerquellen und Gefahren und wie lassen sie sich umgehen? Das Ziel dieser Qualifizierungsreihe ist, jedem teilnehmenden Museum die Entwicklung eines individuellen und handhabbaren Konzeptes zu ermöglichen. Wir möchten Ihnen Wege und Möglichkeiten, Strategien und Methoden aufzeigen, mit denen sich die Perspektiven von Migration und kultureller Vielfalt für Ihr Museum ausloten lassen. Die fachliche Begleitung der Teilnehmer_innen erfolgt durch Beiträge ausgewiesener Expert_innen sowie in kollegialer Beratung. Die Workshops beziehen sich auf unmittelbare Praxispräsentationen und finden jeweils zweitägig an Orten und in Institutionen mit relevanten Projektschwerpunkten statt. => Zielgruppen: Mitarbeiter_innen aus kuratorischen, museumspädagogischen und angrenzenden wissenschaftlichen Arbeitsfeldern mit der Aufgabenstellung, das Thema in Sammlung, Präsentation und Vermittlung zu integrieren und stärker im Museum zu positionieren. Geeignet für Volontäre und Berufseinsteiger mit ersten Erfahrungen im Museumswesen.
Gesamtleitung der Reihe: Sarah Metzler, Dietmar Osses, Dr. Andreas Grünewald Steiger I Eine Kooperation mit dem Deutschen Museumsbund im Rahmen des Projektes »Kulturelle Vielfalt im Museum: Sammeln, Ausstellen und Vermitteln«, gefördert von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien I Themen und Termine siehe Homepage unter LINK

Abbildung 14: Beispielangebot – Ankündigungstext (Qualifizierungsreihe)

3.1.9 Weiteres/Sonstiges

Unter der Leitkategorie *Weiteres/Sonstiges* wurden diejenigen Angebote aufgenommen, die entweder als Ganzes oder auch in Teilaspekten (Mehrfachcodierung) nicht in die vorangegangenen Leitkategorien passten.

3.2 Mehrfachcodierung als Zugang zu komplexen Angeboten – Beispielangebote mit mehr als einer Leitkategorie

Bevor im nächsten Kapitel die Jahresprogramme 2011 und 2016 der Fallinstitution und damit ihre Auslegung von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung anhand der entwickelten Leitkategorien vorgestellt werden sollen, soll in diesem Kapitel aufgezeigt werden, wie sich diese auf der Ebene der Ankündigungstexte zueinander verhalten. Dafür wurden zwei Beispielangebote ausgewählt und anhand von farblichen Markierungen dargestellt, welche Textteile hinsichtlich welcher Leitkategorie codierbar sind. Es bleibt zu bemerken, dass die jeweiligen Ankündigungstexte durchaus kleinteiliger analysiert werden könnten. In unserer Analyse sind wir grundsätzlich von der Einheit des gesamten Ankündigungstextes ausgegangen und haben im Forscherinnenteam die entsprechenden Aspekte herausgearbeitet sowie abgewogen, die für eine Codierung ausschlaggebend waren. Die farblichen Markierungen helfen, dies nachzuvollziehen. Nicht anhand der Markierungen darstellbar ist, dass einzelne Textteile in verschiedene Richtungen deutbar sind.

Beispielangebot I (siehe Abb. 15) wendet sich an Schriftsteller*innen bzw. Autor*innen, die gerade an einem Buchprojekt arbeiten bzw. dieses kürzlich abgeschlossen haben und in Zukunft veröffentlichen möchten. Das Buchprojekt kann sowohl literarisch, z. B. als Roman, als auch als Sachbuch konzipiert sein. Auch hier zeigt sich die Erweiterung der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* (vgl. 3.1.1) um das Publizistische als sinnvoll. Damit die Veröffentlichung gelingt („Wie bieten Sie Verlagen oder Agenturen erfolgreich ein Buchmanuskript an?" – 2011-li-11), sind verschiedene mögliche Hindernisse zu umgehen. Der Ankündigungstext benennt diese indirekt. Fehlendes Wissen zum aktuellen Buchmarkt und seinen Konventionen („Spielregeln", „Buchmarkt-Situation und [...] Erwartungen", „Regeln des Metiers", „Arbeitsweise von Verlagen und Lektoraten") gehört ebenso dazu wie ein künstlerisch oder publizistisch noch unzureichendes Manuskript. Dem noch unzureichenden Manuskript wird durch „kurze Einzelgespräche" mit den Referent*innen zu „zum Beispiel [...] Thema und Figuren eines Romans, [...] die Aufbereitung des Stoffes für ein Sachbuch, [...] Genres, Handlungsbogen, Erzählstil" (ebd.) Abhilfe versprochen. Hier wird also Beratung für *Künstlerisches und publizistisches Handeln* angeboten. Über „Kurzreferate" sowie „Tipps und Übungen" wird „Einblick in die Arbeitsweise von Verlagen und Lektoraten gegeben" und „[a]lle Teilnehmer/innen lernen anhand zahlreicher praktischer Tipps und Übungen die Regeln des Metiers" (ebd.). Hier wird ein *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* gegeben. Konkret wird der Buchmarkt als Tätigkeitsfeld vorgestellt und die Arbeit, Aufgaben und Abläufe innerhalb von Verlagen und Agenturen bzw. im Lektorat werden betrachtet. Der Titel „Beruf ‚Autor'" (ebd.) lässt zudem vermuten, dass es auch um einen Einblick in die-

sen Beruf geht. Obwohl die *primäre Zielgruppe* bereits mit *Autor* angesprochen wird, scheinen auch Menschen adressiert, die sich vielleicht noch nicht als Autor*in begreifen. Auch in dieser Hinsicht erscheint die Leitkategorie *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* anwendbar. Erklärungsbedürftig bleibt nun noch die weitere Codierung: Das Angebot kündigt an, Informationen zur Verfügung zu stellen zu „Verlagsvertrag", „Kalkulation" und „Buchhandelsmarketing" (ebd.). Damit fällt es in die Leitkategorie *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen*. Zugleich – und damit unterscheidet es sich von anderen Angeboten dieser Leitkategorie – zielt es nicht darauf ab, dass die Teilnehmenden selbst eine solche Kalkulation durchführen oder einen solchen Vertrag aufsetzen können, sondern bietet diese Information als Teil umfassenderen Wissens zu üblichen Abläufen in der Interaktionsbeziehung zwischen Verlag und Autor*in an. Argumentiert werden könnte, dass damit die Codierung unter *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* ausreichend ist. Entscheidungsgrundlage war aber zudem eine weitere Dimension der Kategorie *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen*, die sich in der abhängigen Kategorie *Organisation & Projekt: Aufgabenbereiche* und ihrer Unterkategorie *Selbstmarketing* verbirgt. Nach

Beispielangebot I – Mehrfachcodierung mit drei Leitkategorien

LI 11
15. – 17. Mai 2011
Beruf „Autor"
Wie bieten Sie Verlagen oder Agenturen erfolgreich ein Buchmanuskript an?
Leitung: Petra Hermanns, Dr. Werner Irro
Kostenanteil: 250,- € (inkl. Ü/VP) + 5 € für einen Reader
Anmeldeschluss: 15. April 2011, max. 10 Teilnehmende
Ergänzend und weiterführend siehe LI 9, LI 12

Angehende Autoren bewegen sich auf einem umkämpften Markt. Doch was für Spielregeln gelten auf diesem Markt? Welches Vorgehen verspricht Erfolg, wie positioniert man sich angemessen? Bei Projekten, die noch nicht abgeschlossen sind, ist es ratsam, sich frühzeitig mit der Buchmarkt-Situation und den Erwartungen vertraut zu machen, die an literarische oder an Sachbuch-Themen gerichtet werden. Und bei fertigen Manuskripten ist es sowieso höchste Zeit.
Alle Teilnehmer/innen lernen anhand zahlreicher praktischer Tipps und Übungen die Regeln des Metiers – vom Anschreiben bis zum Verlagsvertrag, von der Marktanalyse bis zur Verlagssuche. Am Ende des Seminars hält jeder Teilnehmende eine optimierte Fassung seiner Manuskriptpräsentation in den Händen. In Kurzreferaten wird zudem Einblick in die Arbeitsweise von Verlagen und Lektoraten gegeben (Programm, Kalkulation, Buchhandelsmarketing).
Natürlich geht es auch um Inhalte, sie sind ja der Kern des Auftritts als Autor und Autorin. Die Referenten bieten kurze Einzelgespräche zu den vorher eingereichten Textproben an. Dabei geht es zum Beispiel um Thema und Figuren eines Romans, um die Aufbereitung des Stoffes für ein Sachbuch, um Genres, Handlungsbogen, Erzählstil.

Petra Hermanns, Frankfurt/M., Agentin (www.scriptsforsale.de).
Werner Irro, Hamburg, freier Lektor, zuvor bei Rowohlt und der Edition Solitude (www.wortinstitut.de).

Codierte Leitkategorien:
Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen
Künstlerisches und publizistisches Handeln
Handeln in Organisations- und Projektstrukturen

Abbildung 15: Beispielangebot I – Mehrfachcodierung mit drei Leitkategorien

Abwägung im Forscherinnenteam fiel die Entscheidung, dass ein wesentlicher Aspekt des Angebots ist, die Teilnehmenden im Selbstmarketing zu unterstützen. Es geht darum, wissend um den aktuellen Buchmarkt, die verschiedenen Tätigkeiten und Aufgabenbereiche in ihm sowie strukturelle und bereichsspezifische Organisationsmodi, wie z. B. Vertragsgestaltung, das eigene Produkt bzw. die eigene Produktion auf den Markt bzw. in die Öffentlichkeit zu tragen.

Beispielangebot II (siehe Abb. 16) ist mit den drei am häufigsten in Kombination vorkommenden Leitkategorien codiert: *Künstlerisches und publizistisches Handeln, Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung, Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion.* In dem Angebot geht es insbesondere um zwei Aspekte: zum einen um den Stoff des griechischen Epos *Ilias*, zum anderen um die „Darstellungsstrategie" (2011-th-7) *chorisches Theater. Künstlerisches und publizistisches Handeln* und *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* sind hier stark verschränkt. Chorische Theaterarbeit wird als Mittel künstlerischen Ausdrucks („neuere und wirkungssichere Spielformen", ebd.) und als mögliche Organisationsform „nichthierarchische[r], gleichberechtigte[r] Theaterarbeit" (ebd.) gleichermaßen vorgestellt. Das Angebot zielt zunächst auf eine Selbsterfahrung der Teilnehmenden innerhalb dieser künstlerischen Arbeit ab, verweist durch die Worte „theaterpädagogische Arbeit

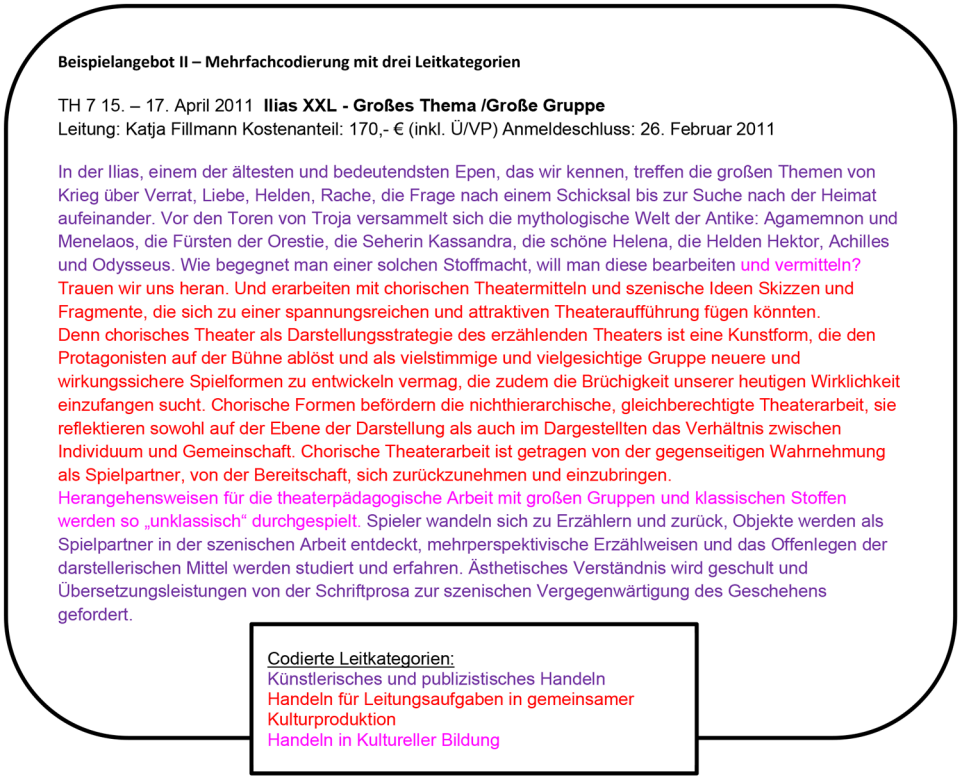


Abbildung 16: Beispielangebot II – Mehrfachcodierung mit drei Leitkategorien

mit großen Gruppen“ (ebd.) aber zugleich auf Anwendungszusammenhänge in der *Kulturellen Bildung*. Auch der Stoff selbst wird als möglicher Vermittlungsgegenstand für die Kulturelle Bildung vorgestellt. Im Text finden sich, zusammenfassend gesagt, Anknüpfungspunkte für verschiedene private wie auch berufliche bzw. tätigkeitsspezifische Bildungsinteressen, -bedürfnisse und -nutzenerwartungen unterschiedlicher Adressat*innengruppen.

3.3 Die Fallinstitution und ihr Programm im Spiegel der Leitkategorien

Mit Blick auf die Häufigkeit der Codierung der verschiedenen Leitkategorien in den gedruckten Jahresprogrammen 2011 und 2016 (vgl. Abb. 17), zeigt sich, dass die anhand der Verteilung der Leitkategorien beschreibbare Ausrichtung der Fallinstitution von 2011 (n = 132) zu 2016 (n = 109) recht konstant geblieben ist.[11] Die mit Abstand häufigste Leitkategorie ist *Künstlerisches und publizistisches Handeln*. Im Jahr 2011 sind fast 57 % (n = 75) aller Angebote nur oder u. a. mit dieser Leitkategorie codiert worden, 2016 sind es fast 59 % (n = 64) aller Angebote. *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* (2011: 30 %, n = 40; 2016: 34 %, n = 37) und *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* (2011: 23 %, n = 30; 2016: 17 %, n = 18) folgen als zweithäufigste und dritthäufigste Leitkategorie. Auch bei Betrachtung derjenigen Angebote, die nur mit *einer* Leitkategorie codiert wurden, bleibt diese Reihenfolge konstant: *Künstlerisches und publizistisches Handeln* (2011: 52 %, n = 35; 2016: 54 %, n = 35), *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* (2011: 16 %, n = 11; 2016: 22 %, n = 14), *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* (2011: 12 %, n = 8; 2016: 6 %, n = 4). Die Anteile verändern sich jedoch. Interessant ist dabei, dass 2016 weniger Angebote zum *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* sowohl bezogen auf alle Angebote als auch auf diejenigen, die nur mit einer Leitkategorie codiert wurden, gemacht wurden als 2011. Die Diskurse zur *Kultur- und Kreativwirtschaft* könnten anderes vermuten lassen (vgl. Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*). Denkbar sind Zusammenhänge mit der globalen Finanzkrise. Der Anstieg des Anteils der Angebote mit der Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* von 2011 bis 2016 – sowohl unter allen Angeboten als auch unter denjenigen mit nur einer codierten Leitkategorie – könnte auf eine Konjunktur der *Kulturellen Bildung* hindeuten, die sich 2015 mit den Fluchtbewegungen noch verstärkt hat. Ob und inwiefern diese Großereignisse bzw. Diskurse Einfluss auf die konkrete Angebotsplanung hatten, kann den Angeboten selbst in den meisten Fällen nicht entnommen werden.

11 Die nachfolgende angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die jeweilige Grundgesamtheit von Angeboten in den Jahren 2011 und 2016. Da im Jahr 2016 weniger Angebote existierten, kann eine im Vergleich geringere absolute Zahl somit dennoch einen höheren Anteilswert am Programmangebot des jeweiligen Jahres ausmachen. Dies gilt es bei der Interpretation zu beachten.



Abbildung 17: Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder (2011 und 2016)

In Tabelle 2 ist die Anzahl der Angebote nach der Anzahl der codierten Leitkategorien pro untersuchtem Programmjahr aufgelistet. Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Mehrfachcodierungen 2016 gegenüber 2011 leicht abgenommen hat.

Tabelle 2: Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder (2011 und 2016)

Angebote mit x codierten Leitkategorien	**2011 (n = 132)**	**2016 (n = 109)**
1 Leitkategorie	67 *50,8 %*	65 *59,6 %*
2 Leitkategorien	45 *34,1 %*	31 *28,4 %*
3 Leitkategorien	18 *13,6 %*	11 *10,1 %*
4 Leitkategorien	2 *1,5 %*	1 *0,9 %*
5 Leitkategorien	-	1 *0,9 %*

Die Ausrichtung der Falleinrichtung und ihres Programms sowie ihre Auslegung von Weiterbildung können besser nachvollzogen werden, wenn die verschiedenen bereits dargestellten Daten gemeinsam und aufeinander bezogen aufgezeigt werden. Die nachfolgenden *Kartografien* (sie u. a. Abb. 18 und 19) wurden aus diesem Anliegen heraus entwickelt. Datengrundlage waren die einzelnen Angebote mit ihrer Zugehörigkeit zu den sechs bzw. sieben Programmbereichen sowie ihrer Codierungen hinsichtlich *Format* und *Leitkategorien – fokussierte Handlungsfelder*. In Anlehnung an die Raummetapher (siehe hierzu Gieseke & Krueger in diesem Band zur *Methode der Programmanalyse*) wurden die Leitkategorien jeweils als Fläche behandelt, die sich mit anderen überschneiden kann. In den Flächen und ihren Überschneidungen wurden die entsprechenden Angebote verortet. Eine große Herausforderung war es, die verschiedenen *Leitkategorien* so im Raum anzuordnen, dass die Überschneidungen darstellbar sind, jedoch die Flächen nicht auseinandergerissen werden. Dies ist nicht durchgehend ge-

lungen, wie in Abbildung 18 und 19 erkennbar ist. Dennoch lässt sich anhand der beiden Kartografien nachvollziehen, wie sich *Format*, *Programmbereich* und *Leitkategorien* zueinander verhalten und wie sich dieses Verhältnis in den Jahren 2011 und 2016 jeweils ausgestaltet. Angebote, die in den Kartografien eine auffällige Position einnehmen, können genauer betrachtet und qualitativ beschrieben werden.

Lesehilfe: Für das Verständnis der Kartografie ist eine Kopplung der Farbe (*Programmbereich*) mit der Form (*Format*) und eine Lokalisierung in den verschiedenen Bereichen (*Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder*) erforderlich.

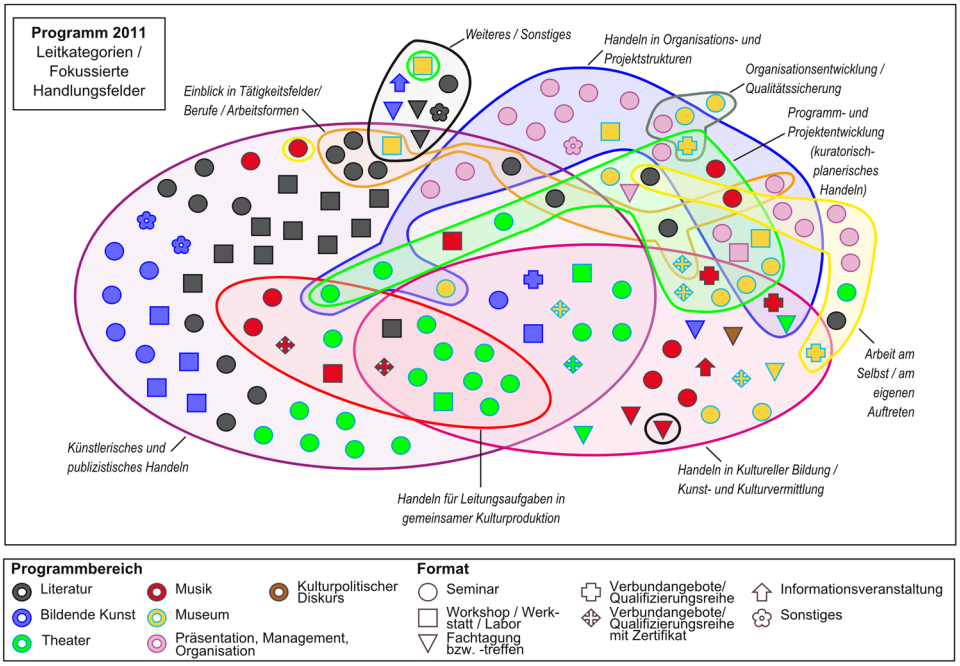


Abbildung 18: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder (2011)

Sowohl für 2011 als auch für 2016 zeigt sich, dass diejenigen Angebote, die nur in der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* liegen, überwiegend *Seminare* und *Workshops/Werkstätten/Labore* sind. Sie gehören fast ausschließlich zu den Programmbereichen *Bildende Kunst*, *Literatur*, *Theater/Darstellende Künste*. Im Programm 2011 liegt dazu außerdem ein *Seminar* aus dem Bereich Musik vor. Dabei zeigt sich, dass es insbesondere die Künste, die vorwiegend von Einzelpersonen alleine ausgeübt werden, wie z. B. Malerei, Romane schreiben etc., sind, die bei der Fallinstitution zum *Künstlerischen und publizistischen Handeln* angeboten werden. Diskussionswürdig ist, inwiefern sich diese Angebote als allgemeine, für alle offene Angebote der *Kulturellen Erwachsenenbildung* verstehen lassen und inwiefern als Angebote der *wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung* für den KuK-Bereich. Wir werden einen differenzierten Blick auf diese Frage in Kapitel 4 werfen, wenn es um die Auswertung der Katego-

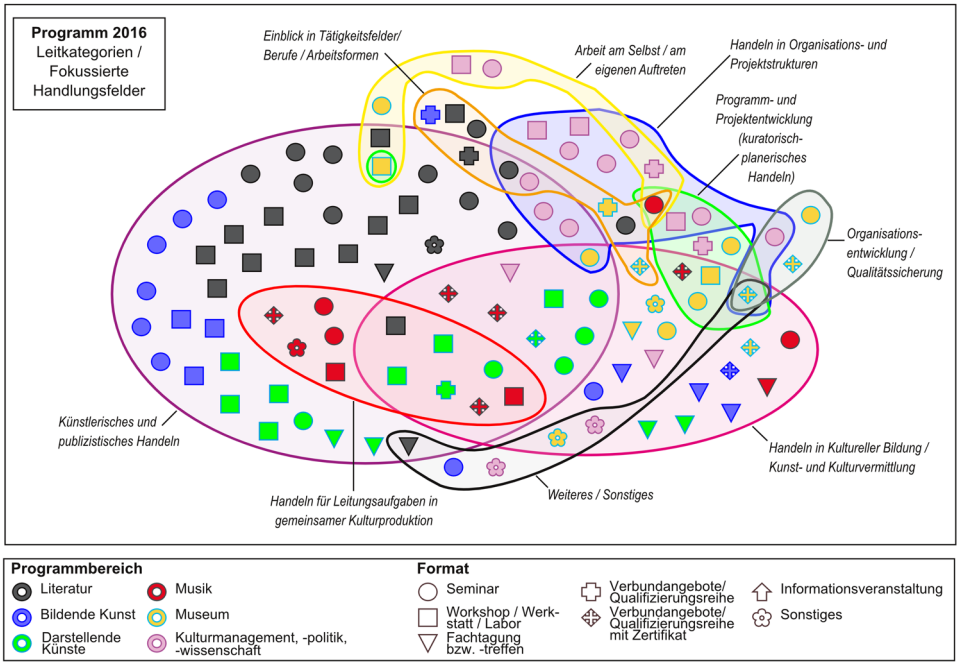


Abbildung 19: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder (2016)

rien *Anspracheform* und *Primäre Zielgruppen* geht, und in Kapitel 6, wenn die mit der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codierten Angebote anhand der Kategorie *Inhaltliches Spektrum und Relationen* genauer beschrieben werden. In Kapitel 1 wurde bereits dargestellt, dass einige Angebote des Bereichs *Literatur*, die den Titel „Basiskurs: Erzählen" tragen, als komplementäre, kombinierbare Angebote im Sinne einer Qualifizierungsreihe genutzt werden können. Diese liegen ebenfalls vollständig innerhalb der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln*.

Angebote in den Jahren 2011 und 2016, die mit der Leitkategorie *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* codiert wurden, liegen vollständig innerhalb von *Künstlerisches und publizistisches Handeln*. Nicht verwunderlich ist, dass die Angebote im Bereich *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* fast ausschließlich aus den Programmbereichen stammen, die Künste vertreten, in denen künstlerische Produktion bzw. kulturelle Praxis vorwiegend in Gemeinschaft stattfindet, wie *Musik* und *Theater/Darstellende Künste*. Bereits zuvor wurde darauf hingewiesen, dass Angebote für diese Leitkategorie denkbar sind, die zugleich nicht mit *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codierbar wären (vgl. Kap. 3.1.2). Hier zeigt sich also eine spezifische Ausrichtung der Fallinstitution, die die künstlerische Produktion bzw. das kulturpraktische Handeln als erweitertes Ziel immer mit sich führt. Etwa zwei Drittel der mit *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* codierten Angebote in den Jahren 2011 und 2016 wurde zudem mit *Handeln in Kultureller Bildung/ Kunst- und Kulturvermittlung* codiert. Bei der Erarbeitung und Grundlegung der Leit-

kategorie *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* (vgl. Kap. 3.1.2) wurde in Abgrenzung zur Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* (vgl. Kap. 3.1.3) aufgezeigt, dass nicht jede Leitungsaufgabe auch eine Bildungsaufgabe ist. Subjektive Lernmomente von an kultureller Praxis Teilnehmenden sind durchaus denkbar, jedoch nicht primär durch das jeweilige Setting bzw. die jeweilige Praxis intendiert. Solche Angebote, die zudem auf Lernen und Bildung von anderen (Kategorie *Sekundäre Zielgruppe/Institutionelle Kontexte*) Bezug nehmen, sind in dieser dreifachen Kombination codiert worden.

Bei Angeboten, die sich in den Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* und *Handeln in Kulturelle Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* befinden, sind verschiedene Stoßrichtungen zu erkennen: Angebote, die sich vorrangig dem *Künstlerischen und publizistischen Handeln* in Form eines *kunstpraktischen Tuns* widmen und im zweiten Schritt fragen, „[W]elche Erkenntnisse ergeben sich dadurch ebenso für meine Malerei wie für die Vermittlung?“ (2011-bk-12). Angebote, die beides gleichberechtig nebeneinanderstellen, wie z. B. die *Qualifizierungsreihe mit Zertifikat* „tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ (2016-mu-tm). Angebote, die vorrangig auf eine *Sekundäre Zielgruppe/*einen *institutionellen Kontext* abzielen und im zweiten Schritt *Künstlerisches und publizistisches Handeln* vermitteln bzw. behandeln, beispielsweise die *Qualifizierungsreihe* „Kunst und Alter. Kunst mit älteren Menschen“ (2011-bk-6), bei der zunächst „allgemeine[…] gerontologische Grundlagen“ im Vordergrund stehen und dann „die spezifischen kunst- und tanzpädagogischen Methoden und die künstlerische Praxis in fachgetrennten Einheiten vermittelt und erprobt werden“ (ebd.). Angebote, die Systematisierungsangebote zum Verständnis und zur Einordnung von (aktueller) Kunst machen und damit begriffliche Werkzeuge bereitstellen, um für *Sekundäre Zielgruppen/Institutionelle Kontexte* Zugänge zu ebendieser zu ermöglichen, z. B. „Zeitgenössischer Tanz. Aktuelle Positionen und Entwicklungen“ (2016-dk-22). Andere Angebote vermitteln *Künstlerisches und publizistisches Handeln* für eine wirksamere Vermittlungspraxis, z. B. „Texte für die Öffentlichkeit. Prinzipien des leserorientierten Textens“ (2011-m-32). Hier hätten für die Programmanalyse weitere Kategorien gebildet werden können, die dieses Zusammentreffen der beiden Leitkategorien genauer in den Blick nehmen. Wie jedoch aus den Kartografien beider Jahrgänge ersichtlich ist, sind die Fallzahlen für derartige Angebote recht gering, weshalb an dieser Stelle der angestellte qualitative Zugang reicht. Festzuhalten ist jedoch, dass keine generelle Bevorzugung von Kunst- oder Bildungsaspekten zu erkennen ist, sondern sich die Angebote heterogen und fallbezogen ausdifferenzieren. Dies gilt für beide Jahrgänge.

Schauen wir uns zunächst die Angebote an, die nur mit der Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* codiert wurden. Es fällt auf, dass besonders viele *Fachtagungen bzw. -treffen* in diesen Bereich fallen. Von zwölf Angeboten im Jahr 2011 sind insgesamt fünf diesem Format zuzuordnen (42 %). 2016 sind es bereits acht von 14 Angeboten (57 %). Dabei ist zu bedenken, dass 2016 insgesamt deutlich weniger Angebote (n = 109) als 2011 (n = 132) in die Analyse einbezogen sind. Der Bereich hat sich also im Gesamtzusammenhang deutlich ausgeweitet. Als ausrichtende Institution dieser *Fachtagungen bzw. -treffen* stellt die Falleinrichtung die eigene Bedeu-

tung als Akteurin und Treffpunkt für die *Kulturelle Bildung* nach außen dar. Des Weiteren fällt sowohl 2011 als auch 2016 der größte Teil der *Verbundangebote (Qualifizierungsreihen)* mit oder ohne Möglichkeit des *Zertifikatserwerbs* in die Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*, zum Teil in Überschneidung mit weiteren Leitkategorien. Hier zeigt sich, dass die Fallinstitution ihren Schwerpunkt in der berufs- bzw. tätigkeitsbezogenen Weiterqualifizierung für den KuK-Bereich insbesondere in dem Bereich *Kulturelle Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* verortet. Als Institution, die sich in diesem Feld ebenfalls durch die oben dargestellten *Fachtagungen bzw. -treffen*[12] als wichtige Akteurin herausstellt, ist sie dafür besonders herausgefordert. Im Jahr 2011 liegen nur zwei Angebote zum *Verbundangebot (Qualifizierungsreihe)*, eines mit Möglichkeit des *Zertifikaterwerbs*, außerhalb des Bereichs *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*. Ein Angebot stammt aus dem *Museumsbereich* und dient als Angebot zur *Organisationsentwicklung/Qualitätssicherung* der Professionalisierung der Museumsarbeit teilnehmender Museen auch hinsichtlich *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* und *Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln)*. Ein weiteres gehört zu dem Programmbereich *Musik*: „Jazz- und Popchorleitung Stufe B. 2. Berufsbegleitender Lehrgang in sechs Phasen" (2011-mu-jb). Mit dem Ausbau der *Qualifizierungsangebote* in 2016 (vgl. Kap. 1) ist festzustellen, dass nun auch mehr *Qualifizierungsangebote* außerhalb von *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* zu finden sind. Auffällig ist, dass diese überwiegend keinen Abschluss mit *Zertifikat* anbieten. Ausnahmen bilden ein weiteres Angebot zur „Jazz- und Popchorleitung" (2016-mu-jb) und ein erneut auf *Organisationsentwicklung/Qualitätssicherung* ausgelegtes Angebot im Bereich *Museum*. Neu ist, dass Angebote der Leitkategorie *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* nun vermehrt als *Verbundangebot (Qualifizierungsreihe)* angeboten werden, darunter z. B. ein Angebot des Programmbereichs *Bildende Kunst* „‚Fit im Kunstfeld'. Orientierung und Perspektiven für junge Bildende Künstler_innen" (2016-bk-23-25) und eines des Programmbereichs *Museum* „Qualifizierung für Volontäre: Grundlagen der Pressearbeit" (2016-mm-9). Hier zeigt sich, dass die Falleinrichtung zunehmend umfassendere Weiterbildungsangebote für Berufseinsteiger*innen offeriert.

Schauen wir uns nun den Bereich an, der mit den Leitkategorien *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen, Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln), Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* und *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* codiert ist. *Organisationsentwicklung/Qualitätssicherung* und *Weiteres/Sonstiges* schließen wir vorerst aus.[13] Für beide Jahrgänge ist zu beobachten, dass die genannten Leitkategorien sowohl eng miteinander verschränkt sind als auch andocken an die beiden großen Leitkategorien der Fallinstitution, *Künstlerisches und publizistisches Handeln* und *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*. Bevor die Verschränkungen und das Andocken näher angeschaut werden, erfolgt zunächst ein

12 Diese werden zum Teil auch durch Tagungsbände in einer institutionseigenen Reihe festgehalten.

13 *Organisationsentwicklung/Qualitätssicherung* wird ausgeschlossen, da diese Angebote, indem sie sich an Organisationen wenden, einer anderen Logik folgen. Diese Angebote werden in Kapitel 9 genauer betrachtet. *Weiteres/Sonstiges* wird ausgeschlossen, weil unter diese Leitkategorie Angebote oder Teilaspekte von ihnen erfasst sind, deren einzige Gemeinsamkeit es ist, in keine andere Kategorie zu passen.

Blick auf die anbietenden Programmbereiche: Auffällig ist, dass besonders Angebote aus den Bereichen *Museum* und *Präsentation, Management, Organisation* bzw. *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft* vertreten sind. Der Programmbereich *Bildende Kunst* ist 2011 gar nicht vertreten, 2016 mit dem oben aufgeführten Angebot „Fit im Kunstfeld". Je nach Leitkategorie gibt es unterschiedlich aktive Programmbereiche. Besonders aktiv hinsichtlich *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* zeigt sich der Bereich *Literatur*. Die mit *Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln)* codierten Angebote stammen 2011 aus fast allen Programmbereichen. 2016 gibt es deutlich weniger Angebote in dieser Leitkategorie und Angebote aus *Literatur* und *Darstellende Künste* sind dort nicht mehr vertreten. Etwa die Hälfte der mit *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* bzw. *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* codierten Angebote stammt 2011 aus dem Bereich *Präsentation, Management, Organisation*. 2016 gilt dies noch für *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten*, während nun bereits zwei Drittel der Angebote in *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* aus dem Bereich *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft* stammen.

Schauen wir weiterführend die Bereiche an, an denen die genannten vier Leitkategorien sich mit den großen Leitkategorien überschneiden: 2011 ist dieser Bereich mit 23 von 132 Angeboten (17 %) größer als 2016 mit 13 von 109 Angeboten (12 %). Während 2011 in ihm außer *Bildende Kunst* und *Kulturpolitischer Diskurs* alle Programmbereiche vertreten sind, fehlt 2016 zudem auch der Bereich *Darstellende Künste*. Auffällig ist, dass jeweils mindestens die Hälfte der Angebote, die in Überschneidung mit *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* liegen, als *Verbundangebot (Qualifizierungsreihe)* mit oder ohne *Zertifikat* konzipiert sind, während die Angebote, die in Überschneidung mit *Künstlerisches und publizistisches Handeln* liegen, als Einzelveranstaltungen, nämlich *Seminar* oder *Workshop/Werkstatt/Labor*, angekündigt sind. Vermutet werden kann, dass die *Formate* auch an den entsprechenden großen Leitkategorien ausgerichtet sind. Um dies genauer nachzuvollziehen, gilt es einen genaueren Blick auf einige ausgewählte Angebote und ihre Ankündigungstexte zu werfen:

Zunächst geht es um die Angebote in Überschneidung mit der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln*: Während in 2011 alle vier genannten Leitkategorien Überschneidungen mit dieser großen Leitkategorie aufwiesen, ist 2016 keine Überschneidung mehr mit *Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln)* vorhanden. Grundsätzlich gibt es hier in den Ankündigungsangeboten drei mögliche Stoßrichtungen. In Fall 1 ist der Ausgangpunkt das *Künstlerische und publizistische Handeln*, für das weitere Fähigkeiten oder Wissensbestände benötigt werden, damit es zur Geltung kommen kann. Dies gilt z. B. in dem Angebot „Musiker auf die Straße! Ein fröhlich-altmodisches Experiment zur Präsentation eigener musikalischer Ideen und der eigenen Haut" (2011-mu-13), bei dem neben dem Musikalischen „an der eigenen Präsenz, am interaktiven Spiel mit dem Publikum sowie an einfachen, klaren und direkten Präsentationsformen" (ebd.) gearbeitet wird, oder in dem Angebot „Vier Seiten für ein Universum. Die Sciencefiction-Kurzgeschichte" (2011-li-31). Hier heißt es:

> „Das Seminar hilft, originelle Ideen zu finden, Kurzgeschichten zu verfassen und zu bearbeiten. Darüber hinaus ermöglicht es den Teilnehmern, an ihren eigenen Texten weiter zu feilen, um sie auf eine Veröffentlichung vorzubereiten. Den Autoren sollen Wege gezeigt werden, wie sie ihr Potenzial ausloten und steigern können [...]. Weitere Themen: Grundlagen des Schreibens und die Verlagssuche." (ebd.)

In Fall 2 dient das *Künstlerische und publizistische Handeln* zur Unterstützung von Organisationen und weiteren Akteuren, die sich um die Distribution/Vermittlung im kunstsoziologischen Sinne kümmern. Dies trifft beispielsweie auf diverse Angebote zu, in denen es um eine wirksamere, ästhetisch ansprechendere Gestaltung von Texten, Bildern, grafischen Erzeugnissen, Videos usw. für die Öffentlichkeitsarbeit geht, z. B. „Texten für die Öffentlichkeit. Prinzipien des leserorientierten Textens" (2011-m-32) oder „Kultur – Der Film. Wie mache ich das perfekte Video über mein Haus?" (2016-ku-14). In Fall 3 ist beides so miteinander verwoben, dass nicht mehr ersichtlich ist, was nun genau wie welcher Ausrichtung dient. Ein Beispiel dafür ist „Laborwerkstatt Ausstellungsgestaltung: ‚Exhibition me'" (2016-mm-29). Das Angebot ist folgendermaßen umschrieben:

> „Die Faktoren ‚Persönlichkeit', ‚Individualität' und ‚Emotionen' der Autoren spielen in ihren Ausstellungskonzepten in der Regel keine oder nur eine untergeordnete Rolle. In dieser Laborwerkstatt werden wir die [...] Elemente in das Zentrum eines praktischen Versuchs nehmen, der am Ende zu einer ‚Installation Ich' führen soll. [...] Arbeitsweisen aus der Kommunikationswissenschaft, des Theaters und des Storytellings unterstützen Sie bei der Ideenfindung und Konzeptrealisierung." (2016-mm-29)

Codiert wurde das Angebot mit den Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln*, *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* und *Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln)*.

Es folgt ein Blick auf die Angebote in Überschneidung mit *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*: Auch hier waren 2011 noch alle der vier genannten Leitkategorien in Überschneidung vorhanden. 2016 fällt *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* raus, wobei es auch dazu vorher nur ein Angebot gab. Alle anderen verringern sich ebenfalls in Relation zu ihrem Vorkommen in 2011. Bereits zuvor haben wir festgestellt, dass hier in beiden Jahrgängen besonders viele *Verbundangebote (Qualifizierungsreihen)* mit oder ohne Möglichkeit zum *Zertifikatserwerb* vorkommen. Ein solches Angebot ist beispielsweise „Vermitteln & Kuratieren. Berufsbegleitender Lehrgang mit dem Schwerpunkt ‚Bildung in Vermittlungs- und kuratorischen Arbeitsfeldern' in vier Modulen" (2011-m-9). Hier kommen die Leitkategorien *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung, Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* und *Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln)* zusammen. Am einschlägigsten zeigt sich dies in dem Ankündigungstext des ersten Moduls: „Aspekte der Museumsarbeit – von der kuratorischen Idee bis zur Ansprache der Zielgruppen in Kommunikation und Bildung – im gesamten Prozess der Konzeptionsentwicklung." (ebd.) Ein weiteres hier als Beispiel anzuführendes Angebot richtet sich an Kirchenmusiker*innen und liegt in den Leitkategorien *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* und *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen*:

> „Als wesentlicher inhaltlicher Schlüssel zu neuen Aufgabenfeldern dienen in dieser Fortbildung die Erfahrungen im Bereich Singen mit Kindern. Darauf aufbauend werden Kirchmusikerinnen und Kirchenmusiker in ihrer singpädagogischen Kompetenz weiterqualifiziert – mit dem Ziel diese breiter einsetzen und als Multiplikator an Dritte weitergeben zu können [...] die Fortbildung [bietet] in Übungen zum Selbst- und Projektmanagement Unterstützung für Veränderungsprozesse, für neue Aufgaben, Herausforderungen sowie konkret anstehende Projekte der Teilnehmer vor Ort in den Gemeinden." (2011-mu-14)

Im Vergleich zu den Angeboten in Überschneidung mit der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* sind die Zugänge hier komplexer. Verschiedene Handlungsfelder und -herausforderungen werden aufeinander abgestimmt bzw. miteinander verschränkt behandelt, wobei zugleich eine Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten für ein Aktivwerden, d. h. professionelles Handeln, in spezifischen Arbeits-, Tätigkeits- und Berufsfeldern, im Sinne einer Erweiterung vom beruflichen professionellen Handlungsfeld, angestrebt wird. Dies liegt jedoch nicht grundsätzlich an den beiden großen Leitkategorien und der Beschaffenheit der Handlungsfelder, auf die sie verweisen, sondern ist Zeichen der spezifischen Ausrichtung der Fallinstitution in 2011 und 2016.

Nun erfolgt ein Blick auf die Angebote, die zu den vier genannten Leitkategorien *ohne* Überschneidung mit den großen Leitkategorien gehören. Was zeichnet sie aus? Sie gehören zum überwiegenden Teil zum Programmbereich *Präsentation, Management, Organisation* bzw. *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft* und sind Einzelveranstaltungen, *Seminare* und *Workshops/Werkstätten/Labore*. Typische Angebote sind z. B. „Überzeugen statt überreden – Gespräche zielorientiert führen" (2011-pmo-4) oder „Zukunftsfähigkeit im Kulturbetrieb. Eine Einführung zur Nachhaltigkeit" (2016-ku-II). Sie dienen der Unterstützung von Arbeit im KuK-Bereich insgesamt, ohne eine spezifische Kopplung mit *Künstlerischem und publizistischem Handeln* oder *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* vorzusehen. Auch Angebote aus dem Bereich *Museum* bieten derart *andockende* Angebote, so z. B. „Der Weg zum gelingenden Konzept. Ideen überzeugend strukturieren, entwickeln und formulieren" (2016-mm-23), ein Angebot, das zwar den Bezug zur Museumsarbeit herstellt („Um Ideen erfolgreich in Projekte und Strategien umzusetzen werden in allen Bereichen der Museumarbeit schlüssige Konzepte benötigt, die Träger_innen, Geldgeber_innen und Partner_innen überzeugen.", ebd.), im Anschluss aber keine spezifisch museumsbezogenen Inhalte bietet. Ein Museumsbezug wird jedoch darüber hinaus hergestellt. Dies geschieht insbesondere durch die Ansprache der *Primären Zielgruppe* „Museumswissenschaftler_innen mit der Aufgabe, Ideen in Konzeptstrukturen zu fassen und sie in Schriftform niederzulegen" (ebd.) und die Benennung der Bearbeitungsform, die als Voraussetzung formuliert wird: „Voraussetzung: Bereitschaft zu kollegialem Austausch und gemeinsamer Arbeit an eigenen und anderen Konzeptskizzen" (ebd.). Dies leitet direkt zum nachfolgenden Kapitel über, in dem es um die Ansprache von Adressat*innen und die Zielgruppenausrichtung der Fallinstitution gehen wird.

Abschließend soll nun noch ein kurzer Blick auf *Differenzen zwischen den Fachbereichen* geworfen werden (vgl. Abb. 20 bis 25). Die Verteilung der Leitkategorien in den

Programmbereichen zeigt, worauf die Angebote sich jeweils konzentrieren bzw. wie sie sich verteilen. Es wird sichtbar, wie different sie sich in ihren Schwerpunktsetzungen als Ergebnis von Programmplanungshandeln gestalten. Die Entwicklungen und Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten zeigen dabei z. B. in der Musik und in den Darstellenden Künsten eine Dynamik, aber ebenso punktuelle Erweiterungen. Besonders auffällig, aber nicht verwunderlich sind bestimmte Konzentrationen bzw. Bevorzugungen auf bestimmte Leitprinzipien in den Fachbereichen, so in der *Bildenden Kunst*, in der *Literatur*, in den *Darstellenden Künsten*, aber auch im Bereich *Präsentation, Management, Organisation bzw. Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft*. Außerdem wird an den Leitkategorien sichtbar, wie aktiv sich programmbereichsspezifische Spielräume entfalten können und damit die Gestaltungsspielräume im Programmplanungshandeln dokumentieren.

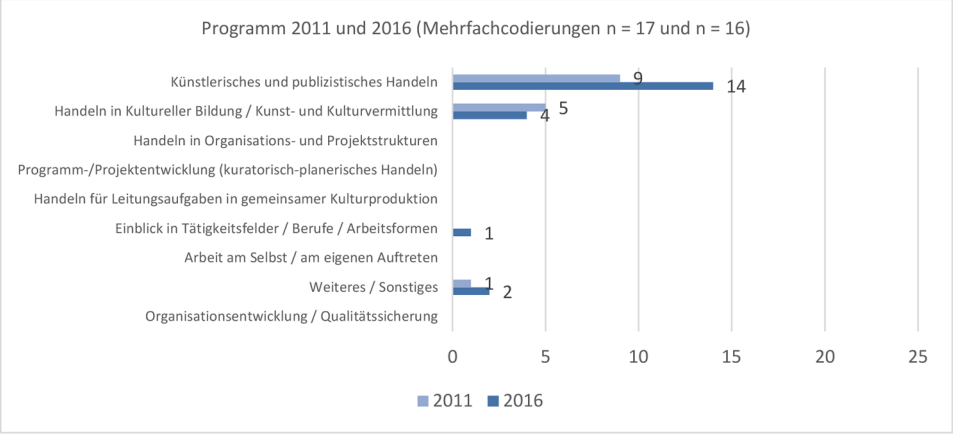


Abbildung 20: Bildende Kunst – Leitkategorien

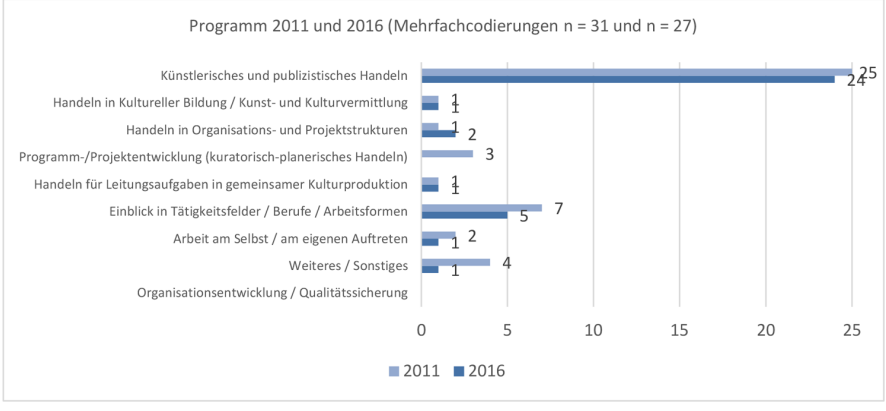


Abbildung 21: Literatur – Leitkategorien



Abbildung 22: Museum – Leitkategorien

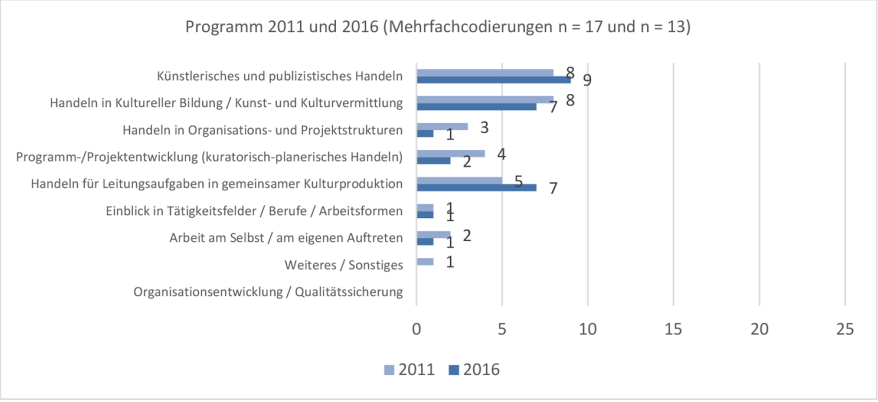


Abbildung 23: Musik – Leitkategorien



Abbildung 24: Präsentation, Management, Organisation/Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft – Leitkategorien

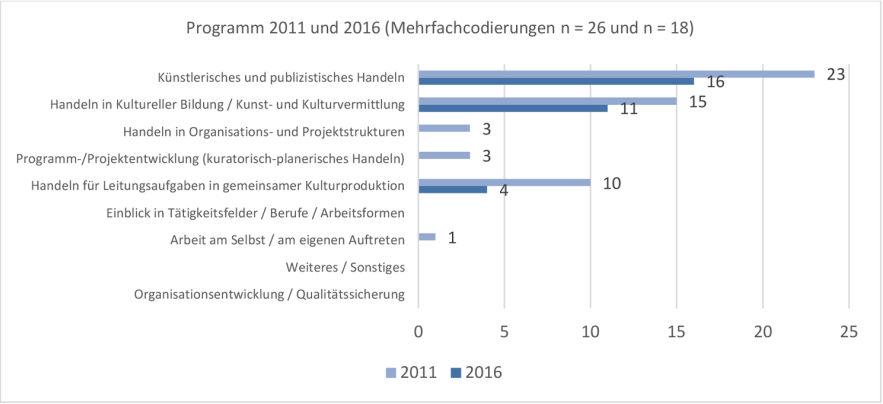


Abbildung 25: Theater/Darstellende Künstler – Leitkategorien

4 Ansprache von Adressat*innen und Zielgruppenausrichtung

Eine bedeutende Frage für die Einordnung einer Weiterbildungsinstitution ist die nach ihrer Zielgruppenausrichtung. Im Rahmen der Programmanalyse kann hierauf zugegriffen werden, indem gefragt wird, welche Zielgruppen durch die jeweiligen Ankündigungstexte angesprochen werden. Dabei sind Zielgruppen in einer pluralen, diversen Gesellschaft nicht verkürzt in einem soziodemografischen/-strukturellen Sinne zu verstehen, sondern als *Instrument der Programm- und Angebotsplanung* zur Verständigung darüber, wen die Planenden mit einem Angebot ansprechen möchten bzw. wer sich durch einen bestimmten Ankündigungstext angesprochen fühlen könnte. Diesem ist der Sache nach immer ein *Konstruktionsmoment* inhärent.[14] Wie bereits dargestellt wurde, war es im Rahmen dieser Untersuchung im ersten Schritt notwendig, eine Kategorie *Anspracheform* zu bilden, um zunächst festzuhalten, welche Angebote sich auf welche Art und Weise an eine oder mehrere bestimmte Zielgruppen wenden oder eben nicht, um im zweiten Schritt anhand der Kategorie *Primäre Zielgruppen* ausmachen zu können, welche diese im ersten Fall sind. Die Analyse zeigt, welche *Anspracheformen* wie häufig im jeweiligen Programmjahr vorkommen (vgl. Abb. 26 und 27). Insgesamt wird sichtbar, dass *direkte Anspracheformen* (also *direkte Ansprache* und *gebündelte direkte Ansprache*) für eine Einrichtung der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung einen relativ kleinen Anteil ausmachen. 2011 sind dies mit 47 Angeboten 36 %, also etwa ein Drittel der Angebote. 2016 steigt dieser

14 Der Zielgruppenbegriff benennt genau umschriebene, anzusprechende, potenzielle Teilnehmende. Im umfassenderen Sinne sprechen wir von Adressat*innen. Zielgruppen waren zu ihrem Beginn soziodemografisch angesprochene Größen, die nicht an EB/WB partizipierten, also ausgeschlossen waren. Später weitete sich der Begriff aus und meinte jeweils genau zu beschreibende Gruppen, die angesprochen werden sollten (siehe Schäffter 1981; Hippel et al. 2018).

Anteil auf 45 %. Zum Verständnis, wie sich diese *direkten Anspracheformen* im Programm darstellen, hier einige Beispiele:

a) „Besonders eignet sich der Kurs für Autoren, die erste kleinere Veröffentlichungen hinter sich haben und ein längeres Werk planen oder abgeschlossen haben." (2016-lit-6)
b) „Die Veranstaltung richtet sich an alle, die verantwortlich im Arbeitsfeld der Bildung im Museum arbeiten." (2011-m-29)
c) „Die Qualifizierung richtet sich u. a. an Künstler/innen aus den Bereichen Bildende Kunst und Tanz, Kunstvermittler/innen, Kulturpädagogen/innen, Theaterpädagogen/innen, Kunstpädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen und Praktiker angrenzender Berufsfelder." (2011-bk-6)
d) „Die Fortbildung richtet sich an Kirchenmusiker_innen mit abgeschlossenem Studium und Berufspraxis, die über ihre Kernaufgaben hinaus konzertpädagogisch tätig werden wollen." (2016-mu-mk)
e) „Zielgruppen: Studierende der Hochschulen Berlin, Leipzig und München sowie interessierte Studierende anderer Hochschulen und Fakultäten." (2016-mm-31)
f) „Wie kann ich mich mit meiner Profession, als Performer_in, Dramaturg_in, Vermittler_in, Techniker_in, usw. in ein Team einbringen, um im Theater ein funktionierendes Spielsystem zu entwickeln?" (2016-dk-20, 24, 30)

Wie zuvor beschrieben, war bereits die Zuordnung zu den jeweiligen *Anspracheformen* nicht immer einfach und klar. Beispiel b) etwa ließe sich auch als *indirekte Ansprache* über Tätigkeitsbereiche verstehen. Allerdings sind hier ganz bestimmte Aufgabenbereiche in der Museumsarbeit genannt, für die keine einheitliche Berufsbezeichnung/Stellenbezeichnung existiert. Die Formulierung der Ansprache entspricht diesem Sachverhalt und wurde dementsprechend als *direkte Ansprache* codiert. Auch in Beispiel c) ist diese Öffnung durch die Zusätze „u. a." sowie „und Praktiker angrenzender Berufsfelder" erkennbar, obwohl bereits viele Berufe genannt werden, deren Profile sich zum Teil auch überschneiden, wie z. B. Kunstvermittler*innen und Kunstpädagog*innen. Diese Formulierung und die Ansprache vieler verschiedener Berufe und Berufsgruppen („Künstler/innen aus den Bereichen Bildende Kunst und Tanz") öffnen das Angebot derart, dass auch hier entschieden werden musste, ob überhaupt mehrere *Primäre Zielgruppen* spezifisch angesprochen werden oder ob es sich um eine der *unspezifizierten* Ansprachen[15] handelt. Fall f) ist dafür ein weiteres einschlägiges Beispiel. Andere Formulierungen, wie d) und e), sind wiederum sehr präzise. Beispiel d) benennt gar zukunftsbezogene, motivationale Aspekte. Aber auch solche vergleichsweise präzise, auf eine benennbare Zielgruppe bezogene Anspracheformulierungen enthalten – und das scheint ebenfalls eine Spezifik der Falleinrichtung zu sein – eine Öffnung zu Leser*innen des Ankündigungstexts, die sich angesprochen fühlen, was sich besonders im Beispiel a) zeigt.

Während *direkte Anspracheformen* 2016 im Vergleich zu 2011 in etwa gleich geblieben sind, sind die *indirekten Anspracheformen* (*indirekte Ansprache*, *indirekte gebündelte Ansprache*) von 26 % auf 14 % deutlich gesunken. Relativ konstant bleiben die Anteile für *Ansprache ist unspezifiziert/richtet sich an Interessierte* (2011: 27 %; 2016: 29 %) und

15 Unspezifizierte Ansprache richtet sich an Interessierte oder Tätige mit Bezug zum Kunst- und Kulturbetrieb, aber wenig spezifiziert.

für *Bezug zu Kunst-/Kulturbetrieb, aber wenig spezifiziert* (2011: 10 %; 2016: 9 %). Der Anteil der Angebote, die mit *Ansprache ist unspezifiziert/richtet sich an Interessierte* codiert wurden, fällt relativ groß aus für eine Institution der (wissenschaftlichen) beruflichen Weiterbildung.[16]

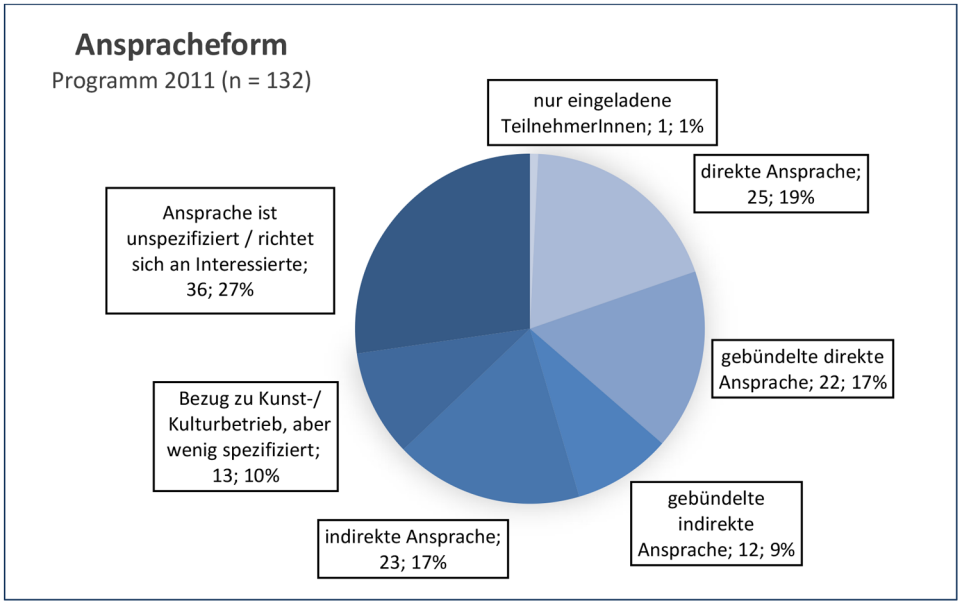


Abbildung 26: Anspracheform (2011)

In den Kartografien (vgl. Abb. 28 und 29) ist aufgezeigt, mit welchen *Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder* und welchen *Formaten* die Angebote der Kategorie *Ansprache ist unspezifiziert/richtet sich an Interessierte* codiert sind und aus welchen Programmbereichen sie stammen.

16 Für die Volkshochschule gilt Ähnliches, da sie keine Abschlüsse vergibt, aber Zertifikale sehr wohl entwickelt.

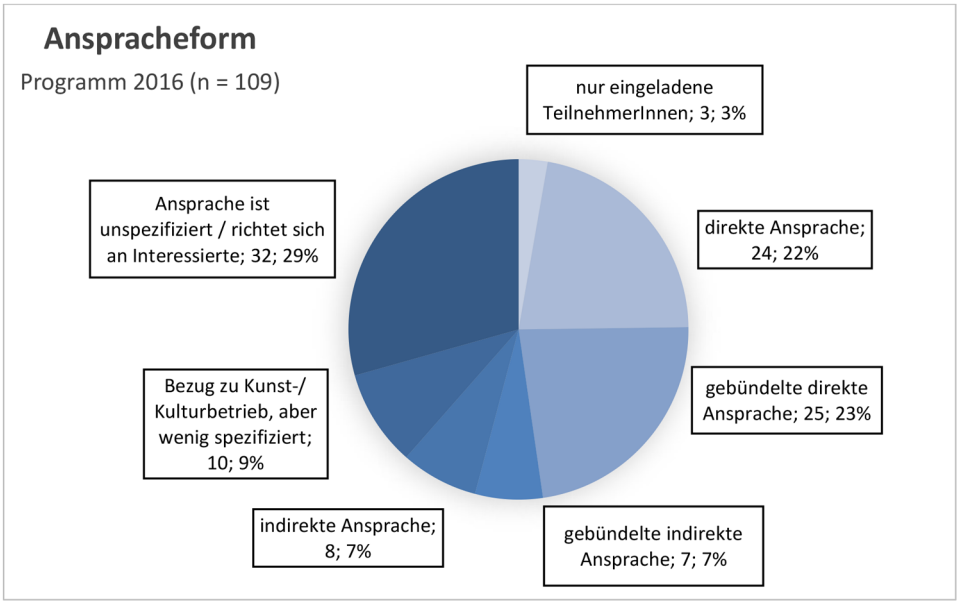


Abbildung 27: Anspracheform (2016)

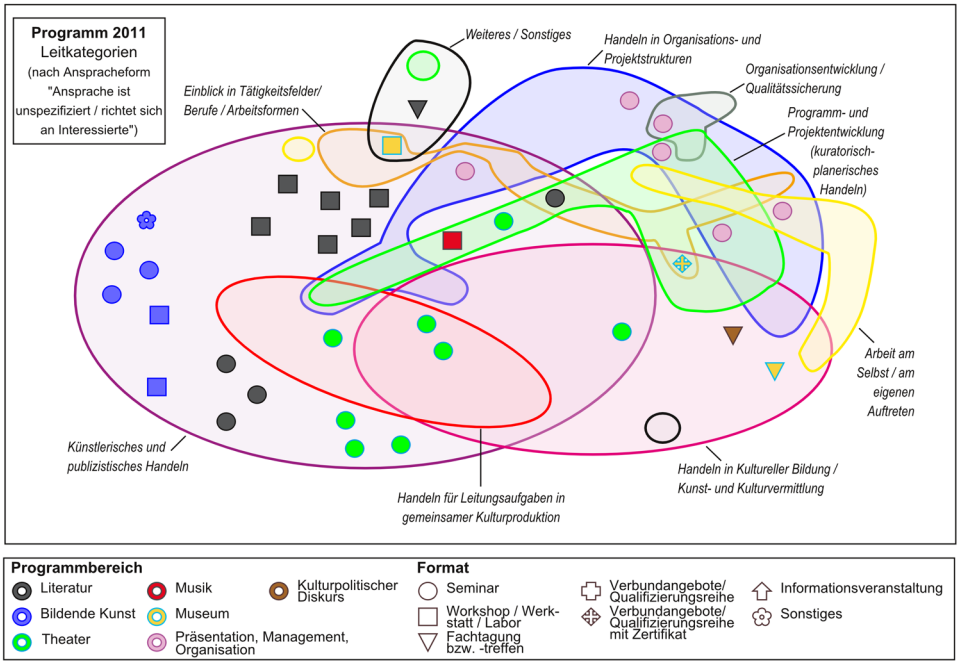


Abbildung 28: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder nach Anspracheform I (2011)

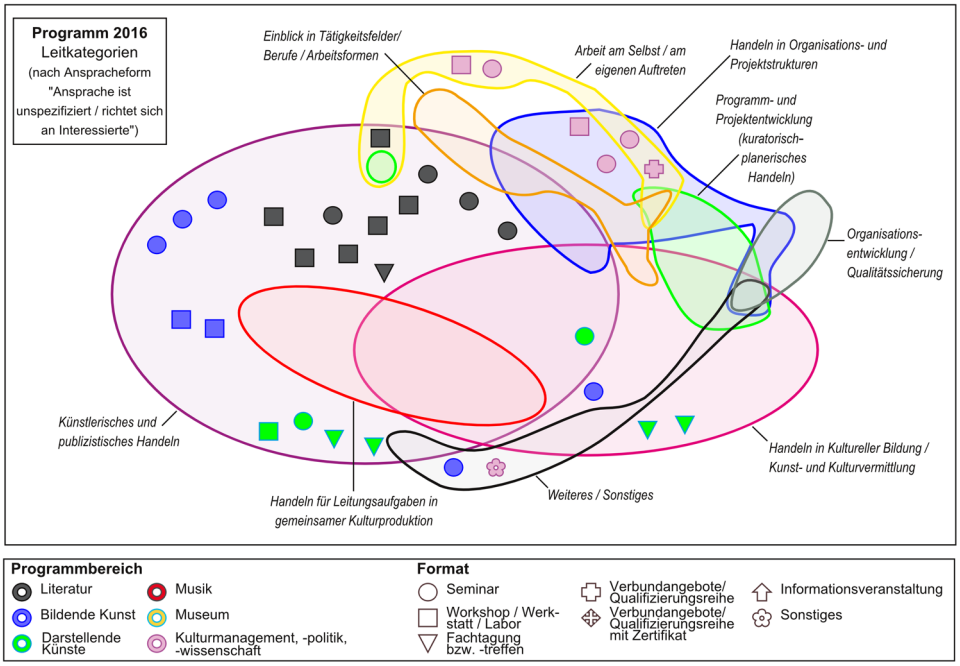


Abbildung 29: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder nach Anspracheform I (2016)

Im Vergleich von 2011 und 2016 wird deutlich, dass der Verteilung ein Muster zugrunde liegt. Die Angebote liegen zu einem großen Teil in der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* und stammen aus den Programmbereichen *Literatur*, *Bildende Kunst* und *Theater/Darstellende Künste*. Einen ebenfalls großen Anteil haben Angebote aus dem Bereich *Präsentation, Organisation, Management* bzw. *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft* in den Leitkategorien *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* und 2016 *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten*. Sie sind vorwiegend Einzelveranstaltungen, *Seminare* oder *Workshops/Werkstätten/Labore*. *Fachtreffen- bzw. Tagungen* wenden sich ebenfalls an ein derart unspezifiziertes Publikum, wobei die Inhalte häufig arbeitsbezogen sind. Ein Beispiel hierfür ist die Tagung „Theaterprojekte mit jugendlichen Flüchtlingen“ (2016-dk-27). In dem Ankündigungstext steht beispielsweise:

> „Die Tagung widmet sich in Gesprächen und Workshops dem Austausch über die didaktischen, künstlerischen und politischen Herausforderungen dieser Arbeit und thematisiert die dafür notwendigen Rahmenbedingungen.“ (ebd.)

Die Angebote in den Leitkategorien *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* und/oder *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* bieten Weiterbildung zu überfachlichen/-beruflichen Themen und Inhalten, wie z. B. „Präsentation und Person. Die eigene Wirkung entwickeln“ (2011-pmo-13), „Der Da-Vinci Code – Fragen zum Urheberrecht“ (2016-ku-18) oder „Wissensmanagement. Ein überaus nützliches Tool“ (2016-

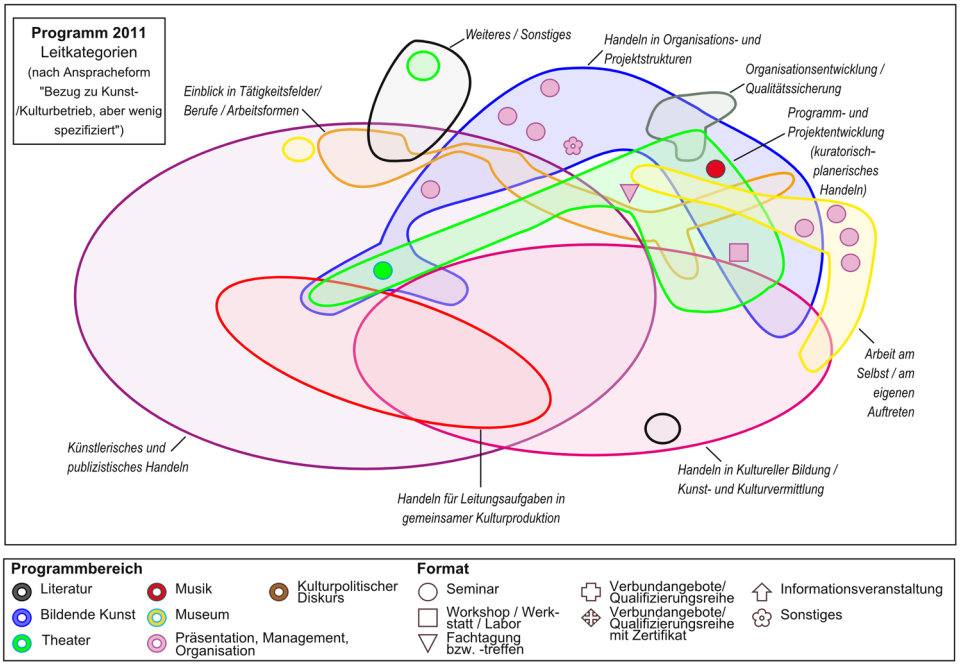


Abbildung 30: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder nach Anspracheform II (2011)

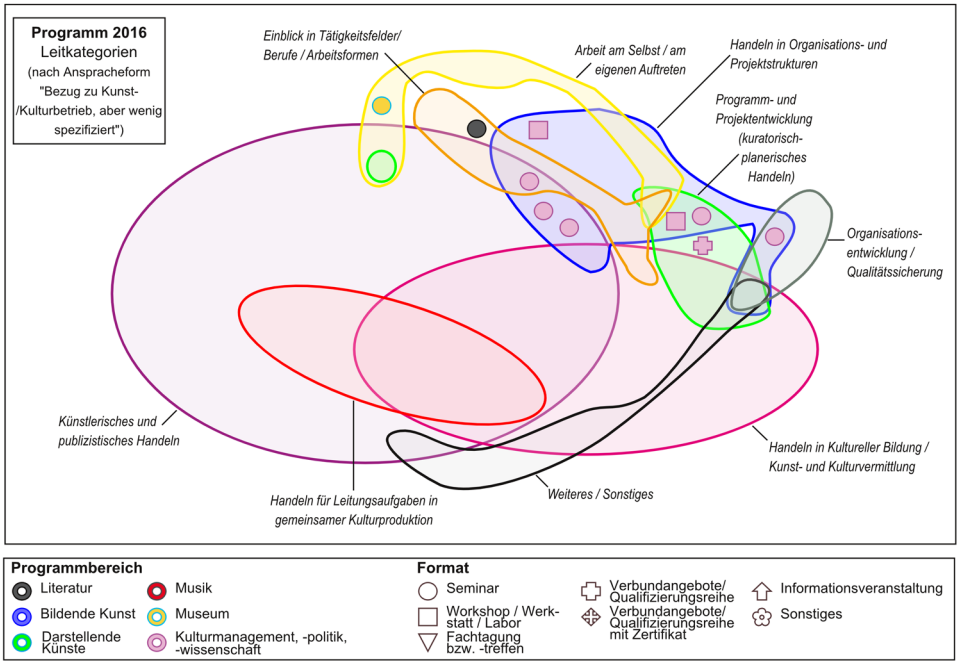


Abbildung 31: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder nach Anspracheform II (2016)

ku-19). Die *unspezifizierte Ansprache* dient auch hier der Öffnung zu allen hin, die sich angesprochen fühlen, wobei die Inhalte Bezüge zu Arbeits- und Berufswelt aufweisen. Der Bezug zum KuK-Bereich wird implizit durch das Programm der Institution mitgeführt. Auch diejenigen Angebote, die mit *Bezug zu Kunst- und Kulturbetrieb, aber wenig spezifiziert* codiert sind (vgl. Abb. 30 und 31), also sich bereits explizit an diesen wenden, beziehen sich auf solche überfachlichen/-beruflichen, aber arbeitsbezogenen Inhalte und Themen, z. B. „Es darf gebloggt werden. Word Press im Kultureinsatz" (2011-pmo-6) oder „Das Geld liegt auf der Straße. Projektförderung. Projektziele im Kulturbereich finden, formulieren und finanzieren" (2016-ku-3).

Bei den mit *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codierten Angeboten, bei denen die *Ansprache unspezifiziert* ist, stellt sich ebenfalls die Frage, für wen diese Angebote gestaltet wurden. Auch hier bietet ein Blick auf beispielhafte Ankündigungstexte weitere Informationen:

a) „Werkstatt Experimentelle Buch-Objekte": „Experimentelle Bücher, die Papier mit anderen Werkstoffen zusammenfügen, welche normalerweise nicht zum Büchermachen eingesetzt werden, stehen im Zentrum dieses Kurses. Es werden Techniken und Bindeverfahren vermittelt, die bei üblichen (Papier-)Heften und Büchern als auch bei Objektbüchern funktionieren. Nach einer Einstiegsaufgabe arbeiten die Teilnehmenden an individuellen Buchprojekten." (2011-bk-15)
b) „Fernes Licht, nahe Schatten. Schreibwerkstatt zu Bildern Edward Hoppers": „Wir nehmen in unserer Werkstatt Hoppers Bilder zum Anlass, um Geschichten zu erfinden. Geschichten von Verlierern und Gewinnern, von Beziehungen, von Nachtschwärmern, von Berufs- und Alltagshelden. Wir geben Hoppers stummen Figuren eine Sprache und bringen sie dadurch in unsere Zeit." (2016-lit-I)
c) „Grundlagen der Schauspielkunst": „Das Seminar beschäftigt sich mit den Voraussetzungen dieser Arbeit mit den Grundlagen der Schauspielkunst. Denn anders, als der Begriff Kunst impliziert, fußt die Kunst des Schauspielens auf Handwerk, das vermittelt und erlernt werden kann und die solide Basis zur Entwicklung einer individuellen Künstlerpersönlichkeit ist. [...] In der gemeinsamen Arbeit werden Impulse für erste Schritte in einem Lernprozess gegeben, an dessen Ziel ein Bewusstsein für die eigenen schauspielerischen Mittel steht. Die Teilnehmenden sollen dazu Neugier, Lust am Ausprobieren und Spaß am Fehlermachen mitbringen." (2016-dk-10)

Es ist nicht davon auszugehen, dass sich das Angebot a) als berufs- bzw. tätigkeitsbezogene Weiterbildung an praktizierende und/oder an einer Kunsthochschule/-akademie ausgebildete Bildende Künstler*innen richtet, da die Ausrichtung *Künstlerischen Handelns* hier eine völlig andere ist: Während es an den Akademien und Kunsthochschulen darum geht, ein künstlerisches Selbst, einen eigenen Kunstbegriff bzw. eigenes Kunstverständnis, einen eigenen Stil und künstlerische Fragestellungen zu entwickeln (vgl. Schürkmann 2017; Zembylas 2004), geht es bei diesem Angebot um das Erlernen verschiedener Techniken, um diese in einem bestimmten Format *Künstlerischen Handelns* als „Objektbücher" zur Anwendung zu bringen und anschließend ein eigenes Buchprojekt zu bearbeiten. Es bleibt Raum für *Künstlerisches Handeln*, jedoch ist das Format genau vorgegeben. Dieses Angebot ist vorstellbar als ein Angebot für Tätige in der *Kulturellen Erwachsenenbildung*, d. h. für Lai*innen in der *Bildenden Kunst*. Als Angebot berufs- bzw. tätigkeitsbezogener Weiterbildung ist es denkbar für alle *in*

der Kulturellen Bildung Tätigen, die nach Ideen für die Arbeit mit *Sekundären Zielgruppen/in institutionellen Kontexten* suchen. Angebot b) nimmt die Bilder Edward Hoppers als Ausgangspunkt für das Schreiben – ein Ansatz, der als Kreativitätsmethode, als Einstieg in das Kreative Schreiben, zu verstehen ist. Auch dieses Angebot ist als Angebot der *Kulturellen Erwachsenenbildung* oder ggf. als Vorbild/Anregung für eigene Angebote in der *Kulturellen Bildung* einzuordnen. Angebot c) bietet einen Einstieg in das Schauspielen und ist ebenfalls als ein Angebot *Kultureller Erwachsenenbildung* zu deuten. Ein beruflicher bzw. tätigkeitsbezogener Bezug lässt sich ggf. durch individuelle Nutzenvorstellungen der Teilnehmenden konstruieren, was rein aus dem Programm heraus jedoch nicht direkt ersichtlich ist. Zusammenfassend lässt sich jedoch für alle drei Angebote sagen, dass keines der Angebote explizit berufs- oder tätigkeitsbezogen ist, sondern jeweils einen angeleiteten Einstieg in ein bestimmtes Format *Künstlerischen Handelns* bietet.

Welche Angebote richten sich nun aber an *Künstler*innen*? Schauen wir uns zunächst die statistische Auswertung der Kategorie *Primäre Zielgruppen* für die beiden Jahrgänge an (vgl. Tab. 3). In der Analyse wurde unterschieden zwischen den Kategorien *Als (Solo-)KünstlerIn bzw. interpretierende/r KünstlerIn Tätige* und *Als künstlerisch Leitende in gemeinsamer Kulturproduktion Tätige*. Diese Unterscheidung wurde in Anlehnung an die Entwicklung der Leitkategorien (vgl. Kapitel 3) getroffen. Beide Gruppen können Künstler*innenstatus (vgl. Becker 2017, Kapitel 3.1.1) haben. Die Gruppe der *Künstlerisch Leitenden* erarbeitet ihre Kunst durch das *Künstlerische Handeln* und mit dem *Künstlerischen Handeln* von *Als (Solo-)KünstlerIn bzw. interpretierende/r KünstlerIn Tätigen* oder sind als Leitende in Angeboten *Kultureller Praxis* oder ggf. auch in der *Kulturellen Bildung* tätig (vgl. zur Unterscheidung in Kapitel 3.1.3), z. B. als Chorleitende von Laienchören. Je nach Organisationsform kann dies hierarchisch oder nicht-hierarchisch und demokratisch-partizipativ ablaufen. Während sich ein großer Anteil der Angebote, die durch *direkte oder indirekte Anspracheformen* eine oder mehrere *Primäre Zielgruppen* ansprechen, an *Als (Solo)KünstlerIn bzw. interpretierende/r KünstlerIn Tätige* wendet (2011: 46 %, 2016: 48 %), richtet sich ein deutlich geringerer Anteil an *Als künstlerisch Leitende in gemeinsamer Kulturproduktion Tätige* (2011: 20 %, 2016: 17 %). Die nächstgrößte *Primäre Zielgruppe* nach den *Als (Solo)KünstlerIn bzw. interpretierende/r KünstlerIn Tätigen* sind die *Als PädagogIn/KunstvermittlerIn Tätigen* und danach *MitarbeiterInnen mit spezifischen Aufgabenbereichen*. Die restlichen Gruppen sind deutlich kleiner. Auffällig ist, dass 2016 gegenüber 2011 die Anteile der einzelnen Gruppen an der Ansprache in der Regel eher gewachsen als geschrupft sind (vgl. Tab. 3). Dies kann mit dem Anstieg der Anspracheform *gebündelte direkte Ansprache* (2016: 23 %; 2011: 17 %) in Verbindung gebracht werden. Zwar sind die Zuwächse nur gering, jedoch lässt sich beobachten, wie die Falleinrichtung zunehmend versucht, verschiedene *Primäre Zielgruppen* gezielt anzusprechen und für spezifische Angebote zu gewinnen.

Tabelle 3: Primäre Zielgruppen der Angebote (2011 und 2016)

	2011 Anzahl Angebote	**2011 in Prozent**	**2016 Anzahl Angebote**	**2016 in Prozent**
Als (Solo)KünstlerIn bzw. interpretierende/r KünstlerIn Tätige	38	46 %	31	48 %
Als künstlerisch Leitende in gemeinsamer Kulturproduktion Tätige	16	20 %	11	17 %
Als PädagogIn/KunstvermittlerIn Tätige	34	42 %	32	50 %
MitarbeiterInnen mit spezifischen Aufgabenbereichen	21	26 %	18	28 %
Studierende/AbsolventInnen/BerufseinsteigerInnen	4	5 %	7	11 %
Leitungsfiguren/ EntscheidungsträgerInnen	1	1 %	3	5 %
Ehrenamtlich Tätige	2	2 %	0	0 %
Andere	3	4 %	1	2 %
von insgesamt x mit *direkten oder indirekten Ansprachformen* codierten Angeboten	82	100 %	64	100 %

Aufschlussreich sind schließlich die Kartografien, die die Angebote mit der *Primären Zielgruppe Als (Solo)KünstlerIn bzw. interpretierende/r KünstlerIn Tätige* anzeigen (vgl. Abb. 32 und 33). Hier ist festzustellen, dass beide Jahrgänge im Wesentlichen Angebote der kunstbezogenen Programmbereiche *Bildende Kunst, Literatur, Theater/Darstellende Künste* und *Musik* enthalten und die entsprechenden Angebote vor allem in den Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln, Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion, Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung, Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* und – nur 2011 – *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* vorkommen. Der mit Abstand größte Teil liegt entweder nur oder auch im *Künstlerischen und publizistischen Handeln*. Dieser Befund läuft der Ausgangsannahme entgegen, dass sich besonders viele Angebote an *Künstler*innen* mit der Perspektive, das eigene Tätigkeitsfeld z. B. in Richtung *Kulturelle Bildung* zu erweitern, richten könnten, um eine Erwerbshybridisierung anzustoßen oder durch Professionalisierung in einem anderen Tätigkeitsfeld zu stützen (vgl. hierzu Heidemann et al. in diesem Band zur *Teilnehmendenperspektive*). 2016 gibt es im Bereich *Musik* zwei solcher *Qualifizierungreihen mit Zertifikat*, die jeweils in Kooperation mit einer Universität und

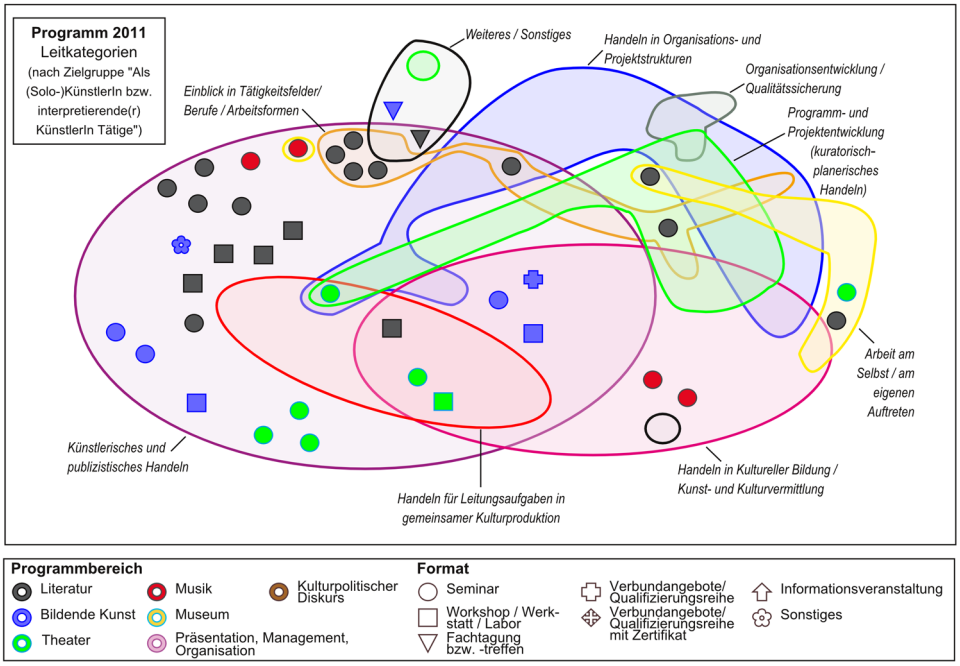


Abbildung 32: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder nach Zielgruppe Künstler*in (2011)

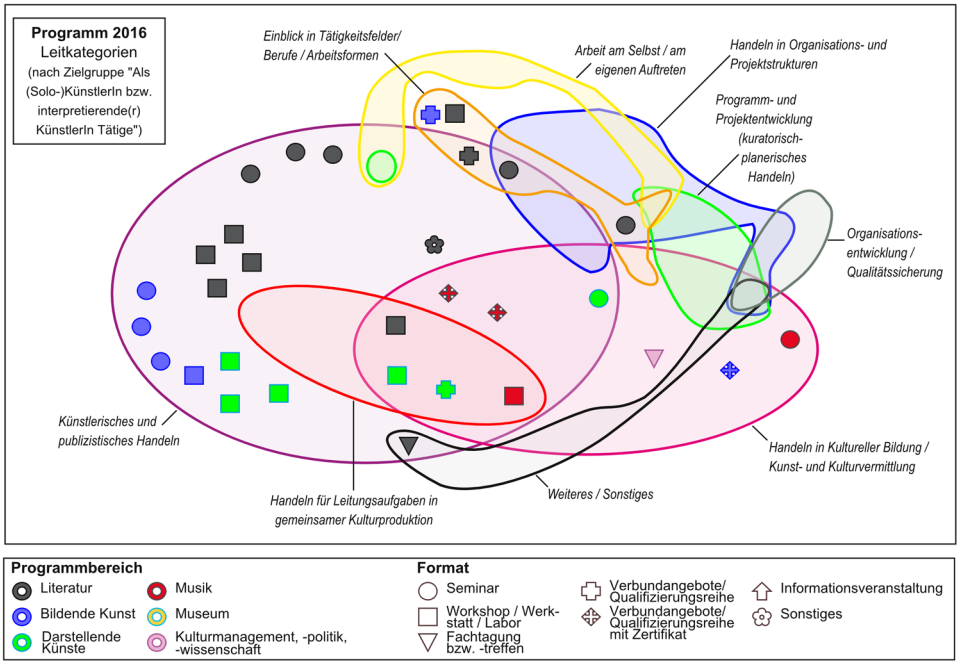


Abbildung 33: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder nach Zielgruppe Künstler*in (2016)

einer Kunsthochschule und mit Projektförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) angeboten und durchgeführt werden: „Musik.Stimme.Sprache. 2. Berufsbegleitender Zertifikatskurs für Musiker_innen, Stimm- und Sprechkünstler_innen“ (2016-mu-mss) und „tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung. 2. Vierphasiger berufsbegleitender Zertifikatskurs für Musiker_innen zum Musikmachen mit Smartphones und Tablets in der künstlerischen Projektartbeit“ (2016-mu-tm).

Wie unterscheiden sich nun die Angebote im *Künstlerischen und publizistischen Handeln*, die *als (Solo)KünstlerIn bzw. interpretierende/r KünstlerIn Tätige indirekt* oder *direkt* ansprechen, von denjenigen Angeboten, bei denen die Ansprache *unspezifiziert* ist? Tatsächlich unterscheiden sie sich nur graduell von den oben aufgezeigten mit *Ansprache ist unspezifiziert/richtet sich an Interessierte* codierten Angeboten, indem sie z. B. an bereits vorliegende Erfahrungen im *Künstlerischen und publizistischen Handeln* oder an eigenständig begonnene künstlerische Projekte anschließen:

> „Das Seminar zeigt den Teilnehmern Wege, professioneller zu arbeiten, und bietet Werkzeuge, mit denen sie ihr Romanprojekt erfolgreich abschließen können. Die Praxisbeispiele, Schreibübungen und Diskussionen richten sich an Autoren, die schon Erfahrungen mit dem Schreiben längerer Text gemacht haben.“ (2016-lit-7)

Hier schließt sich die Frage an, ob diese Angebote nun als berufs- bzw. tätigkeitsbezogene bzw. wissenschaftliche berufliche Weiterbildung zu verstehen sind oder als Angebote für ambitionierte künstlerische Lai*innen. Diese Frage lässt sich an dieser Stelle nicht klären, da sich die Angebote in dieser Hinsicht *changierend* darstellen.[17]
Weitere Aspekte zeigen sich mit Blick auf den Umgang der Fallinstitution mit den *gebündelten Anspracheformen*: Die Kartografien, die die Angebote mit der *Primären Zielgruppe Als PädagogIn/KunstvermittlerIn Tätige* umfassen (vgl. Abb. 34 und 35), enthalten 2011 14 Angebote und 2016 13 Angebote, die auch in den Kartografien mit den *Als (Solo)KünstlerIn bzw. interpretierende/r KünstlerIn Tätige* aufgeführt sind (vgl. Abb. 32 und 33). Dies sind die Angebote, die sich in einer *gebündelten Anspracheform* mindestens an diese beiden *Primären Zielgruppen* richten. Sie verteilen sich über die Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln*, *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion*, *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*, *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* und – nur 2011 – *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten*. Ein Beispiel aus dem Bereich der *Bildenden Kunst* und dem *Künstlerischen und publizistischen Handeln* gekoppelt mit dem *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* ist das Angebot „Erforschungen. Künstlerische Praxis im Feld der Zeichnung“ (2011-bk-2):

> „Mittels der Zeichnung werden an diesem Wochenende mit fast wissenschaftlicher Neugier die Strukturen verschiedener Objekte erforscht [...]. Dieses bildgebende, zeichnerische Verfahren aktiviert und schult die eigene Wahrnehmung, befragt die Realität und

17 Siehe hierzu ergänzend die Ergebnisse der Teilstudien zu den *Teilnehmenden* (Heidemann et al. in diesem Band) und *Programmplanenden* (Fleige in diesem Band).

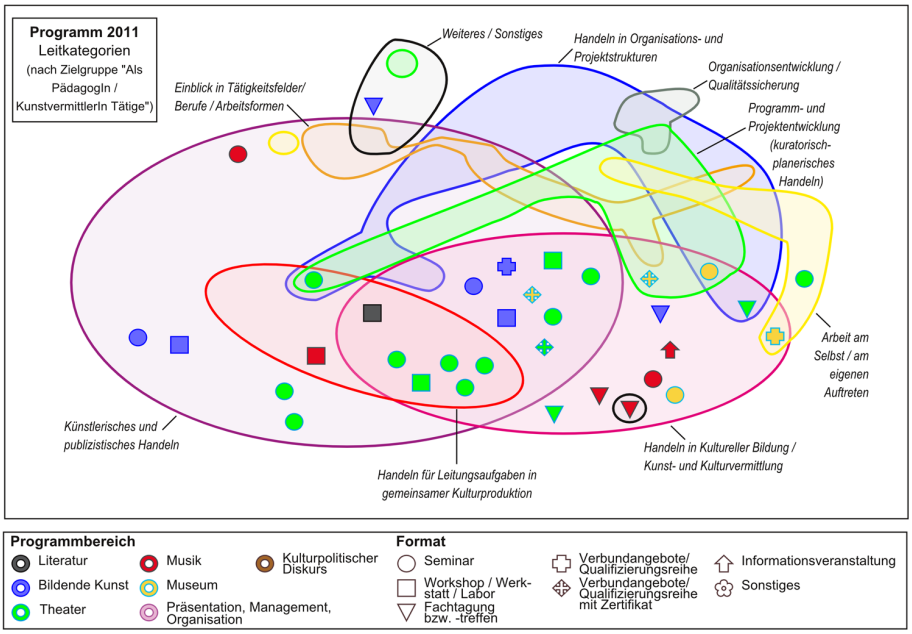


Abbildung 34: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder nach Zielgruppe Pädagog*in/Kunstvermittler*in (2011)

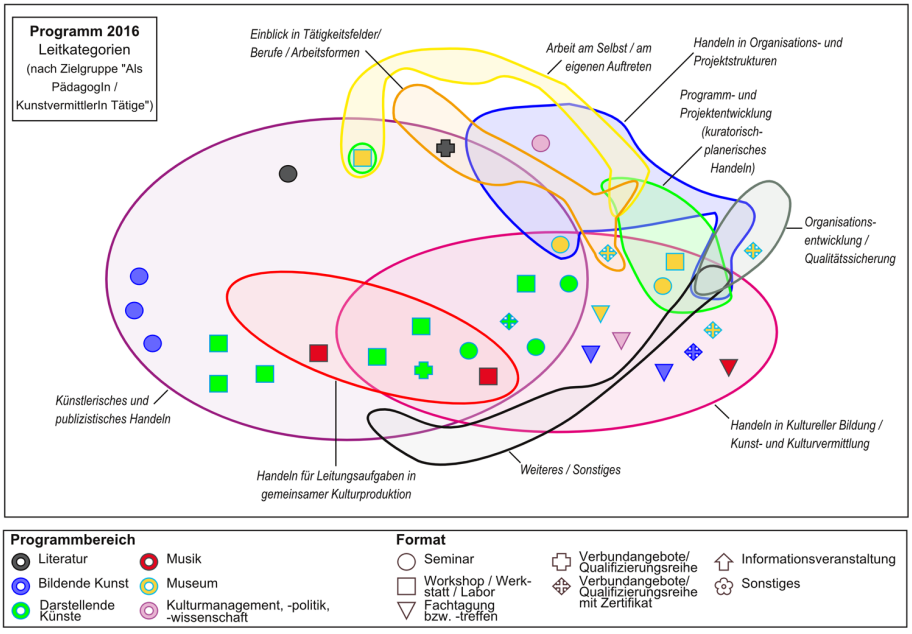


Abbildung 35: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder nach Zielgruppe Pädagog*in/Kunstvermittler*in (2016)

> fordert zu immer neuen Fragestellungen und zeichnerischen Formulierungen heraus. Diese Herangehensweise ermöglicht zugleich verschiedene Zugänge in der Vermittlung sei es im Unterricht in der Schule, in Projekten, in freien Zeichenkursen oder in der eigenen künstlerischen Auseinandersetzung." (ebd.)

Hier zeigt sich ein weiterer Aspekt dessen, was wir als *changierend* bezeichnet haben und was sich selbst mithilfe der dort beschriebenen, zur präzisieren Erfassung entwickelten methodischen und kategorialen Erweiterung des Kategoriensystems als changierend darstellt: Es wird nicht klar benannt, ob es „nur" um eine bestimmte künstlerische Herangehensweise an die Zeichnung und eine Arbeit an der eigenen Wahrnehmung geht oder ob zusätzlich auch didaktische Fragen zum Einsatz „in der Schule, in Projekten, in freien Zeichenkursen" (ebd.) geklärt werden. Beide Annahmen können aus dem Text gleichermaßen abgeleitet werden. Diese Art der changierenden Ansprache erlaubt zunächst eine breite Zielgruppenansprache und erfordert dann im Seminargeschehen eine Orientierung an den tatsächlichen Teilnehmenden, ihren Bedürfnissen und Interessen (siehe Mader & Weymann 1979). Auf die vorangestellte Frage nach der Einordnung als entweder berufs- bzw. tätigkeitsbezogene, wissenschaftliche berufliche Weiterbildung oder als Angebote für ambitionierte künstlerische Lai*innen ist hier zu antworten, dass der Berufs- bzw. Tätigkeitsbezug, sich deutlicher für die Gruppe der *Als PädagogIn/KunstvermittlerIn Tätigen* herausstellt als für die Gruppe der *Als (Solo)KünstlerIn bzw. interpretierende/r KünstlerIn Tätigen*. Klarheit ist hier jedoch für beide Gruppen nicht gegeben.

Wodurch zeichnen sich nun die Angebote aus, die sich an *Als PädagogIn/KunstvermittlerIn Tätige* wenden? Mit Blick auf die Kartografien (vgl. Abb. 34 und 35) wird deutlich, dass sich der Schwerpunkt der Angebote deutlich in Richtung *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* verlagert.

Ein Blick auf die Angebote, die sich an *MitarbeiterInnen in spezifischen Aufgabenbereichen* richten, zeigt wiederum, dass diese in den stärker organisations- und projektbezogenen Leitkategorien *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen, Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln)* und *Organisationsentwicklung/Qualitätssicherung* zu finden sind (vgl. Abb. 36 und 37).

Grundsätzlich wird also versucht, durch Bildungsangebote ein Handeln in dem Feld zu stützen, in dem sich die angesprochenen Zielgruppen bereits bewegen. Hier könnte Kritik ansetzen und aufzeigen, dass eine Überschreitung der Handlungsfelder für die Weiterbildung ggf. auch sinnvoll wäre und mehr Angebote in diese Richtung nötig wären. Die breite und tendenziell offene bzw. öffnende Zielgruppenansprache der Institution und die Tendenz, mehrere Handlungsfelder gleichzeitig in einem Angebot zu berühren (vgl. Kapitel 3) – also auch das *Changieren* der Angebotsankündigungen –, kann als ein Weg des Umgangs mit der Herausforderung verstanden werden, berufs- bzw. tätigkeitsbezogene, wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den extrem ausdifferenzierten KuK-Bereich und die ganz unterschiedlichen Tätigkeitsfelder in ihm anzubieten und dabei dem Namen und Selbstbild der Institution gerecht zu werden.

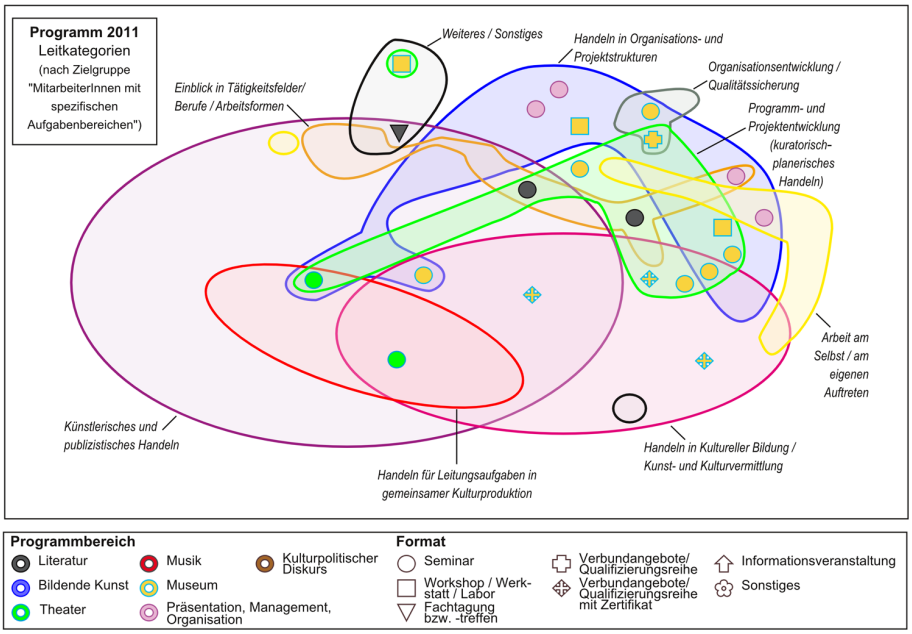


Abbildung 36: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder nach Zielgruppe Mitarbeiter*innen mit spezifischen Aufgabenbereichen (2011)

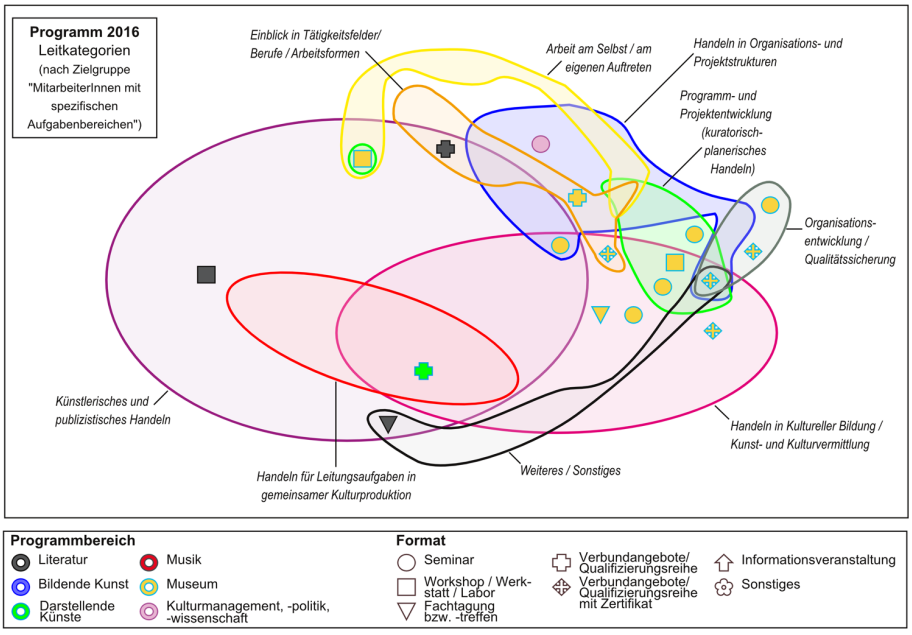


Abbildung 37: Kartografie Leitkategorien – Fokussierte Handlungsfelder nach Zielgruppe Mitarbeiter*innen mit spezifischen Aufgabenbereichen (2016)

Die festgestellte breite, öffnende Zielgruppenansprache ist zudem ein Weg zu einer heterogenen Teilnehmendenzusammensetzung in einer Bildungsveranstaltung. Diese wiederum bietet die Möglichkeit, über die Interessen, Erfahrungen und Sichtweisen der Teilnehmenden aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern neue Perspektiven auf das oder die eigene/n Tätigkeitsfeld/er und die noch unbekannten, neuen Tätigkeitsfelder zu entwickeln. Zudem ermöglicht sie, Netzwerke zu Personen anderer Tätigkeitsfelder aufzubauen und Kooperationen zu starten, aber auch gemeinsam über anliegende Problemstellungen nachzudenken. Diese Aspekte spiegeln sich in den Ankündigungstexten wider. Ein Beispielangebot, in dem ausgehend von der Ansprache von *Als (Solo)KünstlerIn bzw. interpretierende/r KünstlerIn Tätigen* und *MitarbeiterInnen mit spezifischen Aufgabenbereichen* diese Gruppen zusammenkommen sollen, ist das Angebot „Vom Alltag im Verlag. Was Büchermacher bewegt" (2011-li-9):

> „Es lädt zum kollegialen Austausch ein und möchte Autoren, Journalisten, Verleger und alle, die mit Büchern zu tun haben, in die Lage versetzen, sich sachkundiger auf dem Buchmarkt zu bewegen – um bei aller ‚Düsternheit der deutschen Buchhandeley' (Goethe) Lichtseiten im Betrieb zu entdecken." (ebd.)

Die *Fachtagung* bzw. das *Fachtreffen* „Entlang neuen Wegen..." (2011-bk-11) möchte „Künstler/innen, Architekten, ältere Menschen, Leiter/innen von Seniorenheimen und Pflegezentren, Vertreter/innen von Sozialverbänden" zusammenbringen, um nachzudenken über

> „ganz unterschiedliche Fragestellungen wie z. B.: Wie wollen wir älter werden? Welche neuen Wege kann es geben für eine Gesellschaft, die sich von der Altersstruktur dramatisch verändern wird? Wie müssen unsere Städte aussehen? [...] Wie wollen wir im Alter leben?" (ebd.)

Dem liegt folgende Annahme zugrunde:

> „All diese Fragen und weitere sind eine Herausforderung für unsere Gesellschaft und können insbesondere unter Mitwirkung künstlerischer Strategien – und nur gemeinsam mit allen Beteiligten und Entscheidungsträgern – angegangen werden." (ebd.)

5 Angebote für künstlerisches und publizistisches Handeln

5.1 Erarbeitung und Grundlegung der Zugänge in der Kategorie *Inhaltliches Spektrum und Relationen*

Für den Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung wurden die beiden in Kapitel 3.1.3 zur Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* genannten Zugänge über ein *(kunst-)praktisches Tun* oder über eine *theoretische, diskursive und/oder historische Auseinandersetzung mit einem Gegenstand oder einem Thema der Kunst* bereits empirisch erhoben und theoriebildend beschrieben als *selbsttätig-kreatives Portal* und als *sys-*

tematisch-rezeptives Portal (zunächst durch Gieseke et al. 2005; im Anschluss daran u. a. bei Robak et al. 2015; Fleige et al. 2015; Fleige 2017). Auf der Grundlage von neueren Befunden wurde zudem ein weiteres Portal als *Mischportal (systematisch-rezeptiv/selbsttätig-kreativ)* beschrieben, dem – und das ist für die vorliegende Studie von besonderem Interesse – insbesondere Angebote der beruflichen Fort- und Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende sowie in der Kulturellen Bildung Tätige zugeordnet werden konnten (vgl. auch hierzu Robak et al. 2015; Fleige et al. 2015; Fleige 2017). Die Portale *selbsttätig-kreatives Portal*, *systematisch-rezeptives Portal* und das *Mischportal* wurden also im Zuge empirischer Forschung zur Kulturellen Erwachsenenbildung entwickelt, aber in diesem Rahmen auch zur Erfassung von Angeboten der beruflichen Fort- und Weiterbildung für den KuK-Bereich herangezogen (vgl. Robak et al. 2015). Während von Robak et al. (2015) bei der Untersuchung der Programmstruktur der Falleinrichtung anhand der oben genannten Portale aufgrund des Gegenstandes der Studie und des damit verbundenen Forschungsinteresses nicht zwischen verschiedenen durch die Angebote fokussierten Handlungsfeldern unterschieden wurde, sollen an dieser Stelle ausschließlich diejenigen Angebote, die der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* zuzuordnen sind, genauer analysiert werden. Diese Trennung ermöglicht eine Bearbeitung der folgenden Fragestellung: In welcher Auslegung bietet die Falleinrichtung tätigkeitsbezogene, wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für professionelles künstlerisches und publizistisches Handeln an?

Gieseke und Krueger (2017) haben aufgezeigt, dass von je spezifischen Bildungsanforderungen in der Kulturellen Bildung und der beruflichen Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende auszugehen ist, die sich aus unterschiedlichen Einbindungen, Zugehörigkeiten und Bezügen ihrer Adressat*innen zu bestimmten *Kunstwelten* (vgl. Becker 2017), Institutionen und Diskursen ergeben:

> „Menschen, die also professionell in einer *Kunstwelt* tätig und damit auf Kooperationen angewiesen sind, müssen um diese sozial hervorgebrachten *Konventionen* wissen und nach ihnen handeln können, d. h. u. a. über die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die innerhalb dieser *Kunstwelt* Standard sind – auch weil ihre Anerkennung als Künstler/in und die Anerkennung ihres Schaffens als Kunst im Sinne eben jener *Kunstwelt* davon abhängt. Menschen hingegen, die einen künstlerischen Ausdruck suchen, ohne dabei auf Anerkennung oder Kooperation angewiesen zu sein, können sich außerhalb dieser Konventionen bewegen." (Gieseke & Krueger 2017, S. 318)

Daraus folgt die Fragestellung, inwiefern sich Weiterbildung für professionelles künstlerisches und publizistisches Handeln überhaupt anhand der Zugangsportale Kultureller Bildung analysieren und beschreiben lässt.

In einem Durchgang der Angebote mit der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* wurde versucht, die Angebote jeweils entweder dem *selbsttätig-kreativen Portal*, dem *systematisch-rezeptiven Portal* oder dem *Mischportal* zuzuordnen. Schnell zeigte sich, dass eine Zuordnung sehr wohl möglich war, diese aber für eine Bearbeitung der Fragestellung nach der Auslegung von berufs- bzw. tätigkeitsbezogener, wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für professionelles künstlerisches und publizistisches Handeln noch nicht ausreicht: Die untersuchten Angebote waren zum

deutlich größten Teil entweder dem *selbsttätig-kreativen Portal* oder dem *Mischportal* zuzuordnen. Das *systematisch-rezeptive Portal* war wenig vertreten. Während das *Mischportal* ursprünglich entwickelt wurde, um Zugänge zur Kulturellen Bildung zu erfassen, die das *systematisch-rezeptive Portal* mit dem *selbsttätig-kreativen* verbinden, da dieses für die berufs- und tätigkeitsbezogenen Aus- und Weiterbildung eher zutrifft, ergab sich nun aus dieser spezifischen Programmstruktur eine Perspektivverschiebung. Da das *selbsttätig-kreative Portal* und das *Mischportal* sich in ihren Konzeptionen nur bedingt als Pole eignen, rückte die Fragestellung, wie sich die Programmstruktur hinsichtlich der Angebote mit der Zieldimension *Künstlerisches und publizistisches Handeln* zwischen den Polen selb*sttätig-kreatives* und *systematisch-rezeptives Portal* aufspannt, in den Fokus: Welche Verschränkungen werden wie in den Angeboten sichtbar?

Für eine Bearbeitung dieser Fragestellungen wurden aus dem Material der Angebotsankündigungen, den vorliegenden Forschungen zur Kulturellen Bildung und ihren Zugangsportalen und aus Forschungen zur künstlerischen Arbeit und Ausbildung folgende Kategorien/Merkmale induktiv-deduktiv abgeleitet[18]:

- Begriffe, Theorien
- Geschichte
- Technik(en), Materialien
- Wahrnehmen, Sehen, Erforschen
- Ausprobieren, Erforschen, Suchen & Finden, Experimentieren
- (Künstlerischer) Ausdruck
- Improvisation
- Entwicklung Kunstbegriff/-verständnis

Diese werden im Folgenden in Relevanz zum Programm der Institution für berufliche Weiterbildung zum Teil weiter erläutert und theoretisch rückgebunden. Der Zugang *Improvisation* wird dabei nicht gesondert ausformuliert. Der Zugang *Entwicklung Kunstbegriff/-verständnis* steht noch einmal quer zu den verschiedenen Zugängen und ist genau genommen nicht als Zugang, sondern als Bildungsziel zu verstehen. Er kann im Folgenden nicht ausreichend behandelt werden und wird hier nur der Vollständigkeit halber genannt.

Als grobe Differenzlinie dient uns eine Unterscheidung nach *Zugängen über Wissensformen der Wissenschaften* (vgl. Kapitel 5.1.1) und nach *Zugängen über Wissens- und Handlungsformen der Künste*. Dabei wird mit einem weiten Wissenbegriff gearbeitet, der sich epistemologisch platzieren lässt und nicht allein auf theoretischem und deduktiv-empirischem Wissen fußt, sondern ebenso praktische und situative Auslegungen verlangt. Dabei wird sehr wohl gleichzeitig unterschieden, inwiefern jemand etwas wie tut: Könnerschaft ist zu unterscheiden von Kennerschaft, beides spielt aber in der beruflichen Weiterbildung in dieses Feld hinein und kann deshalb in Seminaren zu einem Mischportal in der Klassifizierung führen (vgl. Zembylas 2004, S. 227).

18 Die nachfolgende Darstellung weicht leicht von der Reihenfolge der Kategorien im Kategoriensystem ab, was inhaltslogisch in der Argumentation begründet ist.

Die epistemologische Betrachtung eröffnet so neue Wege „zur Erforschung professioneller Tätigkeiten im Kultursektor“ (ebd., S. 244). Zu beobachten ist für die zeitgenössische Kunst, dass in der künstlerischen Praxis zunehmend *Handlungsformen der Wissenschaften* aufgegriffen werden. Dies ist ein Aspekt des Paradigmas der *Künstlerischen Forschung* (vgl. Badura et al. 2015). Bei unserer theoretischen Vorarbeit und anschließenden Analyse wird darauf Bezug genommen, jedoch gehen wir in diesem Aspekt induktiv vor und behandeln als *Handlungsform der Künste*, was die Falleinrichtung in ihren Ankündigungstexten als solche aufgreift. Dementsprechend werden in das Feld der Künste übergegangene *Handlungsformen der Wissenschaften* als *Handlungsformen der Künste* gefasst.

Die Kategorie *Inhaltliches Spektrum und Relationen* greift als Oberkategorie, die die Arbeit am künstlerischen Ausdruck durch Lernen mit einem breiten Wissensbegriff markiert, der Erfahrungen, systematisches, praktisches Wissen, Praktiken sozialer und handwerklicher Art beherrscht. Lernen stiftet vor diesem Hintergrund, so Zembylas und Dürr (2009), einen Bezug zur Praxisgemeinschaft der künstlerisch-kulturell Tätigen:

> „Lernen ohne Bezug zur Praxisgemeinschaft und ohne emotionales Involviert-Sein ist kaum denkbar. In jeder Form von praktischem Wissen gibt es Elemente, die auf Subjektprozesse zurückzuführen sind. Das sich Einbringen des Subjekts stellt also keinen Störfaktor dar, im Gegenteil, Leidenschaft und Emotionen sind wichtige Voraussetzungen für die Aneignung und Erschaffung von Wissen.“ (ebd., S. 133)

> „Der Transfer von Wissen und Können beschränkt sich nicht auf das Nachahmen, sondern vollzieht sich vor allem in situativen, kommunikativen Interaktionen […] wenn ihnen theoretisches und praktisches Wissen mit einem Vorhaben fehlt oder wenn sie einen kleinen Aspekt nicht erkennen, der aber wesentlich für die Verbesserung ihres Handelns ist. Im idealen Fall vermitteln Lehrende indirekt […] eine vernetzte Denkweise, eine Grundhaltung bei der Arbeit, Herangehensweisen in Situation […].“ (ebd.)

Die einzelnen Angebote werden nach einer begrifflichen Einordnung anhand des Ankündigungstexts befragt, wieweit sie Wissen, Können, Kompetenzen, subjektive Zugänge im Sinne einer künstlerischen Praxis lernend bearbeiten. D. h., dass für die im Folgenden dargestellten Zugänge erhoben wird, ob sich diese im Ankündigungstext erkennen lassen oder nicht. Die analysierten Angebote bieten in der Regel mehr als einen Zugang, zuweilen aber auch keinen.

5.1.1 Zugänge über Wissensformen der Wissenschaften (Kunstwissenschaft und -theorie, Kulturgeschichte, Philosophie etc.)

Die im Folgenden dargestellten Zugänge *Begriffe, Theorien* und *Geschichte* beziehen sich auf wissenschaftliche Wissensformen, d. h. Wissensformen, die eine verbale oder schriftliche Auseinandersetzung verbal oder schriftlich über einen oder mehrere Gegenstände umfassen.

Begriffe, Theorien

Der Zugang *Begriffe, Theorien* wurde deduktiv aus den Forschungen zur Kulturellen Bildung und dem *systematisch-rezeptiven Portal* (vgl. Gieseke et al. 2005; Fleige et al. 2015; Fleige 2017) gebildet. Die für die Kulturelle Bildung entwickelte Analysekategorie des *systematisch-rezeptiven Portals* ist jedoch breiter aufgestellt und umfasst auch die für diese Untersuchung entwickelten Zugänge *Geschichte* und *Wahrnehmen, Sehen, Erforschen* (vgl. 5.1.2; Fleige et al. 2015, S. 85 ff.). Anstoß für eine Differenzierung des Zugangsportals in genannte Zugänge ergab sich aus oben angestellten Überlegungen zur Differenz zwischen der Kulturellen Erwachsenenbildung und dem Gegenstand der Untersuchung, der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für den KuK-Bereich.

Begriffe und *Theorien* sind in mehrfacher Hinsicht für professionelles *Künstlerisches und publizistisches Handeln* von Bedeutung:

- Der Stellenwert von Kunst und Publizistik für die Gesellschaft wird in theoretischen und diskursiven Betrachtungen verhandelt. Das Wissen und Verstehen verschiedener Positionen dazu ist Grundlage für die Reflexion und Entwicklung einer eigenen professionellen Haltung sowie einer Beteiligung am Diskurs – auch durch die eigene künstlerische Praxis (vgl. Schürkmann 2017, S. 64).
- Künstlerisches und publizistisches Handeln greift auf Theorien und Begriffe nicht nur der eigenen sondern auch der anderer Disziplinen zurück, nimmt diese auf und positioniert sich zu diesen. Teilweise sind sie Inspiration (vgl. ebd.). In den Künsten kann durchgespielt, aber auch ad absurdum geführt werden, was auf theoretischer Ebene entwickelt wurde.
- (Professionelle) Kunstproduktion beruht zumeist auf Kooperation zwischen verschiedenen Akteur*innen (vgl. Becker 2017). Kommunikation über und innerhalb solcher Kooperationsprozesse wird vereinfacht über ein gemeinsames Vokabular, also Fachbegriffe, -sprache und -jargon. Zugleich wird über ihre Kenntnis und Verwendung eine (professionelle) Zugehörigkeit signalisiert.
- Darüber hinaus wird auch die Rezeption von Kunst angeregt über begriffliche und theoretische Zugänge. Ein entsprechendes begriffliches Instrumentarium hilft nicht nur, zu beschreiben, sondern strukturiert je nach Kunstgattung auch das Sehen, Hören etc., also die Wahrnehmung, vor.

Hierbei wird bereits deutlich, dass der Zugang *Begriffe, Theorien* eine sehr vielfältige Bearbeitung in Bildungsangeboten erfahren kann. Als Analysekategorie hätte er durchaus weiter aufgegliedert werden können, beispielsweise in *Begriffe, Theorien (fachspezifisch)* und *Begriffe, Theorien (fachunspezifisch)*. Für eine angemessene, weiter ausspezifizierte Kategorienbildung hätte es jedoch eine größere Menge an Angeboten mit diesem Zugang bedurft.

Geschichte

Auch der Zugang *Geschichte* wurde für die vorliegende Untersuchung aus dem *systematisch-rezeptiven Portal* entwickelt. Historisches Wissen ermöglicht, Kunst, Publizistik

und andere Bereiche menschlichen Handelns aus einer Entwicklungsperspektive zu betrachten. D. h., das Aktuelle – also das, was jetzt ist – als etwas sich unter verschiedenen Einflüssen Entwickeltes und sich Weiterentwickelndes zu begreifen. Darüber wird es möglich, eine Distanz zu ebendiesem Aktuellen herzustellen. Innovationen lassen sich beispielsweise nur erkennen und begreifen, wenn Vorangegangenes bekannt ist und Nachfolgendes auf Vergangenes zurückgeführt oder in einer Differenz eingeordnet werden kann.

Die verschiedenen Kunstgeschichten zeigen nicht nur Entwicklungslinien der jeweiligen Kunstgattungen auf, sondern tragen auch zur Kanonbildung bei. Kanon als Bildungsgegenstand erfreut sich gegenwärtig weder in der Erwachsenenbildung insgesamt noch speziell in der Kulturellen Erwachsenenbildung einer großen Beliebtheit (vgl. kritisch dazu Nolda 2001 und Fleige et al. 2015). Für die *Kunstwelten* (vgl. Becker 2017) ist er jedoch zentraler Bestandteil der Kommunikation über und durch Kunst: Es gilt nicht nur in der Kunstproduktion semantische Bezüge gezielt einsetzen oder vermeiden zu können, sondern auch in der Rezeption einen solchen Einsatz zu erkennen und ihm Bedeutung beimessen zu können. Für die Distribution von Kunst ist eine Positionierung zu anderen bekannten Kunstwerken, -strömungen und Künstler*innen üblich. Der Zugang *Geschichte* bezieht sich deshalb nicht nur auf lange Zurückliegendes, sondern auch auf Aktuelles.

5.1.2 Zugänge über Wissens- und Handlungsformen der Künste

Technik(en), Materialien

Der Zugang *Technik(en), Materialien* wurde aus dem *selbsttätig-kreativen Portal* (vgl. Gieseke et al. 2005; Fleige et al. 2015; Fleige 2017) aufgenommen.

Der Technikbegriff ist hochkomplex und wurde bzw. wird in verschiedener Weise ausgelegt, denn „Begriffe der Technik verändern sich mit den Gesellschaften und den jeweils vorherrschenden Techniken" (Rammert 2007, S. 15). Einen guten Überblick zu den verschiedenen Dimensionen und Auslegungen des Technikbegriffs bietet Rammert (ebd., S. 11 ff.). Mit einem etymologischen Rückgriff auf die griechische Antike und ihren Begriff der *techne* zeigt er auf, dass

> „Technik [...] nicht auf sachliche Artefakte (Sachtechnik) beschränkt gesehen werden [muss]" (ebd., S. 15), sondern, dass „die Wurzel des Technischen [...] in einer Art *Handlungstechnik* [liegt], die sowohl für das nützliche und schöne Bauen (Architektur) als auch für die zweckmäßige Regelung des Zusammenlebens (Gesetzes- und Verwaltungstechnik) als auch für das wirksame Reden (Rhetorik) Anwendung findet" (ebd.; Herv. im Original).

Er unterscheidet *Handlungstechnik*, *Sachtechnik* und *Zeichentechnik* als „drei Formen und Träger der Technisierung" (ebd., S. 17; Herv. im Original), die „in der Regel gemeinsam und eng aufeinander bezogen auf[tauchen]" (ebd.). Dabei meint er mit *Sachtechnik* physikalisch Vergegenständlichtes wie z. B. Werkzeuge, wie Hammer, Skalpell oder Pinsel, aber auch Maschinenanlagen (vgl. ebd.). „[S]ie umfasst auch künstliche Materialien, wie Stahl oder Kunststoffe, und technische Infrastrukturen, wie Schienen-

wege und Kabelnetze“ (ebd., S. 15). Mit *Zeichentechnik* bezeichnet er z. B. Schriftsysteme (vgl. ebd., S. 45), Planungsskizzen und schriftliche Verwaltungstechnik (vgl. ebd., S. 17), also alle Verfahren, die helfen, etwas festzuhalten, zu kommunizieren, zu strukturieren oder anzuleiten. Zu *Handlungstechniken* zählt er u. a. Arbeitsteilung, Routinen (vgl. ebd., S. 45) und „geübte Bewegungen“ (ebd., S. 17), z. B. im Umgang mit einem Werkzeug oder einem Material. Jeder Handlungs-, Sach- und Zeichentechnik geht eine Technisierung von Nicht-Technik voraus. Diese beschreibt er folgendermaßen: „*Handlungen, natürliche Prozessabläufe oder Zeichenprozesse sind dann technisiert, wenn sie einem festen Schema folgen, das wiederholbar und zuverlässig erwartete Wirkungen erzeugt*“ (ebd., S. 16; Herv. im Original). Technik erweitert demnach gesellschaftlich und individuell einen Möglichkeitsraum. Als das einem festen Schema Folgende, das Wiederholbare und zuverlässig erwartbare Wirkungen Erzeugende (vgl. ebd.), steht sie dabei auf den ersten Blick in einem krassen Gegensatz zu modernen Kunstbegriffen, die das Unwiederholbare, Neue und Originelle bevorzugen. Dabei bedienen sie sich auch Kunstformen, die darauf angelegt sind, Unwiederholbares hervorzubringen, bestimmten Techniken bzw. entwickeln diese, etwa aleatorische Verfahren in Musik, Literatur und Bildender Kunst. Die Entwicklung und Einübung von Technik erweitert, wie oben bereits angedeutet, Möglichkeitsräume des Handelns. Jede Überbetonung des Technischen kann Vorstellungen von standardisiertem, rein mechanischem Vorgehen evozieren. Nicht vergessen werden darf dabei jedoch, dass ein mechanisches Vorgehen nur möglich ist, wenn das zu bearbeitende Material standardisiert ist und äußere Einflussfaktoren ausgeschlossen werden können, wie es z. B. in der industriellen Produktion vorgesehen ist. In der künstlerischen oder auch publizistischen Produktion geht es in der Regel nicht darum, sondern um die Entwicklung und/oder Umsetzung einer Idee in Auseinandersetzung mit einem oder mehreren Material(ien) unter Einsatz und/oder Entwicklung einer oder mehrerer Techniken. Dabei werden in den unterschiedlichen Künsten und ihren Gattungen ganz unterschiedliche Materialien und Techniken verwendet: In der Malerei z. B. wird mit verschiedenen Pinseln, Spachteln und Farben auf unterschiedlichen Oberflächen, wie Leinwand, Papier etc., gearbeitet. Beim Schreiben, beispielsweise eines Romans, könnte analog dazu davon ausgegangen werden, dass mit Stift und Papier, Schreibmaschine oder Computersoftware gearbeitet wird. Zugleich würde diese Annahme wohl kaum im Kern treffen, worum es bei der Arbeit an einem Roman geht, nämlich die Arbeit an einer – meist fiktionalen – Erzählung, an ihren Figuren, an Spannungsbögen etc., aber natürlich auch an, mit und durch Sprache. Aus dem Material der Sprache entsteht der Roman. Zugleich entsteht er nicht in einem freien Raum, sondern in einer bereits existierenden literarischen Welt, auf die er Bezug nimmt: Autor*innen und ihre Leser*innen haben beispielsweise bereits eine Vorstellung von der Gattung Roman. Sie haben Romane gelesen und eine Erwartung an diese. Diese Vorstellung kann sowohl auf explizitem theoretischem Wissen, Erzähltheorien, Gattungstheorien etc. beruhen als auch auf impliziten Theorien und Erfahrungen mit Kunstwerken, die Roman genannt werden. Auch Motive und Figuren sind über die Literaturgeschichte hinweg wiederzuerkennen bzw. kommen unterschiedlich zum Einsatz. Im Prozess des Schreibens eines Romans wird sich dies zunutze gemacht. Autor*innen wägen ab, was ausgeführt werden muss und was nicht, weil bei-

spielsweise ein paar Hinweise auf ein gängiges Motiv ausreichen, um eine bestimmte Rezeption anzuregen. Zugleich haben Autor*innen die Rezeption nicht in der Hand, denn diese findet zwischen Leser*in und Text statt (vgl. Barthes 2000). Insgesamt wäre es also verkürzt zu sagen, dass ein Roman nur aus dem Material der Sprache besteht, er besteht auch aus den Verbindungen zu anderen Texten (siehe hierzu die Transtextualität bei Genette 1996). Die beim Romanschreiben angewandten Techniken beschränken sich also nicht auf das handschriftliche Schreiben mit Füller und Tinte auf Papier oder das Tippen eines Textes auf der Tastatur eines Computers, sondern sie beziehen sich auf den Umgang mit Sprache, mit Erzählmustern usw. Zurückübertragen auf die Malerei bedeutet das, dass auch das Material der Malerei sich nicht in Farbe und Leinwand und sich Technik nicht im Farbauftrag erschöpft, sondern deutlich darüber hinausgeht. Ebenso wie die Literatur in einer Welt der Sprache und der Geschichten stattfindet, findet auch die Malerei in einer bereits bebilderten und visuell gestalteten Welt statt, auf die Bezug genommen werden kann. Zugleich besteht eine *intermediale Transtextualität*. So können auch in der Malerei narrative Elemente eingesetzt werden usw. Das Material der Künste ist also deutlich umfassender als auf den ersten Blick zu erkennen ist und bezieht sich auf Materielles wie Immaterielles gleichermaßen, ebenso ihre Techniken.

Je nach Art des jeweiligen Materials können unterschiedliche Techniken und Instrumente zu seiner Bearbeitung angewendet werden. Einige erfordern einen besonders geschickten und präzisen Einsatz des eigenen Körpers, der nur durch wiederholtes Üben zu erreichen ist. Bereits in den 1970er-Jahren hat Sudnow (2001) in einer Art ethnografischen Selbststudie seinen Versuch, Jazzpiano spielen zu lernen, festgehalten und dabei dargelegt, wie wesentlich körperbezogen dieses ist. Begrifflich gefasst werden durch körperliche Wiederholungen aufgebaute Fähigkeiten auch unter dem Schlagwort *embodied knowledge* oder *verkörpertes Wissen*. Abgelagert wird dieses im *Körpergedächtnis* (*body memory*), das Fuchs (2017) folgendermaßen beschreibt:

> „Body memory is thus the ensemble of all habits and capacities at our disposal. It conveys the founding experience of ‚I can' (Husserl 1952, 253), an embodied knowledge or knowing how, or, in Merleau-Ponty's terms, the operative intentionality of the body (Merleau-Ponty 1962, 372, 382): I can dance a waltz because my lived body attunes of its own accord to the rhythm of the music and performs the movements. I can type with ten fingers, yet without being able to describe the position of the letters on the keyboard. I have long since forgotten the clear assignment of fingers and letters that I learned when I first learned to type. Now, the knowledge is ‚in my fingers', and they type of their own accord." (ebd., S. 335)

Fuchs (ebd.) zeigt auf, dass nicht nur von einem individuellen Körpergedächtnis auszugehen ist, sondern, dass Körpergedächtnis auch in der leiblichen Interaktion von zwei oder mehr Personen produziert und aktiviert wird. Ein Beispiel dafür entnimmt er dem Tanz:

> „Let us take another example, namely of a well-attuned pair of dancers whose hands and bodies find each other without guidance of the gaze, resonating with the rhythm of the music, and incorporating the dynamic flow of each other's bodies into how they modulate their own sway and movements. Both partners bring in their own procedural and intercorporeal capacities, and yet they behave and experience in a way that is possible only in the interaction." (ebd., S. 339)

Doch selbst bei höchster Beherrschung von Technik bleibt immer ein Faktor der Unsicherheit und dadurch ggf. ein Anlass zum Improvisieren. Forschungen zum (künstlerischen) Arbeiten zeigen eine *Eigenständigkeit* (vgl. Spittler 2016) auch unbelebten Materials auf und wenden sich damit gegen eine Vorstellung künstlerischen Handelns, das von einer Einheit von Idee und Ausführung ausgeht.

Wahrnehmen, Sehen, Erforschen

Der Zugang *Wahrnehmen, Sehen, Erforschen* wurde gemeinsam mit den zuvor vorgestellten Zugängen *Begriffe, Theorien* und *Geschichte* aus dem *systematisch-rezeptiven Portal* gebildet. Er wurde deduktiv erweitert durch Befunde aus Forschungen zum künstlerischen Arbeiten (vgl. Schürkmann 2017; Figueroa-Dreher 2016) und induktiv durch die Ankündigungstexte selbst. Während Figueroa-Dreher (2016) insbesondere die musikalische Improvisation erforscht und damit den Stellenwert des Hörens untersucht, widmet sich Schürkmann (2017) der Bildenden Kunst und dem Sehen, welches sie in Anlehnung an Merleau-Ponty als Wahrnehmen generalisiert. Mit *Wahrnehmen* ist auch die vorliegende Kategorie betitelt. Ihre Zusätze *Sehen* und *Erforschen* ergaben sich induktiv.

Bei Schürkmann (2017) und Figueroa Dreher (2016) tritt Wahrnehmung insbesondere in Bezug auf die jeweilige Kunstform und in verschiedenen Funktionen auf: „Hören versorgt die Musiker/innen mit dem Wissen des eigenen Genres und zugleich mit der Fähigkeit, darüber hinauszuwachsen" (Figueroa-Dreher 2016, S. 219). Die Wahrnehmung wird hier – allerdings ohne begrifflich-theoretisch-systematische Rückbindung – als Zugang zu Wissen über die jeweilige Kunstform begriffen und als Voraussetzung, über bereits Vorhandenes hinauszugehen. Sie führt weiter aus, dass Musiker in Klängen denken und über die Verbesserung des eigenen Gehörs anstreben, feinste und vielfältigste Intervalle in ihrer Imagination hören – wahrnehmen – zu können (vgl. ebd. in Anlehnung an Berliner). Über Wahrnehmung entwickeln Künstler*innen demnach eine Art künstlerisch-ästhetisches Gedächtnis, einen Fundus an Klängen, Rhythmen, Kompositionen, Farben etc., auf den sie im Prozess der Kreation zurückgreifen können oder den sie versuchen können, zu umschiffen, um etwas Neues zu schaffen. Im Beispiel des Romanautors haben wir zuvor Genettes (1996) Theorie der *Transtextualität* bemüht, um zu verdeutlichen, dass Literatur nicht in einem freien, sondern in einem bereits vorstrukturierten Raum entsteht. Auch Musik entsteht immer schon in einer Welt der Klänge und Rhythmen. Es ist aber nicht nur die Welt der Kunst, der Literatur, der Musik etc., die mit ihren Erzeugnissen wahrgenommen werden kann, sondern auch die Umwelt mit ihren Klängen, Rhythmen, Worten, Sätzen, Bildern etc. Nicht umsonst kann Ästhetik nicht nur als Kunstphilosophie, sondern auch als Lehre von der sinnlichen Erkenntnis verstanden werden (vgl. Schürmann 2015, S. 59 f.; weiterführend: Majetschak 2007). In den Angebotsankündigungen ist sowohl ein Bezug zum Wahrnehmen von Kunst als auch zum Wahrnehmen der Umwelt zu finden. Auch ein reflexives Wahrnehmen, als Wahrnehmen der eigenen subjektiven Wahrnehmung, gegenüber näher spezifizierten Gegenständen ist Bezugspunkt der Ankündigungstexte. Hier hätte die Analysekategorie weiter auf-

gegliedert sein können, was aber aufgrund der geringen Anzahl mit ihr codierten Angeboten nicht sinnvoll war.

Wahrnehmung ist nicht nur als leiblich rückgebunden zu verstehen, sondern auch als sozial entwickelt. Bourdieu (2009) zeigt auf, wie unterschiedliche soziale Milieus verschiedene Geschmäcker ausbilden, die dazu beitragen, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse aufrechtzuerhalten. Schürkmann (2017) stellt in ihrer soziologisch-ethnografischen Studie zur künstlerischen Arbeit fest, dass das „eigene Wahrnehmen und besonders Sehen für künstlerisches Arbeiten zu einem grundlegenden Zugang [wird]" (ebd., S. 97). In der Ausbildung an Kunsthochschulen und -akademien wird sich dieser Zugang erarbeitet: „Im Kontext der Kolloquien, Klassenbesprechungen oder Sitzungen wird ein künstlerisch involviertes Wahrnehmen und Sehen praktiziert, herausgefordert, forciert und zur Darstellung gebracht" (ebd.). Dabei etabliert sich eine Klassenöffentlichkeit, in der differente Weisen des Betrachtens der Arbeiten sichtbar werden (ebd., S. 99). So wird nicht nur ein „vornehmlich *individualisiertes Sehen* praktiziert und habitualisiert" (ebd., S. 102), sondern auch eine Rückbindung an die entsprechende *Kunstwelt* (vgl. Becker 2017) geschaffen. Sowohl bei Schürkmann (2017) als auch bei Becker (2017) sind die soziale Entwicklung und Rückbindung der Wahrnehmung ein wichtiger Aspekt der Professionalisierung bzw. der Zugehörigkeit zur *Kunstwelt*. Im Unterschied zu Schürkmann betrachtet Becker jedoch nicht Ausbildungsprozesse, in denen begriffliche Instrumentarien reflektiert bzw. systematisch entwickelt werden, sondern die Kunstpraxis. Für diese zeigt er auf, dass *Kunstwelt*akteur*innen über kommunikative Interaktion miteinander begriffliche Standards – *Konventionen* – bezüglich ästhetischer Prinzipien herausbilden, die *en passant*, durch implizites Lernen, angeeignet werden und auf die dementsprechend in Form von implizitem Wissen zugegriffen werden kann: „Jazzmusiker sprechen davon, dass etwas ‚swingt', Theaterleute sagen, dass eine Szene ‚funktioniert'. [...] Jeder weiß, was swingt und was funktioniert, auch wenn keiner in Worte fassen kann, was genau sie damit meinen" (ebd., S. 201). Gemeinsames Wahrnehmen bzw. über die Wahrnehmung zu sprechen dient also auch der Begriffsentwicklung. Bereits hier zeigt sich, dass die Zugänge *Wahrnehmen, Sehen, Erforschen* und *Begriffe, Theorien* auf unterschiedliche Art und Weise mit einander in Verbindung stehen können.

Nach Schürkmann (2017) ist die Entwicklung und Herausbildung einer eigenen Wahrnehmung wichtiger Teil der Professionalisierung und Arbeit als Künstler*in:

> „Wahrnehmen wird im Vollzug künstlerischer Praxis mehr als ein Werkzeug und Mittel und auch mehr als der Einsatz von Sinnesinstrumenten. So begründet sich gerade im (eigenen) Wahrnehmen eine Ressource für Individualisierung und Positionierung gegenüber dem, was sich wem wie zeigt. Das ist geradezu konstitutiv für künstlerische Entscheidungen, Setzungen und Aushandlungen im Vollzug des Arbeitens. [...] Erst im Verlauf und in kontinuierlichem Praktizieren entwickelt sich ein solch spezialisiertes und individualisiertes künstlerisch involviertes und positioniertes Wahrnehmen und Sehen, das bereits im Studium der Kunst in der Regel forciert und in dieser Weise auch eingeübt wird." (ebd., S. 249)

In der zeitgenössischen Kunst, anders als in anderen Berufen und Professionen, gilt es, mit den eigenen Arbeiten, eine originelle, singuläre Position zu vertreten, aber den Standard zu kennen. Eine spezialisierte und individualisierte Wahrnehmung ist nach der hier rezipierten Literatur Voraussetzung dafür. Die Darstellungen zur *kreativen Appräsentation* in der Jazzimprovisation bei Figueroa-Dreher (2016) zeigen, wie stark Wahrnehmung und Kreation miteinander verknüpft sind. Die Improvisation wirkt hier hinein. Die Musiker*innen greifen beim Spielen auf ihren durch Wahrnehmung erarbeiteten Fundus zurück und denken die im Moment gespielte Musik weiter. Figueroa-Dreher nennt dies „Vorweghören" oder „kreative Appräsentation" (ebd., S. 219). *Begriffe und Theorien* (vgl. 5.1.1) helfen dabei, Wahrnehmung zu systematisieren und über diese zu verhandeln.

Ausprobieren, Erforschen, Suchen & Finden, Experimentieren und (Künstlerischer) Ausdruck

Eng verbunden mit *Technik(en), Materialien* sowie *Wahrnehmen, Sehen, Erforschen* stehen *Ausprobieren, Erforschen, Suchen & Finden* (im Sinne von forschendem Finden) und *Experimentieren*. Künstlerisches Forschen folgt dabei nicht den Modi sozialwissenschaftlichen oder naturwissenschaftlichen Forschens. Im Ausprobieren zu suchen, zu erforschen und dabei zu experimentieren entwickelt nach Siegmund „eine erste Eigenlogik künstlerischer Praxis darin, dass Künstler jeweils eigene Vorgehensweisen, Präferenzen, Fragen und Auseiandersetzungen entwickeln und erarbeiten (müssen)" (Siegmund 2015, S. 133). Es geht darum, den eigenen *(Künstlerischen) Ausdruck* zu finden. Dazu gehört nicht nur das Thema, sondern ebenso das zu bearbeitende Material und permanente Veränderungen, um das Gesuchte zu finden und um ihm Ausdruck zu verleihen. Fähigkeiten zum Ausprobieren, d. h. auch zum offenen Experimentieren, weisen dabei einen Weg, dem bearbeiteten Material oder einer emotional-körperlich verfügbaren Botschaft einen ästhetisch bestimmten Ausdruck zu verleihen. Dabei ist die Materialität immer in eine „Hervorbringspraxis integriert und somit als artiziell und kontextuell zu berücksichtigen" (ebd., S. 137). Andererseits ist die Materialwahl und Bearbeitung keineswegs beliebig oder naiv. Man hat sich das Material ausgesucht, sich mit ihm auseinandergesetzt. Es ist kein unbedeutender Mitakteur im Prozess der Entstehung eines Kunstwerkes. Es geht dabei nicht um technische Ausführungskunst, sondern eher um die handwerkliche Beherrschung, die nach einem (künstlerischen) Ausdruck sucht. Schädigungen im Prozess der Ausführungen, wenn sie herbeigeführt werden, sind dabei z. B. ein gefundener Ausdruck. Schürkmann (2017) formuliert ein „ahnendes Wissen" (ebd., S. 153). Künstlerisches Handeln basiert auf Wissen, was wiederum auf Materialnutzung basiert, um in Abhängigkeit davon und Neuinterpretation durch wahrnehmendes, denkendes Handeln und emotional-empathisch verarbeitende Prozesse für die zu betrachtende Wirklichkeit einen künstlerischen Ausdruck zu finden. Oder wie Feige (2015) es formuliert: „[J]edes künstlerische Objekt und Ereignis [ist] immer ein Ergebnis von Handlungen" (ebd., S. 173). Dabei ist künstlerisches Handeln kein Handeln vom bloßem Handeln im Sinne praktischen Handelns (vgl. ebd., S. 174 ff.). Künstlerische Handeln oszelliert zwischen einem „Pra-

xiskollektiv und einer subjektiv freigestaltenden Kreativität[19], die experimentiert und improvisiert“ (Zembylas 2004, S. 248), zwischen handelndem Gestalten, um damit als spezifischer Zugang zur Wirklichkeit durch künstlerisches, forschendes, experimentierendes Erschließen den besagten künstlerischen Ausdruck zu finden.

5.1.3 Aufgespannt zwischen dem systematisch-rezeptiven und dem selbsttätig-kreativen Portal – die Zugänge in der Kategorie *Inhaltliches Spektrum und Relationen*

Wie verhalten sich nun die Kategorie *Inhaltliches Spektrum – Relationen* und ihre Zugänge zu den Portalen der Kulturellen Bildung? In Abbildung 38 erfolgt der Versuch, dies darzustellen und die Zugänge zwischen den beiden als Pole aufgespannten Portalen, *systematisch-rezeptives Portal* und *selbsttätig-kreatives Portal*, anzuordnen. Die einzelnen Positionen sind diskussionswürdig, da die unterschiedlichen Zugänge durchaus stärker miteinander verwoben sind, als hier abgebildet werden kann, und zudem in unterschiedliche Richtungen ausstrahlen. Es kommt also auf die jeweilige Perspektive an, in welchem Verhältnis die Zugänge zueinander gesehen werden. Die grafische Darstellung dient dazu, aufzuzeigen, dass die einzelnen Zugänge sich grundsätzlich in dem Raum zwischen den Polen anordnen lassen und dabei in Relation zueinanderstehen, wie es in den vorangegangenen Kapiteln bereits für die einzelnen Zugänge dargestellt wurde.

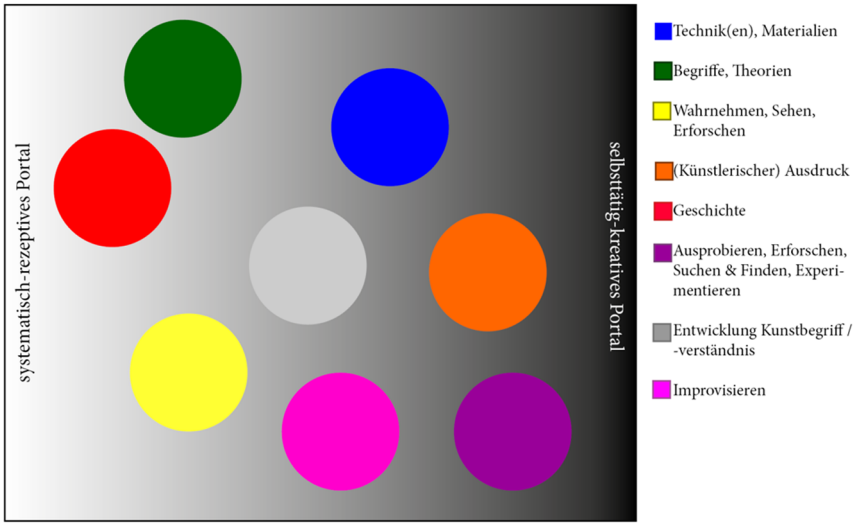


Abbildung 38: Oberkategorie *V. Inhaltliches Spektrum – Relationen* und ihre Merkmale

19 Siehe zur *Kreativität* auch Robak in diesem Band.

5.2 Beispiele aus den Ankündigungstexten

Nachdem nun die verschiedenen Unterkategorien von *Inhaltliches Spektrum und Relationen* vorgestellt wurden, soll nun ein Blick auf einschlägige Beispielangebote geworfen werden, um zu verstehen, wie die Fallinstitution Angebote der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln*[20] ankündigt und diese durch die Codierung im *Netzwerkprinzip* erfasst wurden. Während, wie bereits in Kapitel 3.2 beschrieben wurde, bei der Programmanalyse grundsätzlich der gesamte Ankündigungstext als Einheit behandelt wurde und entsprechend zu codieren war, wurden für diesen Analyseteil diejenigen Textteile ausgewählt und quasi sezierend unter die Lupe genommen, die Aussagen zum *Künstlerischen und publizistischen Handeln* enthalten, zum Teil waren das die gesamten Ankündigungstexte, zum Teil nur Abschnitte. Innerhalb der gewählten Abschnitte verweisen unterschiedlich lange Sinneinheiten auf eine, keine oder mehrere Kategorien, wie hier illustrierend anhand der Beispielangebote dargestellt wird. Nach dem Codieren wurde der Ankündigungstext, wie in der Programmanalyse üblich, wiederum als Einheit behandelt und anhand der erfassten Kategorien überprüft, ob diese das Angebot in seiner inhaltlichen Ausrichtung und Komplexität hinreichend repräsentieren. Wenn nicht, wurde dem Befund entsprechend nachcodiert.

Tabelle 4: Codierung der Ankündigungstext – Kategorien und Farbschema

Codierung der Ankündigungstext – Kategorien
Technik(en), Materialien
Begriffe, Theorien
Wahrnehmen, Sehen, Erforschen
(Künstlerischer) Ausdruck
Geschichte
Ausprobieren, Erforschen, Suchen & Finden, Experimentieren
Entwicklung Kunstbegriff/-verständnis
Improvisieren

20 Wir haben nicht unterschieden zwischen Angeboten, die nur einfach mit *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codiert wurden, und solchen, die mit weiteren Leitkategorien codiert wurden.

Beispielangebot 1: „Wieviel Schatten braucht ein Licht?“ (2016-bk-4)

»Der Schatten ist eine Farbe wie das Licht, nur nicht so leuchtend; Licht und Schatten sind nur eine Beziehung zwischen zwei Farbtönen« Paul Cezanne - Wie bedingen sich Hell und Dunkel in der Malerei? Was ist in der Praxis notwendig, um das Eine wie das Andere mit Farbe und Pinsel umzusetzen? Wie viele Schattierungen hat ein Schatten und wie viele Farbnuancen ein Licht? -Einblicke zu Umsetzung und Inszenierung von Licht und Schatten in der Geschichte der Malerei sowie praktische Übungen zur Mischung und Wirkung von Farbe werden die vorangestellten Fragen beantworten. - Um Inhalte und Qualität in der Wahrnehmung von Licht und Schatten zu erhöhen und diese auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen, erproben wir eine gezielte Steuerung der Aufmerksamkeit und Anwendung von Wahrnehmungsstrategien. - In Einzelgesprächen wie Plenen werden die entstandenen Arbeiten mit dem theoretischen Vorhaben abgeglichen und Lösungsmöglichkeiten erörtert.

Abbildung 39: Beispielangebot 1 – Codierung Ankündigungstext

Beispielangebot 2: „Basiskurs Erzählen IV“ (2011-li-2)

Der vierte Teil des Kurses beschäftigt sich mit dem Stil, der als Grundton das jeweilige Werk bestimmt. Welches Repertoire an Stilen gibt es? Was bedeutet Stil auf der Wortebene, was auf der umfassenden Ebene der Komposition? Fordern bestimmte Genres spezielle Stillagen? Wie finde ich langfristig meinen persönlichen Stil? Neben der Analyse von eigener Prosa stehen die Arbeit mit Texten aus der Gegenwartsliteratur sowie schreibpraktische Übungen zum Thema.

Abbildung 40: Beispielangebot 2 – Codierung Ankündigungstext

Beispielangebot 3: „Vom Zeigen zum Tun. Performative Verfahren in der Theatervermittlung“ (2011-th-32)

Kaum ein anderer Begriff hat Kunst und Wissenschaft in den letzten Jahren mehr beschäftigt als der des Performativen. Dabei unterliegt nicht nur das Theatergeschehen dem Einfluss des Performativen: Sportveranstaltungen oder Parteitage, Konzerte, Aktionärsversammlungen oder der Besuch des Papstes, immer mehr öffentliche Veranstaltungen, werden zu kulturellen Performances „eventisiert“. Und auch im Alltag zeigt sich die zunehmende Bedeutung des Performativen in Körper- und Selbstinszenierungen oder der „Aufführung“ von Alltagsritualen.
Im Theater spiegelt sich diese Entwicklung vor Allem in einem gesteigerten Interesse an Prozesshaftigkeit, am Alltäglichen und Nicht-Perfekten, wieder. Dieser „Einbruch des Realen“ meint dabei nicht selten auch den Bruch mit der Konvention des „Als-Ob“. Und mit diesem Grundmerkmal des Theaters werden zwangsläufig auch die Grenzen zwischen den Künsten ins Wanken gebracht und die Beziehung von Kunst und Alltag verändert.
Der Workshop zeigt einfache, praktische und ganz konkrete Arbeitsansätze, wie den zeitgenössischen Entwicklungen hin zum Performativen auch in der theaterpädagogischen Praxis, vor allem in der Schule, nachgegangen werden kann. Die Teilnehmenden experimentieren mit unterschiedlichsten Ansätzen performativer Theaterarbeit und erkunden deren Funktions- und Wirkungsweisen, auch in Abgrenzung zu gängigen Darstellungsformen. Dabei wird von Bedeutung sein, wie sich der Aspekt des Performativen in die Arbeit mit Text, Figur, Raum oder Medien übertragen lässt.

Abbildung 41: Beispielangebot 3 – Codierung Ankündigungstext

5.3 Ergebnisse der Analyse

Die farblich codierten Angebote enthalten noch sehr komplexe Informationen, etwa darüber, wie Sinneinheiten auf verschiedene Kategorien gleichzeitig verweisen oder welche Ausdehnung bestimmte Kategorien im Ankündigungstext entfalten – z. B. durch besonders lange Textabschnitte oder besonders viele ihnen entsprechende Einheiten. Diese Informationen liegen als qualitative Daten vor. Reduziert wurden diese Informationen durch die binäre Codierung der Kategorien in einer Excel-Tabelle, d. h., dass für jede der Kategorien erfasst wurde, ob der jeweilige Ankündigungstext auf diese Bezug nimmt oder nicht. Dies ermöglichte einen ersten quantitativen Zugriff auf die Ausdehnung der entwickelten Kategorien in den Angeboten *Künstlerischen und publizistischen Handelns* der Jahresprogramme 2011 und 2016 und ihren Kombinationen. In Tabelle 5 ist für beide Jahre aufgeführt, wie viele Angebote Bezug zu der jeweiligen Kategorie aufweisen. Zudem wird dargestellt, wie viele Angebote eine Kombination aus zwei bestimmten Kategorien enthalten.

Tabelle 5: Codierung der Ankündigungstext – Kategorien und Farbschema (tabellarische Übersicht für 2011 und 2016)

2011 (75 Angebote) **2016** (64 Angebote)	**Technik(en), Materialien**	**Begriffe, Theorien**	**Wahrnehmen, Sehen, Erforschen**	**(Künstlerischer) Ausdruck**	**Geschichte**	**Ausprobieren, Erforschen, Suchen & Finden, Experimentieren**	**Entwicklung Kunstbegriff/ -verständnis**	**Improvisieren**
Technik(en), Materialien	**58** **45**	29	27	32	3	16	2	7
Begriffe, Theorien	14	**34** **17**	20	18	4	11	5	2
Wahrnehmen, Sehen, Erforschen	20	12	**34** **28**	21	3	10	4	4
(Künstlerischer) Ausdruck	28	13	21	**39** **36**	3	14	2	3
Geschichte	2	1	3	2	**6** **3**	2	1	1
Ausprobieren, Erforschen, Suchen & Finden, Experimentieren	13	3	10	10	0	**22** **17**	1	0
Entwicklung Kunstbegriff/-verständnis	1	3	5	3	2	0	**7** **5**	1
Improvisieren	2	2	2	2	0	1	0	**7** **2**

Die zusätzlich erstellten *Netzwerkgrafiken* (vgl. Abb. 43 und 44) illustrieren über die *Größe der Knotenpunkte* (Anzahl der auf die entsprechende Kategorie bezugnehmenden Angebote) und über das Vorhandensein von *Verbindungslinien* bzw. ihre *Stärke* (Anzahl der Angebote, die Bezug auf die verbundenen Kategorien nehmen) diese Informationen.

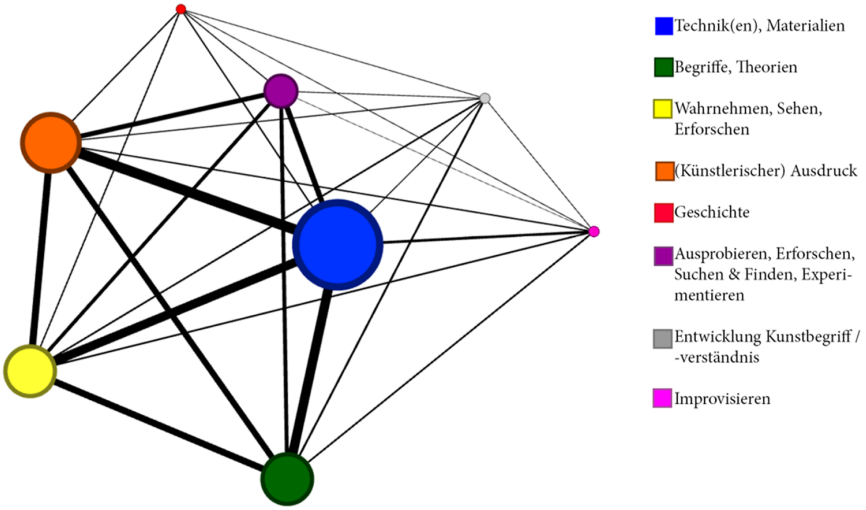


Abbildung 42: Angebote in der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* – Kategorie *Inhaltliches Spektrum und Relationen* (2011)

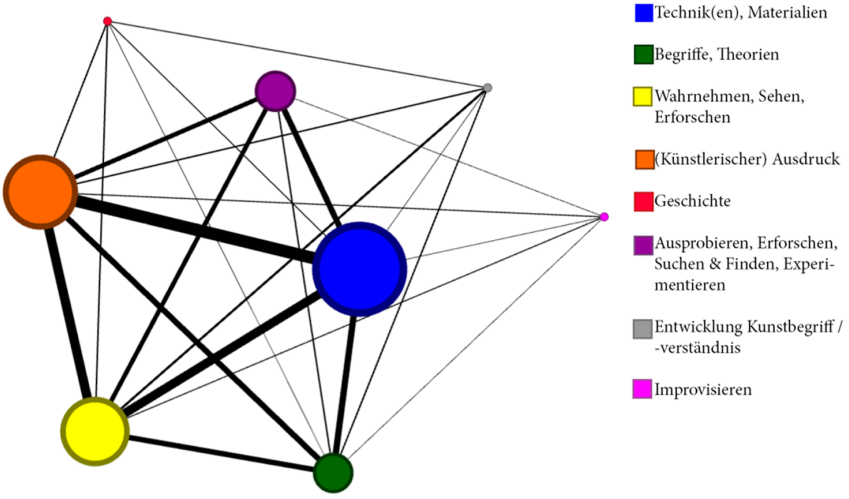


Abbildung 43: Angebote in der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* – Kategorie *Inhaltliches Spektrum und Relationen* (2016)

Deutlich wird dabei, dass das Profil des Angebots sich hinsichtlich der Kategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* in der Fallinstitution von 2011 zu 2016 nicht erheblich ändert. Dies zeigt sich auch bei einem Blick auf die Anzahl der vergebenen Unterkategorien von *Inhaltliches Spektrum und Relationen*. Die Kategorie *Techniken, Material(ien)* ist in 77 % aller mit *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codierter Angebote in 2011 zu finden und in 70 % ebendieser in 2016 – und damit am ausgeprägtesten. Darauf folgt mit 52 % in 2011 und 56 % in 2016 die Kategorie *(Künstlerischer) Ausdruck*. In 2011 teilen sich mit jeweils 45 % *Wahrnehmen, Sehen, Erforschen* und *Begriffe, Theorien* den dritten Platz. 2016 bleibt *Wahrnehmen, Sehen, Erforschen* auf dem dritten Platz mit 44 %. *Begriffe, Theorien* hingegen ist deutlich weniger zu finden (nur noch 27 %). *Ausprobieren, Erforschen, Suchen & Finden, Experimentieren* bleibt mit 27 % in 2011 und 29 % in 2016 konstant, während die kleineren Kategorien weiter an Bedeutung verlieren.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die oben angestellte Analyse hinsichtlich der Portale *selbsttätig-kreatives Portal*, *systematisch-rezeptives Portal* und *Mischportal* anhand der über *Inhaltliches Spektrum und Relationen* entwickelten Zugänge bestätigt und ausdifferenziert. Aus den Ankündigungstexten geht hervor, dass die Zugänge auf unterschiedliche Art und Weise miteinander verknüpft werden. Besonders viele Angebote verbinden die Zugänge *Techniken, Material(ien)*, *Wahrnehmen, Sehen, Erforschen* und *(Künstlerischer) Ausdruck* miteinander. Die Zugänge *Begriffe, Theorien* und/oder *Ausprobieren, Erforschen, Suchen & Finden, Experimentieren* kommen regelmäßig hinzu. Eine Kombination mit den Zugängen *Geschichte*, *Entwicklung Kunstbegriff/-verständnis*, *Improvisieren* ist entsprechend ihres Vorkommens insgesamt selten. Auffällig ist, dass von 2011 zu 2016 Angebote, die u. a. *Ausprobieren, Erforschen, Suchen & Finden, Experimentieren* und *Begriffe, Theorien* kombinieren, von elf auf drei Angebote deutlich abnehmen.

Die Angebote zum *Künstlerischen und publizistischen Handeln* der Fallinstitution setzen sich in komplexer Weise zusammen. Allerdings lässt sich feststellen, dass diejenigen Zugänge, die stärker reflexiv und systematisierend angelegt sind, die zu Begriffsbildungen beitragen oder dazu, die eigene künstlerische Praxis oder die Praxis anderer historisch und entlang verschiedener künstlerischer Ausrichtungen zu verorten, also die Zugänge *Geschichte*, *Begriffe, Theorien* und *Entwicklung Kunstbegriff/-verständnis*, in den Ankündigungstexten tendenziell unterrepräsentiert sind. Dass der Anteil an Angeboten mit dem Zugang *Begriffe, Theorien* von 2011 nach 2016 weiter abnimmt, unterstreicht dies. Der Schwerpunkt der Einrichtung liegt auf Angeboten, die zunächst auf ein eigenes, unmittelbares *(kunst-)praktisches Tun* setzen.

Über die bisher besprochenen Zugänge hinaus, die als Unterkategorien von *Inhaltliches Spektrum und Relationen* entwickelt wurden, zeigte sich bei der Analyse, dass bestimmte didaktische Elemente, wie *Beratung, Werkbetrachtung* und *Reflexion der eigenen Praxis*, in den Ankündigungstexten angesprochen werden. Eine These ist, dass sie dazu dienen, die genannten unterrepräsentierten reflexiven und systematisierenden Zugänge in auf die *Künstlerische Praxis* orientierten Angeboten selbst zu kompensieren. Sie können ggf. als *weichere* Formen ebendieser Zugänge verstanden werden.

In Beispielangebot 2 in Kapitel 5.2 geht es etwa um das Finden eines eigenen literarischen Stils. Die „Arbeit mit Texten aus der Gegenwartsliteratur" (2011-lit-2) ist in diesem Kontext nicht näher spezifiziert. Sicher ist, dass die „Texte aus der Gegenwartsliteratur" (ebd.) Anschauungsmaterial liefern sollen, für die Frage, was es heißt, einen eigenen Stil zu haben bzw. zu entwickeln. Hier wird also eine *Werkbetrachtung* angekündigt. Zugleich ist jedoch nicht ersichtlich, inwiefern diese in systematisches Wissen z. B. zu *Theorien* oder zur *Geschichte* eingebettet wird. In Beispielangebot 1 geht es um den Umgang mit Licht und Schatten in der Malerei, um ihren wirkungsvollen Einsatz. Der Ankündigungstext endet mit dem Satz: „In Einzelgesprächen wie Plenen werden die entstandenen Arbeiten mit dem theoretischen Vorhaben abgeglichen und Lösungsmöglichkeiten erörtert" (2016-bk-4). Die Arbeiten der Teilnehmenden sollen im Plenum gemeinsam betrachtet und besprochen werden. Auch hier ist eine *Werkbetrachtung* angekündigt. Zugleich funktioniert das Abgleichen und Erörtern als eine Form von *Beratung*, die nicht nur durch die Kursleitenden geschieht, sondern auch durch die anderen Teilnehmenden. Der entsprechende Zugang ist dabei *Wahrnehmen, Sehen, Erforschen*. Inwiefern auch die Zugänge *Begriffe, Theorien*, *Geschichte* oder *Entwicklung Kunstbegriff/-verständnis* berührt werden, bleibt offen.

Eine weitere bereits zuvor formulierte These soll hier noch einmal aufgeworfen werden. Bereits in Kapitel 4 wurde die noch unbeantwortete Frage gestellt, inwiefern die sich zum Teil nach Zielgruppen(-ansprache) bzw. Kombination mit anderen Leitkategorien ausdifferenzierenden Angebote der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* als wissenschaftliche berufliche Weiterbildung zu verstehen sind. Dafür wurde die Frage nach angesprochenen Zielgruppen im Abgleich mit möglichen weiteren oder spezifischeren Zielgruppen gestellt und erörtert. Eine These war, dass insbesondere *Als PädagogIn/KunstvermittlerIn Tätige* die Angebote nutzen könnten, um sich in verschiedenen Formaten und Techniken künstlerischen Handelns weiterzubilden bzw. die Wahrnehmung für „gelungenen" künstlerischen Ausdruck zu schärfen – auch mit der Perspektive, dies in eigene Bildungsangebote zu übertragen. Letzteres wird dann jedoch nur implizit mitgetragen. Auch das Einüben von *Beratung*, *Werkbetrachtung* und *Reflexion der eigenen Praxis* bzw. das *Beobachten*, wie dieses angeleitet ist, kann in diese Richtung weisen. Die Angebote der Fallinstitution könnten dementsprechend als Beispiel-/Inspirationsangebote für die eigene mikrodidaktische Praxis in der Kulturellen Bildung mit dem Schwerpunkt *selbsttätig-kreatives Portal* genutzt werden.

6 Angebote für Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung

In den Kapiteln 4 und 5 wurde die Überlegung formuliert, dass Angebote der Leitkategorie *Künstlerische und publizistische Bildung* aufgrund ihrer spezifischen inhaltlich-didaktischen Struktur, auf die in den jeweiligen Angebotstexten ankündigend Bezug genommen wird, auch dafür genutzt werden können, *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* zu stärken, ohne jedoch explizit dafür ausgeschrieben zu

sein. An dieser Stelle soll ein vertiefender Blick auf diejenigen Angebote, die tatsächlich mit *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* codiert wurden, geworfen werden. Die Ergebnisse der weiteren Analyse der von *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* abhängigen Kategorien *Sekundäre Zielgruppen/ Institutionelle Kontexte* und *Pädagogische Handlungsebenen* werden nun vorgestellt.

In Tabelle 6 ist aufgezeigt, wie viele Angebote je Programmjahr jeweils den Unterkategorien von *Pädagogische Handlungsebenen* zugeordnet werden konnten. In Abbildung 44 und 45 sind diese Zahlen hinsichtlich der drei pädagogischen Handlungsebenen *Mikroebene, Mesoebene,* und *Makroebene* visualisiert und die Unterkategorien in ihrem Bezug auf ebendiese dargestellt.

Tabelle 6: Angebote je Programmjahr – Pädagogische Handlungsebenen

	2011	2016
Makro-, Meso- und Mikroebene	**2** *(5,0%)*	**2** *(5,4%)*
Makroebene	**0** *(0%)*	**0** *(0%)*
Makro- und Mesoebene	**1** *(2,5%)*	**1** *(2,7%)*
Mesoebene	**2** *(5,0%)*	**1** *(2,7%)*
Meso- und Mikroebene	**7** *(17,5%)*	**11** *(28,7%)*
Mikroebene	**26** *(65,0%)*	**19** *(51,4%)*
Forschung	**0** *(0%)*	**2** *(5,4%)*
Unklar	**2** *(5,0%)*	**1** *(2,7%)*
INSGESAMT	**40** *(100%)*	**37** *(100%)*

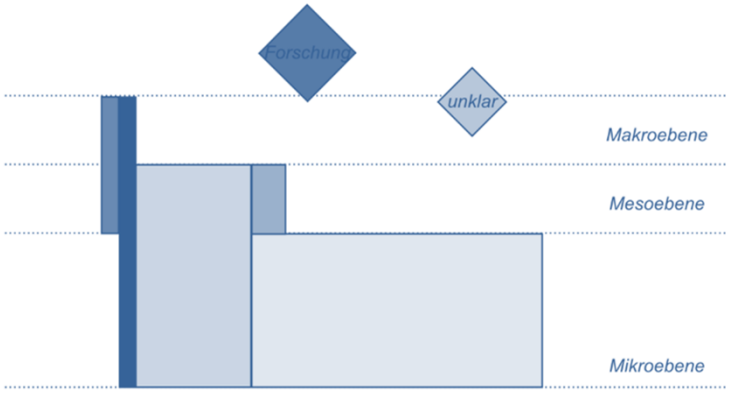


Abbildung 44: Angebote in der Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* nach pädagogischen Handlungsebenen (2016)

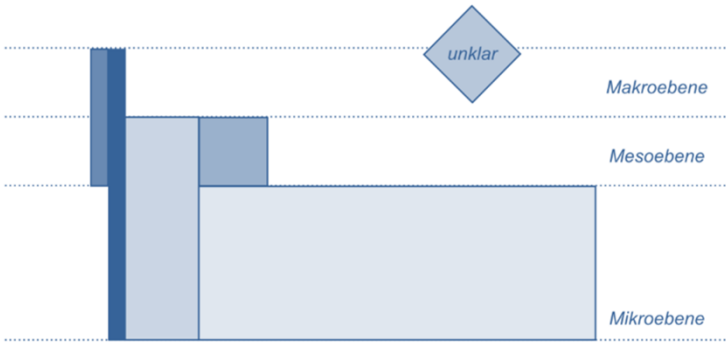


Abbildung 45: Angebote in der Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* nach pädagogischen Handlungsebenen (2011)

Es zeigt sich, dass Angebote, die die Mikroebene pädagogischen Handelns und Kultureller Bildung betreffen, deutlicher Schwerpunkt der Fallinstitution sind. In diesen Angeboten ist das Motiv des eigenen Ausprobierens bzw. Erfahrens von Methoden durch die Teilnehmenden, die später in der eigenen mikrodidaktischen Ausgestaltung von Bildungsangeboten zur Anwendung kommen können, immer wieder vorhanden, z. B. bei dem Angebot „Schreib Gruppe! Wie man zum Texten anleitet: erstes Training" (2011-li-4). Hier heißt es:

> „Das Wunderbare am Schreiben ist, dass man als Schöpfer literarische Welten gleichsam aus dem Nichts entstehen lässt. Wie aber geht das? Und was soll ich tun, wenn mir nicht einmal ein erster Satz einfällt? Einfach den zweiten schreiben? Wer nicht allein auf geniale Eingebungen vertrauen möchte, braucht wie jeder Autor Training und engen Kontakt zur Literatur. [...] Wir probieren in dieser Werkstatt praktisch aus, welche Impulse und Verfahren sich anbieten, um auf die Schreibspur zu kommen. Welche Rituale, zum Beispiel der Textkritik, sind nötig, um langfristig eine Gruppe fürs Schreiben, Überarbeiten und Neuschreiben zu motivieren?" (2011-li-4)

Bei diesem konkreten Angebot geht es darum, selbst *künstlerisch bzw. publizistisch handelnd*, zum Teil unter Anleitung, tätig zu werden und aus dieser Erfahrung Erkenntnisse für die eigene mikrodidaktische Praxis in der Kulturellen Bildung – und hier spezifisch: in der Anleitung von Schreibgruppen – zu ziehen. Die Kopplung von *Künstlerischem und publizistischem Handeln* auf der Seite der potenziellen Teilnehmenden und einem Ausblick auf das *Handeln in der Kulturellen Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* mit *Sekundären Zielgruppen* bzw. in *Institutionellen Kontexten* ist in den Angeboten der Unterkategorie *Mikroebene* stark verbreitet: Im Jahr 2011 sind 20 der 26 Angebote (77 %), die sich nur auf die *Mikrobene* beziehen, auch mit *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codiert, im Jahr 2016 sind es 13 von 19 Angeboten (69 %). Etwa die Hälfte von ihnen bezieht sich im Ankündigungstext nicht auf mindestens eine spezifische *Sekundäre Zielgruppe* oder einen spezifischen *Institutionellen Kontext*. Bereits in Kapitel 5 wurde die These aufgeworfen, dass auch andere Angebote, die nur

mit *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codiert wurden, ebenfalls implizite Angebote für das mikrodidaktische *Handeln in der Kulturellen Bildung/Kunst und Kulturvermittlung* sein könnten. Mit *Mikroebene* codierte Angebote, die nicht zugleich auch mit *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codiert wurden, stellen demnach eine Ausnahme dar. Auffällig ist, dass sie sich überwiegend auf spezifische *Sekundäre Zielgruppen/Institutionelle Kontexte* beziehen[21], wie z. B. das Symposium „Ästhetische Feldforschung und forschendes Lernen an Museen. Vermittlungskonzepte für junge Besucher" (2011-m-21), das in dieser Hinsicht gleich einen zweifachen Bezug aufweist, zu „Jugendliche[n]" (ebd.) sowie zum Museum, und deshalb sowohl mit *Schule/Kita/außerschulische Kinder-/Jugendbildung/Kinder & Jugendliche* als auch mit *Museum/Kunstverein/Theater/Konzerthaus* codiert wurde.

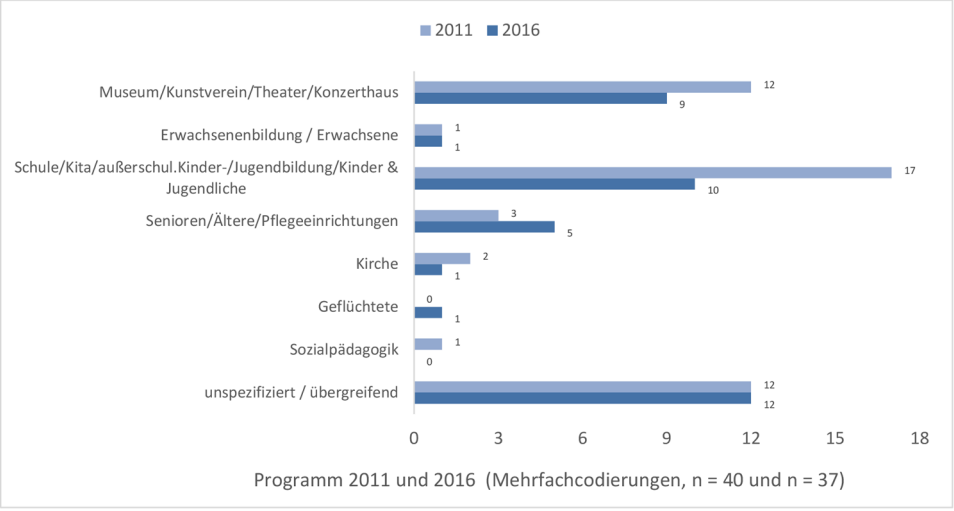


Abbildung 46: Sekundäre Zielgruppen/Institutionelle Kontexte (2011 und 2016)

Nachdem bereits dargestellt wurde, dass die Angebote in *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* sich auf die Arbeit in verschiedenen, zum Teil aus den Angebotstexten ersichtlichen *Institutionellen Kontexten* bzw. auf die Arbeit mit verschiedenen *Sekundären Zielgruppen* beziehen, gilt es nun aufzuzeigen, welche dies sind (vgl. Abb. 46). Neben den Angeboten, die keine *Sekundären Zielgruppen* oder *Institutionellen Kontexte* spezifizieren, wird in beiden Programmjahrgängen insbesondere auf *Kinder- und Jugendliche* mit den entsprechenden Institutionen, insbesondere *Schulen*, aber auch *Kitas*, und auf Kunst- und Kulturinstitutionen, *Museum/Kunstverein/Theater/Konzerthaus*, Bezug genommen. Eine Kombination aus beidem, wie oben in dem Beispielangebot, ist verbreitet, 2011 gibt es dazu vier Angebote, 2016 eins. Besonders im Programmjahr 2011 sind viele Angebote explizit für Lehrer*innen bzw. für Schulent-

21 Nur zwei von insgesamt zwölf Angeboten in den Jahren 2011 und 2016 wurden hinsichtlich *Sekundäre Zielgruppen/Institutionelle Kontexte* mit *unspezifiziert/übergreifend* codiert.

wicklung ausgeschrieben. Von 25 Angeboten, die mit *Handeln in Kultureller Bildung/ Kunst- und Kulturvermittlung* und *Als PädagogIn/KunstvermittlerIn Tätige* codiert sind, beziehen sich sieben Angebote (28 %) ausschließlich oder überwiegend auf die Institution Schule, z. B. die *Fachtagung* „Das und das Nächste. Fachtagung für Fachseminarleiter/innen und Fachberater/innen des Fachs Kunst in Niedersachsen" (2011-bk-20) oder die *Qualifizierungsreihe mit Zertifikat* „Taschengeldkino 2 – Qualifizierung Film und Filmen in der Schule" (2011-th-14). Im Jahr 2016 sind es vier (20 %) von 20 Angeboten. Dieselbe Untersuchung wurde für die Institution Museum angestellt, die auch einen eigenen Programmbereich in der Fallinstitution hat. Hier waren es 2011 vier Angebote (16 %) und 2016 sechs Angebote (30 %), darunter z. B. „Welterklärer Audio Guide. Technik- und Konzepte der Hörführung" (2016-mm-18) oder „Ausstellungen museumspädagogisch gedacht. Werkstattseminar: Synergien zwischen Ausstellungsgestaltung und Museumspädagogik" (2016-mm-22).

Ein sich ausweitender Schwerpunkt der Fallinstitution liegt bei Angeboten, die auf *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst-/Kulturvermittlung* mit der Zielgruppe *SeniorInnen* bzw. in dem institutionellen Kontext *Pflegeeinrichtung* bezogen sind. Diese Angebote gehen u. a. auf spezifische altersbezogene Krankheiten oder Einschränkungen ein und auf einen Umgang damit in Angeboten der Kulturellen Bildung, z. B. das Angebot „Tanz mit Älteren. Eine praktische Einführung" (2016-bk-12):

> „Welche sicheren Übungen gibt es mit Älteren, eingeschlossen Übungen für Menschen mit Einschränkungen sowohl in Bezug auf Mobilität wie auch in kognitiver Hinsicht? Was muss man dabei bezüglich Gesundheit und Sicherheit berücksichtigen. Wie schafft man sichere Räume und welche Themen eignen sich für eine Choreographie." (ebd.)

Andere Angebote beziehen sich weniger auf mögliche Einschränkungen, sondern darauf, durch *Kulturelle Bildung(sangebote)* für *Ältere* bzw. *intergenerationale Angebote* gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen, z. B. die *Qualifizierungsreihe mit Zertifikat* „KUNSTgeragogik – Kulturelle Bildung mit Älteren":

> „Ziel der Qualifizierung ist es, für die Arbeit mit Menschen der dritten und vierten Lebensphase zu befähigen und damit älteren Menschen den Zugang zur künstlerischen Praxis und damit zu deren Kreativität zu ermöglichen und sie zu weiterer gesellschaftlicher Teilhabe anzuregen." (ebd.)

Auffällig ist, wie wenig Angebote sich auf *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* bzw. auf die Bildungsarbeit mit *Erwachsenen* generell beziehen. Pro Jahrgang konnte dazu nur jeweils ein Angebot gefunden werden, jeweils aus der Kategorie *Fachtagungen bzw. -treffen*: „Skills for Music Education – From Curriculum to Practice Fachkonferenz europäischer Einrichtungen der Aus-, Fort- oder Weiterbildung für Musikvermittlung und Konzertpädagogik" (2011-mu-9) und „Methoden und Rahmenbedingungen kultureller Bildung an Volkshochschulen. 7. Programmbereichs-Fachkonferenz" (2016-ku-15).

7 Angebote für Handeln in Organisations- und Projektstrukturen

Bereits in Kapitel 3 konnte aufgezeigt werden, dass der Bereich der mit der Leitkategorie *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* codierten Angebote deutlich kleiner geworden ist (2011: 30 Angebote, 2016: 18 Angebote). In Abbildung 47 und 48 wird ersichtlich, wie er sich in den jeweiligen Programmjahren hinsichtlich der Unterkategorien von *Organisation & Projekte: Aufgabenbereiche* ausdifferenziert. Hierbei zeigt sich, dass von 2011 zu 2016 der Bereich nicht nur insgesamt geschrumpft ist, sondern auch inhaltlich ein weniger breites Spektrum angeboten wird. Dafür liegen in 2016 mehr Angebote vor, die mit der Kategorie *Management* codiert wurden, d. h. Angebote, die sich auf einen übergeordneten Aufgabenbereich in Organisations- und Projektstrukturen beziehen. Dabei wurden Bildungsangebote für Managementaufgaben in Organisationen ebenso einbezogen wie für kleinere Projekte. Es handelt sich hier um die Makroebene des Handelns. Auch breit angelegte Angebote zu Leitungs- bzw. Führungshandeln in Organisationen, wie z. B. „Führung für sich und andere übernehmen" (2016-ku-6_1–4), oder zu spezifischen Leitungsaufgaben/-themen, wie z. B. „Zukunftsfähigkeit im Kulturbetrieb. Eine Einführung zur Nachhaltigkeit" (2016-ku-II), wurden mit der Unterkategorie *Management* codiert.

Deutlich weniger Angebote als noch 2011 waren 2016 in dem Bereich *Finanzierung/Sponsoring/Buchhaltung* zu finden. *Öffentlichkeitsarbeit/PR/Kommunikation (nach innen & außen)* war 2011 noch deutlicher Schwerpunkt der Angebote in *Handeln für Organisations- und Projektstrukturen*. Im Jahr 2016 ist dieser Bereich ebenfalls deutlich kleiner geworden. Eine These ist, dass sich das Programm 2011 an den situativ schwierigeren öffentlichen Finanzierungsstrukturen im KuK-Bereich infolge der Finanzkrise (Eurokrise) orientiert, auf die z. B. das Angebot „Mut zur Krise. Projekte kreativ finanzieren, jetzt erst recht" (2011-pmo-1) mit der Einleitung explizit reagiert: „Die Finanzkrise betrifft auch den Kulturbereich; da braucht es kluge Politik, um Handlungsmöglichkeiten zu erhalten" (ebd.). *Öffentlichkeitsarbeit/PR/Kommunikation (nach innen & außen)* dient dabei auch dazu, als Freiberufler*in, als Projekt, Einrichtung oder Organisation, aber auch als Kunst- und Kulturbetrieb insgesamt der eigenen Arbeit Bedeutung beizumessen, indem sie öffentlichkeitswirksam vertreten wird. Einige der Angebote, wie z. B. „Kultur – Der Film. Wie mache ich das perfekte Video über mein Haus?" (2016-ku-14), sind zusätzlich mit *Künstlerisches und publizistisches Handeln* codiert. In diesem Angebot wird z. B. *Technik* und *(Künstlerischer) Ausdruck* vermittelt. Viele der mit *Öffentlichkeitsarbeit/PR/Kommunikation (nach innen & außen)* codierten Angebote beziehen sich inhaltlich auf die internetbasierte Öffentlichkeits- und Kommunikationsarbeit.

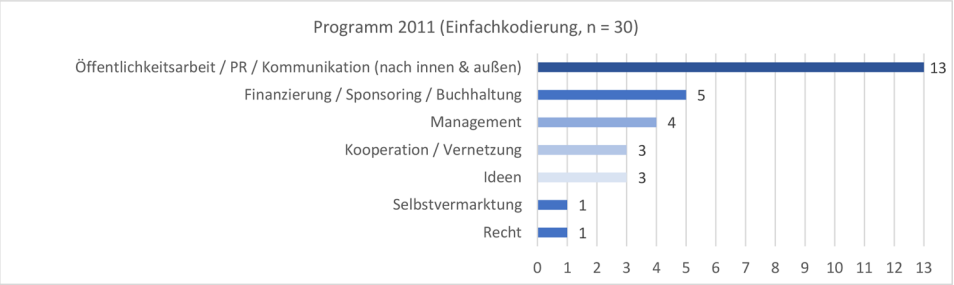


Abbildung 47: Organisation und Projekte – Aufgabenbereiche (2011)

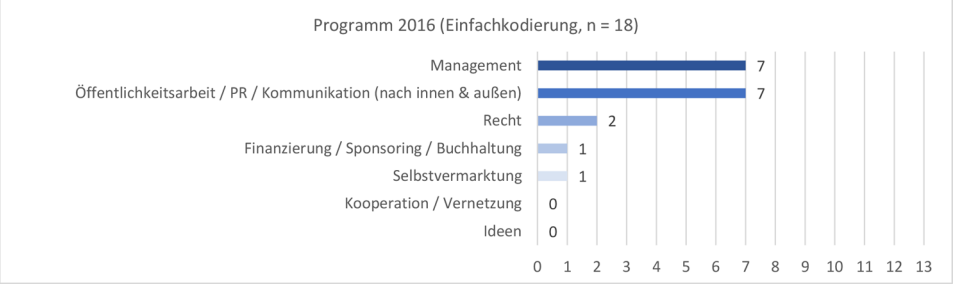


Abbildung 48: Organisation und Projekte – Aufgabenbereiche (2016)

8 Quer liegende/besondere Angebote

An dieser Stelle sollen einige Angebote vorgestellt werden, die ebenfalls zum Verständnis der Fallinstitution beitragen, aber quer zu der Systematik unseres Kategoriensystems liegen.

8.1 Meisterkurse

Angebote, die im Ankündigungstext die Kunst oder die Bildungspraxis von bestimmten Personen ins Zentrum stellen und durch diese Personen wiederum geleitet werden, werden in der vorliegenden Analyse als *Meisterkurse* bezeichnet. Diese sind überwiegend in den Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* und/oder *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* verortet. Ein einschlägiges Beispielangebot ist „Rhythm to Dance“, das nicht nur 2011 (2011-th-10), sondern auch 2016 (2016-dk-17) im Programmheft zu finden war:

> „Royston Maldoom, hier zu Lande bekannt geworden als Choreograph des Tanzprojektes ‚Rhythm is it‘, bietet einen Einblick in seine weltweiten und langjährigen Erfahrungen mit Tanzprojekten und den speziellen Anforderungen von Tanzpädagogik in ihrem künstlerischen und sozialen Kontext. In praktischen Exercises vermittelt er Strategien seiner Kunst: im Tanz, im Umgang mit Musik, in der Vermittlung von Kreativität, Phantasie, Körper- und Selbstbewusstsein, kognitiven Kompetenzen und dem eigenständigen Ge-

> stalten. Er spricht über seine Arbeitsphilosophie und -methode, die der Tanzpädagogik allgemein so viel Aufmerksamkeit beschert haben. Filmbeispiele werden dazu aus seinen anderen, hier bislang unbekannteren Tanzprojekten in Afrika und Südamerika gezeigt. Die Unterrichtssprache ist Englisch." (2011-th-10)

Interessant ist hierbei, dass der Kursleitende dabei nicht nur als ein künstlerischer Meister, sondern auch als ein pädagogischer Meister vorgestellt wird. Hierbei zeigt sich ebenfalls ein besonderes Verständnis der Fallinstitution hinsichtlich Kultureller Bildung bzw. Kunstvermittlung. Die Meisterschaft zeigt sich darin, dass er „seine Arbeitsphilosophie und -methode" (ebd.) weitergeben darf. Sie ist legitimiert durch seine „weltweiten und langjährigen Erfahrungen" (ebd.) und seinen Bekanntheitsgrad („hier zu Lande bekannt geworden", ebd.). 2011 wurden drei Angebote als *Meisterkurse* identifiziert. 2016 waren es bereits fünf Angebote. Sie sind insbesondere in dem Programmbereich *Theater/Darstellende Künste* verortet.[22]

8.2 Veranstaltungen/Lesungen – die Akademie als Kulturanbieterin

Viele der *Literatur*angebote in der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln*, die wir *nicht* im oben genannten Sinne als *Meisterkurs* verstanden haben – also Angebote, die sich nicht so stark an der bekannten kursleitenden Person und ihrem Werk orientieren –, enthalten die Ankündigung, dass die jeweils kursleitende Person ihr Werk im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung vorstellen wird. Sowohl in 2011 als auch in 2016 wurden jeweils sieben Lesungen durch die Angebotstexte angekündigt. So z. B. bei dem Angebot „Landpartie. Feldforschungen zu zeitgemäßen Naturbildern – Prosawerkstatt" (2011-li-24): „Ihre eigene Arbeit stellt Antje Rávic Strubel im Rahmen einer öffentlichen Lesung am 31. Oktober, 20 Uhr, vor" (ebd.). Die Falleinrichtung wird damit auch lokale Kulturanbieterin. Andere Bildungsangebote nutzen die lokale Öffentlichkeit als Probeöffentlichkeit für die Teilnehmenden bzw. ihre innerhalb der Angebote entwickelten Konzepte, so z. B. „Musiker auf die Straße!" (2011-mu-4).

8.3 Arbeitsproben/Schreibaufgaben und Beratungen

Ebenfalls im Programmbereich *Literatur* gibt es einige Angebote, die zur Anmeldung die Einreichung einer Arbeitsprobe verlangen. Bei anderen Angeboten wird nach Anmeldung eine Schreibaufgabe an die Teilnehmenden vergeben. Insgesamt fordern in 2011 sechs Angebote und in 2016 bereits elf Angebote von ihren Teilnehmenden entweder Arbeitsproben oder die Erledigung einer Schreibaufgabe ein. Aus den Ankündigungstexten selbst wird nicht klar, inwiefern diese als Bewerbung für eine Teilnahme zu verstehen sind. Zum Teil wird jedoch angekündigt, dass sie als Grundlage für Beratungen entweder durch die Kursleitenden selbst oder am Ende des Kursgeschehens zusammen mit den anderen Teilnehmenden dienen.

22 Darüber hinaus gibt es Kurse, die durch in ihrem Feld besonders bekannte Personen als Kursleitende angeboten werden, ohne dass diese in dieser *Meisterkurs*-spezifischen Weise angekündigt worden sind. Es war jedoch im Rahmen der Programmanalyse nicht Priorität, dies entsprechend zu operationalisieren und empirisch zu erheben.

9 Programm für Sparten/Domänen und Organisationen

In weiteren Kartografien (siehe Abb. 49 und 50) ist die Auswertung der Kategorie *Spartenbezug* aufgezeigt. Aus ihnen geht hervor, dass die Programmbereiche überwiegend die eigene Sparte bzw. Domäne bedienen, aber auch Bezüge zu anderen herstellen. Der Programmbereich *Präsentation, Management, Organisation* bzw. *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft* nimmt eine Sonderstellung ein, indem *spartenunspezifische* Bildungsangebote angeboten werden, die sich wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, auf übergreifende Aufgaben bzw. Anforderungen im KuK-Bereich beziehen. Auch die anderen Programmbereiche bieten vereinzelt solche *spartenunspezifischen* Angebote an. Dabei greifen sie oftmals auf bei ihnen verortete Kompetenzen zurück. So wird z. B. das Angebot „Sprechen. Sprechhaltung und Sprechgestaltung" (2011-th-9) durch den Bereich *Theater* angeboten, das Seminar „Prinzip Maus. Die Kunst, einfach zu erklären" (2016-lit-17) durch den Bereich *Literatur*.

Anhand eines Blicks auf den Programmbereich, der 2011 noch mit *Theater* bezeichnet wird und 2016 dann *Darstellende Künste* heißt, lässt sich gut nachvollziehen, dass mit dieser Namensänderung auch Zuständigkeiten für bestimmte Sparten bzw. Domänen neu aufgestellt sind. Angebote für *Tanz* und *Film/Fernsehen* wurden 2011 noch von verschiedenen Programmbereichen angeboten. 2016 sind sie überwiegend durch den Bereich *Darstellende Künste*, dessen Name diese beiden Sparten bzw. Domänen mitbezeichnet, angeboten. Ausnahmen bilden die Angebote des Programmbereichs *Bildende Kunst* im *Tanz*. Dies sind Angebote, bei denen es u. a. um tanzpädagogische Arbeit mit *SeniorInnen* geht. Hier scheint sich ein Schwerpunkt des Programmbereichs herauszubilden, der weniger sparten-/domänenbezogen als vielmehr zielgruppenbezogen ist.

Von 2011 zu 2016 gibt es mehr Angebote in *Games/digitale Medien* und dieser Bereich wird von mehr Programmbereichen bedient. Insgesamt zeigt sich, dass tendenziell aus der entsprechenden Sparten- bzw. Domänenspezifik der Programmbereiche heraus Angebote entwickelt werden und nicht – wie auch möglich – *Games/digitale Medien* als eigenständige Sparte bzw. Domäne aufgestellt und als solche mit entsprechenden Angeboten bedacht wird. Entwickelt wurde z. B. aus dem Bereich *Musik* die *Qualifizierungsreihe mit Zertifikat* „tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung" (2016-mu-tm) oder aus dem Bereich *Literatur* die *Qualifizierungsreihe* „Unter Strom" (2016-lit-8.1,8.2), bei der Literatur und Literaturbetrieb im Zeitalter der Digitalisierung bearbeitet werden. Der Anteil der Qualifizierungsreihen ist dabei relativ groß. Zu betonen ist, dass unter der Kategorie *Games/digitale Medien* nicht grundsätzlich alle Digitalisierungsangebote, wie z. B. „Einführung in Photoshop. Der PC als digitales Fotolabor" (2011-bk-1), codiert wurden, sondern nur diejenigen, bei denen das *Digitale* oder bei denen *Games* selbst zur Kunstform wird/werden bzw. diese Möglichkeit verhandelt wird.

Die Programmbereiche sind deutlich unterschiedlich aufgestellt, was den Bezug zu verschiedenen Berufen bzw. Tätigkeitsbereichen sowie Organisations- und Institutionsformen angeht. Der Bereich *Museum* ist ausgerichtet auf umfassende Anforderungen innerhalb der Institution Museum. Ein Schwerpunkt der Falleinrichtung liegt auf

Museumspädagogik, zugleich werden auch umfassende Qualifizierungs- und Seminarangebote gemacht, die andere museumsspezifische Aufgabenbereiche abdecken, wie z. B. zur Provenienzforschung (vgl. 2016-mm-1) oder „Archiv- und Depotplanung" (2011-m-30). Die Fallinstitution bietet sowohl für diejenigen, die in den Museumsbereich einsteigen wollen, als auch für diejenigen, die bereits in ihm tätig sind, Weiterbildung an. Einige Angebote sind speziell für Volontär*innen im Museumsbereich ausgeschrieben und wenden sich damit an diejenigen, die bereits einen Einstieg gefunden haben, aber sich noch in dieser (grundlegenden) museumsspezifischen Phase beruflicher Qualifizierung befinden. Andere richten sich stärker an die Museen selbst und bieten umfassende Angebote für die Mitarbeitenden, bei denen nicht ebendiese auf individueller Ebene, sondern das Museum als Institution anschließend eine Zertifizierung erlangen kann.

Der Bereich *Musik* ist mit seinem Qualifizierungs- und Seminarangebot nicht so stark an den Organisationen bzw. Institutionen orientiert, sondern vielmehr an spezifischen Tätigkeitsbereichen, wie insbesondere an der Chorleitung, aber z. B. auch am Orchestermanagement. Viele der Angebote zielen auf eine Unterstützung von beruflichen Tätigkeiten in der Arbeit mit Lai*innen bzw. die Leitung solcher Gruppen ab, sei es bezogen auf *Künstlerische Praxis* oder *Kulturelle Bildung* (vgl. Kapitel 3.1). Im Vordergrund steht seltener die eigene musikalische Praxis als vielmehr die Unterstützung der musikalischen Praxis von anderen. Diesbezüglich entgegengesetzt aufgestellt sind die Bereiche *Bildende Kunst* und *Literatur*, bei denen gerade das *Künstlerische und publizistische Handeln* der Teilnehmenden hervorgehoben wird. Der Bereich *Bildende Kunst* weist kaum Anschlüsse an die spartenspezifischen Organisationsformen und Institutionen wie z. B. Galerien, Kunsthandel, Kunstvereine, Kunstmuseen auf – eine Ausnahme bildet z. B. ein Angebot zur Arbeit in einer Künstlergruppe (2011-bk-5). Demgegenüber gibt es im Bereich *Literatur* Angebote, die *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* bieten und eine Verbindung herstellen zwischen Teilnehmenden auf der produzierenden Seite, wie Autor*innen, Dichter*innen, Journalist*innen, und Personen – zumeist Kursleitenden – auf der distribuierenden bzw. vermittelnden Seite, d. h. Agent*innen, Verleger*innen etc. Im Bereich *Theater/Darstellende Künste* sind ebenfalls kaum Angebote für die Institutionen Theater, Ballett etc. und spezifische Tätigkeits- und Aufgabenbereiche in ihnen vertreten. Ein institutioneller Bezug findet hier insbesondere zur *Schule* statt.

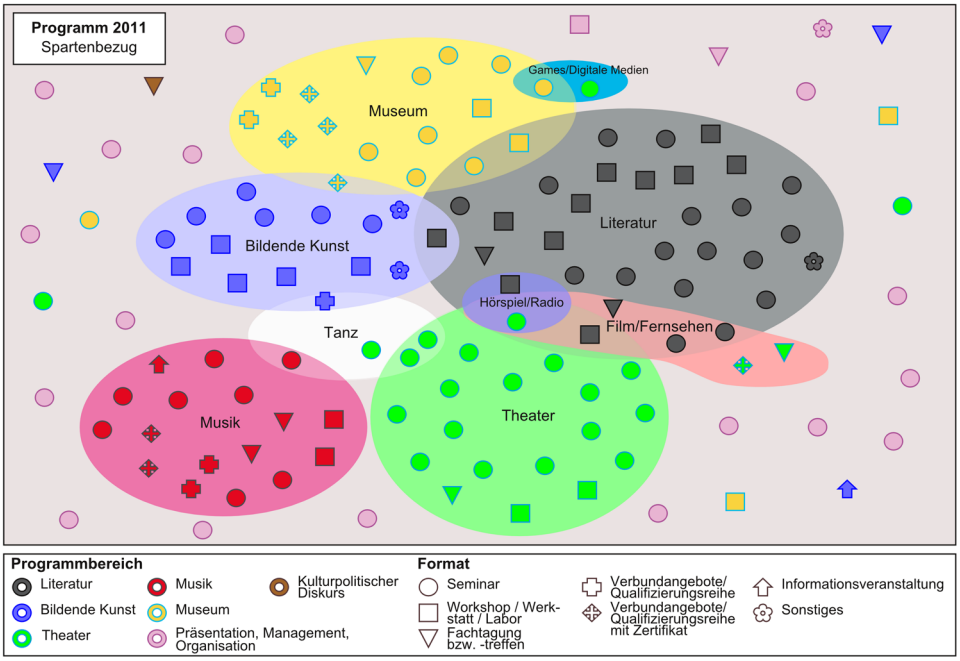


Abbildung 49: Kartografie Spartenbezug (2011)

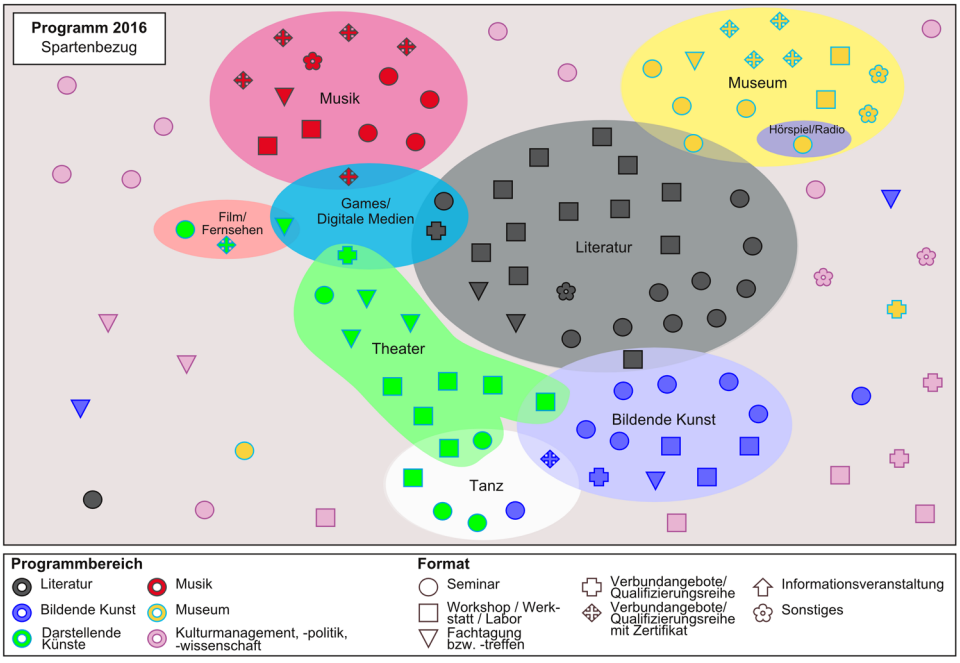


Abbildung 50: Kartografie Spartenbezug (2016)

10 Zusammenfassung

Die Programmanalyse stellt eine Grundlagen bereit, um in Perspektivverschränkung mit den Ergebnissen aus den parallel durchgeführten Untersuchungen der vorliegenden Gesamtstudie ein Ergebnis zur wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung zu erarbeiten. Mit den Einzelbefunden und ihrer Zusammenführung lässt sich durch Perspektivverschränkung ein Gesamtbild zeichnen.

Die in dieser Teilstudie realisierten kartografischen Darstellungen stellen eine innovative Form der Visualisierung dar, die es ermöglicht, die Differenzen in den Ergebnissen zur Gestaltung der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung sichtbar zu machen, um so neue Akzentsetzungen und auch implizite Logiken aufzuzeigen. Veränderungen in der Entwicklung der Programme als Ausdruck institutioneller, auch gesellschaftlicher Herausforderungen, die Kompetenzentwicklungen betreffend, können so sensibler erfasst werden.

Die Programmanalyse zur wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung in der Falleinrichtung (Akademie) hat entsprechend des offenen Charakters beruflicher Weiterbildung des in diesem Fall vorliegenden breiten Feldes der Kunst und Kultur vier differente Auswertungsdurchgänge vorgenommen, um die Spezifik der praktizierten Weiterbildung herausarbeiten zu können:

1. *Struktur der angebotenen Veranstaltungen* nach Angeboten, nach Dauer in Tagen, nach Formaten
2. Ergebnisse entlang der Erarbeitung von *deduktiv und induktiv erschlossenen Leitkategorien*, die den Bildungs- und Kompetenz- bzw. Qualifikationserwerb in ihrer inhaltlich-konzeptionellen Ausrichtung sichtbar machen
3. die im Programm vorgenommene *Adressat*innen- und Zielgruppenorientierung*
4. *Rekonstruktion der Inhalte aus dem Analysefeld 2*, um die vorgesehene inhaltliche Bearbeitungsebene in ihrer Schwerpunktsetzung sichtbar zu machen

Im Folgenden sind die wichtigesten Ergebnisse der umfangreichen Analyse des Programms entlang dieser vier Auswertungsdurchgänge zusammengefasst:

Zu 1. Struktur der angebotenen Veranstaltungen

Die Zahl der angebotenen Veranstaltungen und Tage zeigt für den Vergleich der Jahre 2011 und 2016 unterschiedliche Entwicklungen auf. Auch wenn Angebotseinbußen zu verzeichnen sind, nimmt die Zahl der Veranstaltungstage zu, etwa in den Bereichen *Musik* sowie *Präsentation, Management, Organisation* bzw. *Kulturmanagement-, -politik, -wissenschaft*, oder stabilisiert sich trotz abnehmender Angebotszahl leicht. Aufgezeigt werden kann eine begründete Tendenz zu längeren Formaten und Angeboten, die stärker qualifizierend, auch zertifizierend angelegt sind. Dort, wo diese Angebote vorliegen, steigen die Veranstaltungstage. In den Veränderungen der Programmbereichsbezeichnungen kündigen sich ab 2016 ebenfalls Veränderungen im Sinne einer zu erweiternden Expertise für den jeweiligen Bereich an. Aus *Theater* wird beispielsweise *Darstellende Künste*. Bei den Formaten überwiegen *Seminare*, zugenommen haben der

Bereich *Workshop/Werkstatt/Labor* und die schon angesprochenen *Verbundformate*. Im Bereich *Literatur* beginnen sich Ansätze in Formaten zu etablieren.

Zu 2. Deduktiv und induktiv erschlossene Leitkategorien

Für die Erarbeitung der Leitkategorien waren die Ankündigungstexte der Ausgangspunkt der Analyse. Die Ankündigungen sind die Schnittstelle zwischen Institution und Adressat*innen. Sie verweisen auf die Realisierungsmöglichkeit von Transformationen zwischen Bildungsangeboten und interessierten Adressat*innen, da es keine verordneten Strukturen gibt. Die Ankündigungen sprechen dabei die Adressat*innen speziell an, sie benennen die Inhalte, die Bearbeitungs- und potenziellen Nutzungsformen. Sie sind der Ausgangspunkt für die induktive Kategorienentwicklung zur Programmbeschreibung, um die inhaltlich-konzeptionelle Struktur der Angebote in den Programmbereichen für eine berufs- und handlungstheoretische Sicht zu erschließen. Sie geben direkt und indirekt Auskunft darüber, wie offen der Adressat*innenkreis unter bestimmten Bedingungen gespannt ist und welche Angebote für bestimmte Zielgruppen begrenzt sind.

Nach dem Mehraugenprinzip konnten folgende Leitkategorien unterschieden werden (siehe hierzu auch die methodischen Ausführungen zur *Programmanalyse* von Gieseke & Krueger in diesem Band):

1. *Künstlerisches und publizistisches Handeln*: Hier wird aus theoretischer Perspektive auf die Offenheit und die Vielfalt, was das künstlerische Tun betrifft, eingegangen.
2. *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion*: Hierbei geht es um Angebote, die Tätigkeitsfelder wie Regie, Choreografie, Chorleitung ansprechen.
3. *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*: Hier geht es um Begriffsüberlagerungen von Bildung und Vermittlung. Der Vermittlungsbegriff wird breit verstanden und zielt auf ein konsumierendes Publikum und Vermittlung als kommerzielle Marketinganforderungen neben der bildungskonzeptionellen Aktivierung für den Schulbereich im Kontext der Ganztagsschule und weitergehenden Anforderung an diesen Bereich besonders für das Lernen über die Lebensspanne.
4. *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen*: Hier zeichnet sich ab, dass hohe Divergenzen zusätzliche Kompetenzen in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung verlangen.
5. *Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln)*: Dies ist eine Reaktion auf gesellschaftliche Muster und vernetzte gegenseitige Konzepte.
6. *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen*: Hier geht es um Zugänge und Unterstützung für das berufliche Tätigsein und die künstlerische Umsetzung.
7. *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten*: Hierbei stehen Hilfen für die künstlerische Umsetzung im Sinne von Entfaltung und Selbstmanagement im Fokus.

8. *Organisationsentwicklung/Qualitätssicherung*: Dies richtet sich an Organisationen und Möglichkeiten der Zertifizierung.
9. *Weiteres/Sonstiges*

Für die Anlage der Leitkategorien ist der *Handlungsbegriff* (siehe hierzu Gieseke in diesem Band) theoretisch entwickelt worden, da es nicht um zugeschnittene Berufsfelder geht, sondern um offenen Kompetenzerwerb, der nicht linear ableitbar ist. Dies gilt für alle Angebote außerhalb der Angebote mit Zertifizierungsanspruch. Die Besonderheit der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung ist, dass sie beides vorhält.

Die Ankündigungen mit ihrer Fokussierung auf die spezifischen individuellen Nutzungs- und Verwertungsbedingungen verlangen nun im offenen Feld für die Nachfrage entsprechende Formulierungen, um Bedarfe und Bedürfnisse in ihrer Komplexität zu befriedigen. Es muss mit dem breiten Tätigkeitsfeld in Kunst und Kultur nicht verwundern, dass die Ankündigungstexte für die diverse Gruppe der lernenden Erwachsenen diese Komplexität in ihren Themenzuschnitten aufgreifen. Im Forschungsprozess führt dies dazu, die inhaltlich verschränkte komplexe Ansprache durch Mehrfachcodierungen zu identifizieren. Auch dieses lässt sich kartografisch dokumentieren. Für die ausgewerteten Daten lässt sich festhalten, dass in den Bereichen *Literatur*, *Bildende Kunst* und *Darstellende Künste* erwartungsgemäß *Künstlerisches und publizistische Handeln* dominiert, gefolgt von *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*, letzteres vor allem auch im Bereich *Musik* sowie in der *Bildenden Kunst* und den *Darstellenden Künsten*. In den beiden letzteren Fällen sind Schnittmengen ohne Weiteres vorstellbar. Auffällig ist, dass die Leitkatgorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* in der *Literatur* auch als Schnittmenge nur gering bedient wird. Dafür erfolgt in diesem Programmbereich eine Schnittmenge mit der Leitkategorie *Einblicke in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsfelder*. Diese Ausrichtung wird im Bereich *Bildende Kunst* wiederum nicht vorgenommen. Eine dominante und/oder gleichwertige Position liegt für den Programmbereich *Museum* im *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* und mit dem Schwerpunkt *Präsentation, Management, Organisation* bzw. *Kulturmanagement-, -politik, -,wissenschaft* vor. Es dominiert wiederum *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen*. Die Bezüge zur Kategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* sind in den Ankündigungen, wenn überhaupt, gering sichtbar. Hier wird das Handeln in Orientierung an einer anderen Disziplin deutlich.

Generell lässt sich festhalten, dass die dominanten Bereiche die Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* und *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* betreffen. Anzumerken ist noch, dass die unter der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* gefassten Angebote fast ausschließlich zu den Programmbereichen *Bildende Kunst*, *Literatur*, *Theater/Darstellende Künste* gehören. Sie bieten überwiegend *Seminare* und *Workshops/Werkstätten/Labore* an. Die ersten zwei Leitkategorien sind Träger des institutionellen Systems, die Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* könnte in Zukunft weiter nach vorne drängen.

Zu 3. Adressat*innen- und Zielgruppenorientierung

Programme einer Institution der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung können sich nur weiterentwickeln, wenn sie die gegenwärtigen oder prospektiven Bedarfe und Bedürfnisse der jeweiligen Zeit treffen und diese auch durch eine entsprechende Nachfrage von potenziellen Teilnehmenden beantwortet werden. Dabei kann nicht immer mit einer schnellen, d. h. unmittelbaren Nachfrage gerechnet werden. Vielmehr sind weitere Arbeitsgänge, etwa die Öffentlichkeitsarbeit und Werbung betreffend, nötig. Ein erheblicher Faktor, um Adressat*innen und Zielgruppen zu erreichen, ist beispielsweise, *wie* in den Ankündigungen die Ansprache erfolgt. Die *Anspracheformen* sind sehr breit gefächert und darüber hinaus sind sie relativ offen gehalten, wie es aus erwachsenenpädagogischer Sicht für Weiterbildungsinstitutionen typisch ist. Insgesamt gesehen haben wir es dabei mit *changierenden Ansprachen* zu tun, die sich inhaltlich tätigkeitsbezogen fokussieren, aber für unterschiedliche Personen von Interesse sein können. Daneben gibt es ebenfalls ausgewiesene Zielgruppenangebote, insbesondere im Bereich der qualifizierenden Verbundsysteme. Formen von indirekten Ansprachen existieren weniger, konstant geblieben sind Ansprachen an allgemein Interessierte. Sichtbar wird, dass diese Angebote im Bereich der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* liegen und für die Programmbereiche *Literatur*, *Bildende Kunst* sowie *Theater/Darstellende Künste* zutreffen. Interessanterweise findet sich diese Ansprache aber ebenso für *Präsentation, Management, Organisation* bzw. *Kulturmanagement-, -politik, -,wissenschaft* sowie *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* und *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten*. Es handelt sich als Format um Einzelveranstaltungen. Auch hier sind Bezüge zur Arbeit- und Berufswelt bzw. überfachliche, aber arbeitsbezogene Inhalte aufgezeigt; ebenso neue überfachliche Inhalte, z. B. digitalisierungs-/medienbezogener Art. Hilfreich in Bezug auf die Zielgruppenfrage war die Unterscheidung zwischen *primären* und *sekundären Zielgruppen*. Primäre Zielgruppen können die Angebote vielfältig nutzen. Im Wesentlichen kommen sie in den Programmbereichen *Bildende Kunst*, *Literatur*, *Theater/Darstellende Künste* und *Musik* vor und sind in den Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* und *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* platziert. Offen bleibt, warum als Institution z. B. Schule dominiert und die Erwachsenenbildung völlig unterversorgt ist.

Interessant ist, dass eine Erwerbshybridisierung im Sinne einer Teiltätigkeit in der Bildungsarbeit kein Thema ist, was der ursprünglichen Annahme hierzu entgegensteht. Es kündigen sich jedoch verstärkt, was sich auch in veränderten Kooperationen zeigt, Bezüge zu Hochschulen/Universitäten an. Die Kooperationen öffnen den Blick auch auf Lücken der universitären Ausbildung, sodass auf diesem Wege neue Professionalisierungsstrategien mit entsprechenden Angeboten aufgenommen werden und die universitären Angebote ergänzen (Zertifizierungsstrategien, *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* und *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* in kulturproduzierenden Institutionen).

Unbeantwortet bleibt die Frage, inwiefern zunehmend bedingt durch verstärkte Kreativitätsanforderungen in der Gesellschaft (siehe hierzu das *Kreativitätsdisposiv*

nach Reckwitz 2012) auch interessierte Lai*innen zu Adressat*innen werden. Wenn es um *primäre Zielgruppen* geht, sind Solokünstler*innen und Personen aus der Kulturellen Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung im Blick. Ob faktisch eine solche weitere Perspektive gesehen wird, bleibt unbeantwortet. Wenn dem aber so ist, scheint besonders der fachbezogene Aspekt im Vordergrund zu stehen.

Die Angebote, die sich direkt an vermittelnd Tätige im weiteren Sinne wenden, zeigen eine Tendenz in Richtung *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* und *Organisationsentwicklung/Qualitätssicherung*. Es geht dabei um ein Feld, in dem sich die Zielgruppen bereits bewegen. Dabei werden Felder entgrenzt und gleichzeitig mehrere Handlungsfelder verbunden. Dies kann zukünftig eine sich noch stärker abzeichnende Entwicklung sein.

Zu 4. Rekonstruktion der Inhalte aus dem Analysefeld 2

Eine Queranalyse zu den Leitkategorien fragt danach, welche Platzierungen die aufgeschlüsselten Inhalte haben und wo die spezifische bildungswissenschaftliche Verortung ihrer angebotenen Wissensstrukturen liegt.

Was das *inhaltliche Spektrum* in den *Relationen* zwischen dem Portal zum historisch-systematischen Wissen und dem selbsttätig-kreativen Portal (vgl. Gieseke et al. 2005) erfasst, zeigt sich genauer durch weitere Unterkategorien, die theoretisch begründet genutzt werden. Dabei fällt auf, dass die Zugänge über die Wissensformen der Philosophie, Kunstwissenschaft, Kulturwissenschaft bestimmt sind. Was das selbsttätig-kreative Portal ausmacht, und das zeigt sich in den Angeboten, sind Techniken des kreativen Tuns, im weiteren Sinne, um neue individuelle kreative Handlungsräume zu eröffnen, die auch Techniken der individuellen Körperarbeit und des Körpergedächtnisses einbeziehen. Gleiches gilt für das *Wahrnehmen, Sehen, Erforschen*. Zwar werden im aneignenden inhaltlichen Zugang, was das systematisch-rezeptive Portal erfasst, auch die Sinne aktiviert, dies aber als sinnliche Aneignung, nicht zum Zwecke des selbsttätig produzierenden Handelns. Auch dann sind diese Prozesse der Aneignung von Kunst weniger passiv, sondern verweisen dabei auf Aneignungsprozesse, die in kontextbildende systematische Aneignungen eingebunden sind. Dies gilt auch für das Hören, das Denken in Klängen. Aber nicht nur die Kunst regt zur komplexen Nutzung der Sinne an, sondern ebenso die Umwelt mit ihren Wörtern, Bildern, Sätzen etc. Ästhetik als Lehre von der sinnlichen Erkenntnis wird sichtbar und zeigt sich als soziale und künstlerischen Praktik zur Schärfung der Wahrnehmung, des Sehens und Hörens, um den individuellen kreativen Prozess verbunden mit Professionalisierungsanstrengungen zu unterstützen. Aus einer anderen Sicht wird zusätzlich aufgezeigt, dass die Akteur*innen über diese Formen der Kommunikation in der Ausbildung Standards und Konventionen, d. h. ästhetische Prinzipien, implizit herausbilden. Für das künstlerische Tun selbst, unabhängig vom Statusbezug der Konventionen, ist darüber hinaus entscheidend, eine originelle, singuläre, authentische Position zu erreichen, also einen Selbstausdruck, d. h. einen eigenen selbsttätig-kreativen Zugriff, zu gewinnen.

Die Portale und das Mischportal aus vorhergegangenen Untersuchungen bestätigen sich. Sie werden unter dem Fokus wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung jedoch auf differente Weise miteinander verbunden. Besonders trifft das für *Technik(en), Materialien, Wahrnehmung, Sehen, Erforschen* und *(künstlerischer) Ausdruck* zu. Die *Begriffe, Theorien* kommen hinzu. Erklärungsbedürftig bleibt vor dem aktuellen Hintergrund aber, dass *Ausprobieren, Erforschen, Suchen & Finden, Experimentieren* und reflexive Theoriearbeit abnehmen. Insgesamt sind Zugänge, die reflexiv systematisierend, also historisch und begrifflich theoretisch sind, seltener und nehmen sogar ab.

Schaut man auf das *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* und nimmt für die Betrachtung die bildungswissenschaftliche Unterscheidung von Handlungsebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) hinzu, dann fällt auf, dass vorrangig die Mikroebene bedient wird. Mit großem Abstand gibt es auch Angebote, die die Meso- und Mikroebene betreffen. Dabei zeigt sich bei der Betrachtung der Mikroebene im Bildungsbereich mit einem zweiten Blick, wenn die sekundären Zielgruppen und Institutionen herangezogen werden, dass vor allem Schule, gefolgt von Kitas, außerschulischer Jugendarbeit und Senior*innen mit Krankheitsbildern berücksichtigt sind. Ein hoher Anteil bleibt unspezifisch. Die Dozierenden in der Erwachsenenbildung bleiben – aus Sicht des Forschungsteams nicht nachvollziehbar – unangesprochen oder fallen unter die unspezifisch Interessierten. Allerdings ist beachtenswert, dass der angesprochene Anteil auch für die Bereiche *Schule* und *Museum* zurückgeht.

Was die Angebote für *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* betrifft, nehmen Management und Öffentlichkeitsarbeit und andere eher betriebswirtschaftliche Kategorien die wichtigste Rolle ein. Im Jahr 2011 war es noch deutlicher die Öffentlichkeitsarbeit und Management lag damals noch hinter Finanzierung und Sponsoring (siehe auch Krueger 2016).

Die Fallinstitution bietet darüber hinaus einzelne Veranstaltungen an, die Kunst- und Bildungsprozesse von kreativ tätigen Akteur*innen mit ihren Arbeiten als Angebot präsentieren. Ebenso werden einzelne Lesungen für die Öffentlichkeit angeboten, wobei auch Teilnehmende aus den Veranstaltungen Arbeitsproben vorstellen können. Ebenso gibt es beratende Angebote, etwa wenn Schreibproben zur Besprechung im Seminar behandelt werden.

Was den Spartenbezug und die Organisationen betrifft, werden vorrangig die eigenen Sparten/Domänen bedient. Eine Sonderstellung, praktisch angedocktes Wissen außerhalb des Spartenbezugs, liegt mit dem Bereich *Präsentation, Management, Organisation* bzw. *Kulturmanagement,-politik -wissenschaft* vor. Darüber hinaus entgrenzen sich die Sparten/Domänen, wobei die Angebote erst beginnen, auf entsprechende Entwicklungen in der Kunst zu reagieren. Das betrifft auch das Digitale und die Medien generell, soweit sie nicht selbst bereits in Kunstformen eingebunden sind. Weniger institutionen- als vielmehr tätigkeitsbezogen erweist sich die Angebotszusammenstellung für den Programmbereich *Musik* (Chorleitung, Orchestermanagement), die sich nicht allein oder gar nicht auf die individuelle Kunstausübung konzentriert, sondern auf *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* zielt (z. B. bei der Chorleitung).

Die gestaltende Wirkung der Programmplanenden wird an den unterschiedlich gebündelten Angeboten im Programm sichtbar. Alle Programmbereiche weisen spezifische Profile auf, was u. a. auch auf verlässliche Gestaltungsspielräume verweisen könnte.

Welche allgemeinen Tendenzen legt die Programmanalyse offen?

- Zunahme der Zeitdauer und Verstärkung der Angebote mit Verbundcharakter;
- Kooperationen mit Universitäten nehmen zu;
- eine changierende Adressat*innenansprache, die Zugänge offen hält;
- eine nötige Mehrfachcodierung verstärkt letztere Aussage, auch was die inhaltliche Anlage der Angebote, ausgewiesen durch die Leitkategorien der Untersuchung, betrifft;
- Zunahme der Bearbeitung künstlerischer Praktiken zur Unterstützung kreativer Prozesse;
- Arbeit am Können, das Lernen, sich auszudrücken, dominiert wissenschaftliches Wissen;
- Können wird im mikrodidaktischen Bereich platziert;
- Arbeit am Selbst im Sinne der Selbstvermarktung ist eingeführt;
- Öffentlichkeitsarbeit und Management machen die Kunstvermittlung im weiteren gesellschaftlichen Bereich deutlich;
- Bildungsprozesse als Herausforderung zur Unterstützung kreativer Prozesse scheinen versteckt mitzulaufen, was sich bereits in der changierenden Ansprache verdeutlicht, sich aber bei der sekundären Zielgruppenansprache manifestiert, wo zuvorderst die Institution Schule angesprochen wird;
- die Kraft und/oder das Interesse, den Bildungsbereich über die Lebenspanne differenziert entsprechend der vorgenommenen betriebswirtschaftlichen Fokussierung auszuweisen, fehlt; diese wird offensichtlich vor allem projektbezogen drittmittelfinanziert angeboten.

Literatur

Badura, J./Dubach, S./Haarmann, A./Mersch, D./Rey, A./Schenker, C./Germán Toro Pérez, G. T. (Hrsg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich-Berlin: diaphenes.

Barthes, R. (2000): Der Tod des Autors. In: Jannidis, F./Lauer, G./Martinez, M./Winko, S. (Hrsg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam, S. 185–197.

Becker, H. S. (2017): Kunstwelten. Hamburg: Avinus.

Becker, H. S. (1997): Kunst als kollektives Handeln. In: Gerhards, J. (Hrsg.): Soziologie der Kunst. Produzenten, Vermittler und Rezipienten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 23–40.

Bertram, G. W. (2014): Kunst als Menschliche Praxis. Eine Ästhetik. Berlin: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1997): Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung. In: Gerhards, J. (Hrsg.): Soziologie der Kunst. Produzenten, Vermittler und Rezipienten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 307–336.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2009) [1979]: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Danko, D. (2012): Kunstsoziologie. Bielefeld: transcript.

Depta, H./Kargul, J./Półturzycki, J. (Hrsg.) (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Płock. Münster: Waxmann.

Dinkelaker, J. (2015): Lernen. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–56.

Dinkelaker, J. (2017): Tanzen lernen. Ein abseitiger Blick auf Vermittlung und Aneignung in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2017, S. 30–43.

Feige, D. M. (2015): Die Form künstlerischen Handelns. Eine Analyse aus dem Geiste ästhetischen Gelingens. In: Feige, D. M./Siegmund, J. (Hrsg.): Kunst und Handlung. Ästhetische und handlungstheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 173–191.

Figueroa-Dreher, S. K. (2016): Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Fleige, M. (2017): Zentrale Zugangsportale Kultureller Bildung im Wandel. Systematisch-rezeptiver und selbsttätig-kreativer Zugang. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67(4), S. 324–332.

Fleige, M./Gieseke, W./Robak, S. (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: wbv.

Fuchs, M. (2011): Kultur und Subjekt. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung: München: kopaed.

Fuchs, T. (2017): Collective Body Memories. In: Durt, C./Fuchs, T./Tewes, C. (Hrsg.): Embodiment, Enaction, and Culture: Investigating the Constitution of the Shared World. Cambridge: MIT Press, S. 333–352.

Genette, G. (1996): Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gerhards, J. (1997): Kunstsoziologie. Einleitende Bemerkungen. In: Gerhards, J. (Hrsg.): Soziologie der Kunst. Produzenten, Vermittler und Rezipienten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7–21.

Gieseke, W. (2005): Leiblich-emotionale ästhetische Einbindungen kultureller Bildung. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a.: Waxmann, S. 365–375.

Gieseke, W. (2008): Analysen zur kulturellen Bildung – Sicherung eines zivilisatorischen Gewebes. In: Beier, P./Grotlüschen, A. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 191–214.

Gieseke, W./Krueger, A. (2017): Selbstsuche und Platzierung der Kulturellen Bildung. Einführung in aktuelle und historische Fragen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67(4), S. 312–323.

Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Zusammenfassung: 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: Waxmann, S. 317–332.

Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann.

Hantelmann, D. v./Lüthy, M. (2010): Handeln als Kunst und Kunst als Handeln. Zur Einführung. In: Gludovatz, K./Bismarck, B. v. (Hrsg.): Kunsthandeln (1. Auflage). Zürich: diaphanes, S. 7–12.

Hippel, A. v./Tippelt, R./Gebrande, J. (2018): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 2 (6. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 1131–1147.

Hodapp, B. (2015): Chorarbeit als erwachsenenpädagogisches Praxisfeld. Ein Erfahrungsbericht. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65(3), S. 270–280.

Krueger, A. (2016): Themen und Ziele beruflicher Weiterbildung für Künstler/innen, Kulturschaffende und Kreative. Programmanalyse Berliner Weiterbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen". Berlin: Humboldt-Univ.

Mader, W./Weymann, A. (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H.(Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, 346–376.

Majetschak, S. (2007): Ästhetik zur Einführung. Hamburg: Junius.

Mandel, B. (Hrsg.) (2005): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript.

Mandel, B. (2008a): Vorwort. In: Mandel, B. (Hrsg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 9–14.

Mandel, B.(2008b): Kulturvermittlung als Schlüsselfunktion auf dem Weg in eine Kulturgesellschaft. In: Mandel, B. (Hrsg.): Audience Development, Kulturmanagement, kulturelle Bildung. Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung. München: kopaed, S. 17–72.

Mandel, B. (2013): Kulturvermittlung, Kulturmanagement und Audience Development als Strategien für Kulturelle Bildung. Online verfügbar: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturvermittlung-kulturmanagement-audience-development-strategien-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 24.02.2020).

Mandel, B. (Hrsg.) (2016): Teilhabeorientierte Kulturvermittelung. Diskurs undn Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens. Bielefeld: transcript.

Morphy, H. (1994): The Anthropology of Art. In: T. I. (Hg.): Companion Encyclopedia of Anthropology. London: Routledge, S. 648–685.

Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen: Bielefeld: wbv, S. 91–117.

Rammert, W. (2007): Technik – Handeln – Wissen. Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie. Wiesbaden, VS.

Rebentisch, J. (2015): Theorien der Gegenwartskunst zur Einführung (3., unveränderte Auflage). Hamburg: Junius (Zur Einführung).

Reckwitz, A. (2004): Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. Online verfügbar: https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/kulsoz/professurinhaber/buecher_artikel/reckwitz_2004a_.pdf (letzter Zugriff am 16.11.2017).

Reckwitz, A. (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Robak, S. (2000): Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen". Recklinghausen: Bitter, S. 260–303.

Robak, S./Fleige, M./Sterzik, L./Seifert, J./Teichmann, A.-K./Krueger, A. (2015): Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der HU Berlin im Zeitraum April–Juni 2015. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Online verfügbar: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Schäffter, O. (1981): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Schürkmann, C. (2017): Kunst in Arbeit. Künstlerisches Arbeiten zwischen Praxis und Phänomen. Bielefeld: transcript.

Siegmund, J. (2015): Gedanken zu einer sozialen Handlungstheorie der Kunst. In: Siegmund, J./Feige, D. M. (Hrsg.): Kunst und Handlung. Bielefeld: transcript, S. 119–142.

Spittler, G. (2016): Anthropologie der Arbeit. Ein ethnographischer Vergleich. Wiesbaden: Springer.

Spohn, A. (2016): Die Idee der Partizipation und der Begriff der Praxis. In: Kauppert, M./Eberl, H. (Hrsg.): Ästhetische Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–54.

Stoecker, R. (2002): Einleitung. In: Stoecker, R. (Hrsg.): Handlungen und Handlungsgründe. Übersetzungen von Joachim Schulte. Paderborn: mentis (Map - Mentis-Anthologien Philosophie), S. 7–32.

Süddeutsche Zeitung (2011): Wie einst Beuys' Fettecke. Putzfrau schrubbt Kunstwerk kaputt. In: Süddeutsche Zeitung, 04.11.2011. Online verfügbar: http://www.sueddeutsche.de/kultur/wie-einst-beuys-fettecke-putzfrau-schrubbt-kunstwerk-kaputt-1.1180540 (letzter Zugriff am 13.11.2017).

Sudnow, D. (2021): Ways of the Hand. A Rewritten Account. Cambridge: MIT Press.

Weiß, G. (2017): Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? Einleitung. In: Weiß, G. (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcipt, S. 13–25.

Welsch, W. (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar: www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf (letzter Zugriff am 10.09.2017).

Welsch, W. (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin: Akademie-Verlag.

Zembylas, T. (2004): Kulturbetriebslehre: Grundlagen einer Inter-Disziplin. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Zembylas, T./Dürr, C. (2009): Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis. Wien: Passagen Verlag.

11 Perspektive: Programmplanende

Marion Fleige[1]

Abstract

Das Kapitel zeigt auf Basis von qualitativen Interviews mit den Programmbereichsleitenden der Akademie, wie die Einrichtung ihre Angebote und das Programm gestaltet. Es widmet sich den professionell-inhaltlichen Interessen, Suchbewegungen und seismografischen Bewegungen sowie Entscheidungsbereichen der Planenden. Empirisch herausgearbeitet werden ihre Planungsstrategien und zugrundeliegende Begründungen. Weiterführend geraten für die Programmplanung Spannungsfelder, Abstimmungswege und die Ausprägung des Angleichungshandelns sowie die Mitgestaltung der Lernkultur in den Blick. Das Kapitel zielt neben der Beschreibung von Ausformungen für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den KuK-Bereich darauf, auch die allgemeine Theorie zum Programmplanungshandeln terminologisch und mit Blick auf Handlungsmechanismen weiterzuentwickeln. Übergreifender empirischer Befund ist, dass die Planenden die Angebote und das Programm in relativer Autonomie über ein flexibles, kreatives und verschiedene Bedarfe, Bedürfnisse, Lebenslagen und Anforderungen der Berufs- und Tätigkeitsstrukturen balancierendes Planungshandeln realisieren. Die Spezifik von Kunst und Kultur, die tätigkeitsbezogenen Anforderungen und die mittelfristigen Entwicklungen der Felder werden dabei seismografisch mitgedacht.

Schlagworte: Programmplanungshandeln, Planungsstrategien, relative Autonomie, Angleichungshandeln

Based on qualitative interviews with the programme area managers of the academy, the chapter shows how the institution designs its offers and the programme. It is dedicated to the professional interests, search movements and seismographic movements as well as decision-making areas of the planners. Their planning strategies and underlying reasons are empirically elaborated. The chapter continues by looking at areas of tension in programme planning, ways of coordination and the characteristics of the alignment process as well as the co-design of the learning culture. In addition to describing the forms of academic continuing vocational education and training for the arts and culture sector, the chapter also aims to further develop the general theory of programme planning action terminologically and with a view to mechanisms of action. The overarching empirical finding is that the planners realise the offers and the programme in relative autonomy through a flexible, creative planning action that balances different needs, requirements, life situations and demands of the occupational

1 unter Mitarbeit von Melanie Helmig (wie kapitelweise vermerkt)

and activity structures. The specificity of art and culture, the activity-related requirements and the medium-term developments of the fields are considered seismographically.

Keywords: programme planning action, planning strategies, relative autonomy, alignment action

1 Einleitung

Programmplanung ist in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB), auch in Einrichtungen der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung, eine dem Vermittlungsgeschehen vorgeschaltete professionelle pädagogische Handlungsebene. Ohne dass Angebote ersonnen, konzipiert, erstellt und konzeptionell zu Programmen gebündelt sowie sodann veröffentlicht würden, fände in Weiterbildungseinrichtungen bzw. -institutionen nichts statt bzw. würden diese auch nicht existieren. Nur durch die eigene Entwicklung von Angeboten können Möglichkeiten für Lernen, Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung vorgehalten sowie diese mesodidaktisch initiiert werden. Während das *Angebot* auf einzelne Veranstaltungen (auch Veranstaltungsreihen) verweist, ist das *Programm* auf das Gesamtkonzept einer Einrichtung oder eines Programmbereichs bezogen. Es bündelt die entwickelten Angebote inhaltlich und auch physisch in Heftform oder digital in einer Datei, ggf. unterstützt von Datenbanken, mit denen sich dann zugleich Anmeldesysteme verbinden. Hierüber kommuniziert die jeweilige Weiterbildungseinrichtung mit Adressat*innen bzw. Nachfragenden. Bildungstheoretisch gesehen, ist das Programm ein „pädagogisches Gesamtkunstwerk" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 95), da es nicht nur die einzelnen Angebote bündelt, sondern sie auch unter eine konzeptionelle Klammer stellt.[2] Nur im Rahmen einer solchen Gesamtschau können in den Weiterbildungseinrichtungen Programmschwerpunkte ausgeprägt und so konzeptionelle Fokusse und Profile entwickelt werden.[3]

Die zuständigen Erwachsenenpädagog*innen sind zumeist hauptberuflich angestellt und werden in der öffentlich geförderten kommunalen EB/WB[4] auch *Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiter*innen* (HPM) genannt. Generell gesprochen sind sie *Programmbereichsleitende* bzw. *Programmplanende*, deren Hauptaufgabe die Angebotsentwicklung und Programmplanung ist. Es existiert eine eigenständige Forschung zu den professionellen Handlungs- und Wissensformen dieser pädagogischen Berufsgruppe (vgl. zusammenfassend Fleige et al. 2018; Käpplinger et al. 2017a).

Je Angebot sind *Entscheidungen* zu treffen: insbesondere über Themen und Angebotsformen, etwa Sozial-, Arbeits- und Zeitformen bzw. „Formate" in der Sprache

2 Siehe zum *Programm* der Falleinrichtung Gieseke & Krueger in diesem Band.

3 Gelegentlich wird im Diskurs auch der Begriff des *Angebots* zur Kennzeichnung des *Programms*, etwa im Sinne des *Gesamtangebots* einer Einrichtung bzw. Organisation der EB/WB verwendet, etwa in politischen Diskussionszusammenhängen.

4 Nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder für die kommunale Reichweite geförderte Einrichtungen, neben der Volkshochschule in unterschiedlicher, partikular-gemeinnütziger Trägerschaft, und als Landschaft der EB/WB organisiert nach den Prinzipien der Subsidiarität und Pluralität (vgl. Nuissl 2018).

der Praxis; darüber, wer das Angebot als Veranstaltung durchführen soll, welche freiberufliche Lehrkraft damit betraut wird oder auch welche von freiberuflichen Pädagog*innen an die Weiterbildungseinrichtung herangetragenen Angebotsideen aufgegriffen und entwickelt werden können. Ferner werden Bedarfe und Entwicklungen in gesellschaftlichen, in künstlerischen und kulturellen Feldern sowie in Tätigkeitsfeldern identifiziert und antizipiert, auf die hin geplant wird. Gleiches gilt für Erwartungen von Trägern, Adressat*innengruppen bzw. Nachfragenden und Bildungspolitik. Auch die Bildungsbedürfnisse der Adressat*innen werden aufgegriffen und in der jüngeren Zeit vermehrt auch Bildungsinteressen und Verwertungs- bzw. Nutzenvorstellungen (vgl. Tietgens 1986, S. 97 ff., 1992, S. 29; Gieseke 2008; Hippel 2011; Hippel & Fleige 2020; Robak 2015a; Fleige 2015, 2022). All diese Orientierungen verbinden sich mit den kreativen, konzeptionellen Ideen und dem fachlichen Wissen, den fachlichen Kompetenzen, den Interessen und Erfahrungen sowie dem erwachsenenpädagogischen Wissen der Programmplanenden, die für die Erstellung jedes Angebots und Programms notwendig sind.

Die Gewinnung und ggf. Bindung von Adressat*innen als Teilnehmende ist dabei der *Gradmesser des Gelingens von Programmplanung*. Jedoch wird nicht nur entlang der bereits ermittelten Nachfrage geplant: Eine programmtheoretisch entwickelte Annahme besagt, dass die Angebote auch Nachfrage bei den Adressat*innen evozieren (vgl. Gieseke 2018a; Tietgens 1986, S. 98). Eine weitere Annahme ist, dass in diesem Prozess institutionell und leitungsseitig Probierräume für die Neuentwicklung und Innovation von Angeboten zur Verfügung gestellt werden müssen. Die Praxis in den Einrichtungen geht dabei in der Regel dahin, dass durch verlässlich gut laufende Angebote finanzielle Ressourcen für das häufig alltagstheoretisch sogenannte „Experimentieren" mit neuen Angeboten geschaffen werden und dass neue Angebote häufig probeweise über Kurzformate wie Vorträge eingeführt werden.

Wir sprechen bei der Programmplanung von einer *Mesodidaktik*, einer didaktischen Strukturierung in Weiterbildungseinrichtungen, die sich von der Durchführung von Veranstaltungen als *Mikrodidaktik* und ebenso von der *makrodidaktischen Rahmung* durch die Leitung bzw. das Bildungsmanagement unterscheidet. Letztere, die Makrodidaktik, nimmt auf die Förderbedingungen, den Träger sowie die institutionellen Umwelten insgesamt Bezug und vermittelt diese zur mesodidaktischen Ebene hin, hat aber auch die Hauptverantwortung für Profilentwicklungen für die gesamte Einrichtung, für das Marketing und die Organisationsentwicklung. Gleichwohl finden sich auch Anteile dieser Handlungsanforderungen als Aufgaben der Programmbereichsleitung. Sie partizipieren damit am Bildungsmanagement (vgl. Gieseke 2000a; Robak 2004a, 2004b; Dollhausen 2008). Zwischen der Planung von Angeboten und der Durchführung von Veranstaltungen liegen wiederum verschiedene Realisierungsstationen, wie die unmittelbare organisatorische Vorbereitung der Veranstaltungen, die ebenfalls Handlungsanteile von Programbereichsleitung darstellen.[5]

5 Gelegentlich im Diskurs werden dabei nur zwei Ebenen, die Makro- und die Mikrodidaktik, unterschieden, und die Programmplanung der Makrodidaktik zugeordnet, die in den 1990er-Jahren begrifflich zuerst im Gegenüber zu Mikrodidaktik ausdifferenziert wurde (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 99).

Programme bedingen Weiterbildungseinrichtungen bzw. die institutionelle Form, die diese annehmen, die *Institutionalform* wie etwa eine Akademie (im vorliegenden Fall), eine Volkshochschule, ein Bildungswerk, eine Arbeitsstelle (vgl. Fleige 2011, S. 53 f. in Anlehnung an Schäffter 2007; siehe auch Tietgens 1992, S. 153). Im Zusammenhang mit Programm und Institutionalform wird ferner ein *Bildungsinstitutionalkonzept* ausgeprägt, in dem die Profilbildungen zusammenfließen (vgl. Gieseke & Robak 2004; Fleige et al. 2018). Zudem wird in jeder Weiterbildungseinrichtung eine bestimmte institutionalform- und programmspezifische *Lernkultur* ausgebildet (vgl. Fleige 2011, 2016; Fleige & Robak 2018a, 2018b; Gieseke et al. 2009; Kühn et al. 2018; Kühn 2018). Es kann von dieser Lernkultur gesprochen werden, um sich in einem Gesamtzugriff auf das pädagogisch-professionelle Handeln und die Bildungsrealitäten zu beziehen. Zwischen Programmplanung, Institutionalform sowie Bildungsinstitutionalkonzept einerseits und Lernkultur andererseits besteht ein enges Zusammenspiel.

Das nachfolgende Kapitel will für die Perspektive der Programmplanenden das Programmplanungshandeln in unserer Falleinrichtung in seiner institutionalformspezifischen Ausrichtung, aber auch in seiner Exemplarik für wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich (KuK-Bereich) (siehe hierzu Robak & Heidemann in diesem Band zur *Weiterbildung für den KuK-Bereich*) und speziell für die KuK-Tätigen in der Auslegung dieser Studie (siehe hierzu Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*) aufzeigen. In der Analyse zum Planungshandeln angesprochen sind insbesondere die Felder der Kunst(-produktion), der Kultur (einschließlich des Journalismus, des Museumsbereichs und des Kulturmanagements) sowie der Kulturellen Bildung. Nachfolgend ist hier der Einfachheit halber von den *Feldern der Kunst, Kultur und Kulturellen Bildung* oder auch nur von *Feldern* die Rede.

Die Untersuchung war vor allem deduktiv auf der Basis der bis hierher genannten empirisch basierten Theorie-, Begriffs- und Modellbildung zum Programmplanungshandeln angelegt. Dies impliziert auch eine genaue empirische Arbeit im Hinblick auf den erkenntnisvertiefenden Abgleich des Programmplanungshandelns im vorliegenden Fall der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung mit dem Programmplanungshandeln im zwar öffentlich gegenfinanzierten, aber nicht kommunalen Bereich, für den die meisten Modelle vorliegen. Das Modell in Abbildung 1[6] bündelt diese, die Empirie anleitenden, Theoriebausteine und deren inneren Zusammenhang nach einer eigenen Darstellung[7], aber mit induktiven Anteilen aus dem Projekt WB-Kultur. Der überwiegende Anteil der Bausteine bildet sich auch im Interview- und Codierleitfaden für unsere Untersuchung zur Perspektive der Planenden ab, wirkt

6 Eine andere Synopse zu den empirisch und theoriebasiert entwickelten begrifflichen Elementen von Programmplanungshandeln bzw. dessen innerem Strukturzusammenhang findet sich bei Gieseke (2019). Auch Hippel (2019) legt unter dem Stichwort der für Programmplanung benötigten „Kompetenzen" synopsenförmig vor. Weitergehend interessant sind aktuell Fragen, wie sich Planungshandeln im Kontext von neuen digitalen Angebots- und Institutionalformen entwickelt (vgl. Robak 2020; Robak et al. 2020; Freide 2021).

7 Sie entstand als eine Essenz der Arbeiten in der Expert*innengruppe Programmforschung von universitären Lehrstühlen und DIE (https://die-bonn.de/li/250) und der eigenen Arbeiten zur Programmplanung und -forschung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung seit 2013.

also quasi wie eine Heuristik für eine empiriebasierte Theoriebildung (vgl. Fleige 2011; Pohlmann 2015, S. 77 ff.) – wobei die Bausteine teilweise parallel, teilweise quer zu den Hauptkategorien der Instrumente liegen – und wurde im Kontext dieser Instrumente mit Kategorien hinterlegt (siehe hierzu Fleige et al. in diesem Band zum *Methodischen Zugang: Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende und Teilnehmende*). Die Auswertung des Interviewmaterials mithilfe dieses modellförmig aufbereiteten Kategorienrasters zeigte die Ausformungen dieser Aspekte für die Falleinrichtung und die Schwerpunktsetzungen im Handeln bezogen auf einzelne Punkte. Aus diesen Auswertungen wurden für dieses Kapitel im Sinne von Auswertungsperspektiven Aspekte ausgewählt, die den Kern der Spezifik des Planungshandelns in der Einrichtung besonders gut verdeutlichen. Weitere Auswertungen auf Basis des empirischen Materials wären möglich, gerade auch hinsichtlich des Planens für die Weiterbildung in den jeweiligen spezifischen Feldern der Kunst und der Kultur, können jedoch hier nicht in ihrer Gesamtheit aufgegriffen werden.

Das in Abbildung 1 abgebildete Schema der Elemente und Bezüge von Angebotsentwicklung und Programmplanung ist von unten nach oben zu lesen: Die Kästchen auf der unteren und der mittleren Ebene gehören auf dem Weg zum Angebot jeweils zusammen, das Ganze steigt in einer zeitlichen Dimension von oben nach unten auf, ist also diachron (siehe Pfeile). Die Übergänge zum Bildungsmanagement/zur Leitung und zur Angebotsrealisierung/Lehre bzw. davorliegend zur Feinplanung sind mitzudenken. Sie lassen sich auf allen zeitlichen Ebenen ziehen. Die Lernkulturgestaltungen umschließen das Ganze und Planungshandeln ist Teil von Lernkulturgestaltung.

Im Rahmen der Auswertung zur Falleinrichtung wurden dabei die nachfolgenden Aspekte in den Bausteinen 1 und 3 neu erschlossen und formuliert:

- *Suchbewegungen und seismografische Bewegungen* als ein permanentes Weiterbewegen der Angebote und Schwerpunktsetzungen im Programmbereich sowie als Sich-Involvieren in die Felder der Kunst, der Kultur und der Kulturellen Bildung und der zugehörigen Fachdiskurse (in *Baustein 1*),

und spiegelbildlich

- *Spezifisch-inhaltsbezogene Planungsstrategien* in Form von Ausrichtungen der Angebote auf Felder und damit verbundene (oder gesellschaftlich(-regionale)) Bedarfe, Rahmenbedingungen, (Fach-)Diskurse sowie Didaktiken und Träger (in *Baustein 3*).

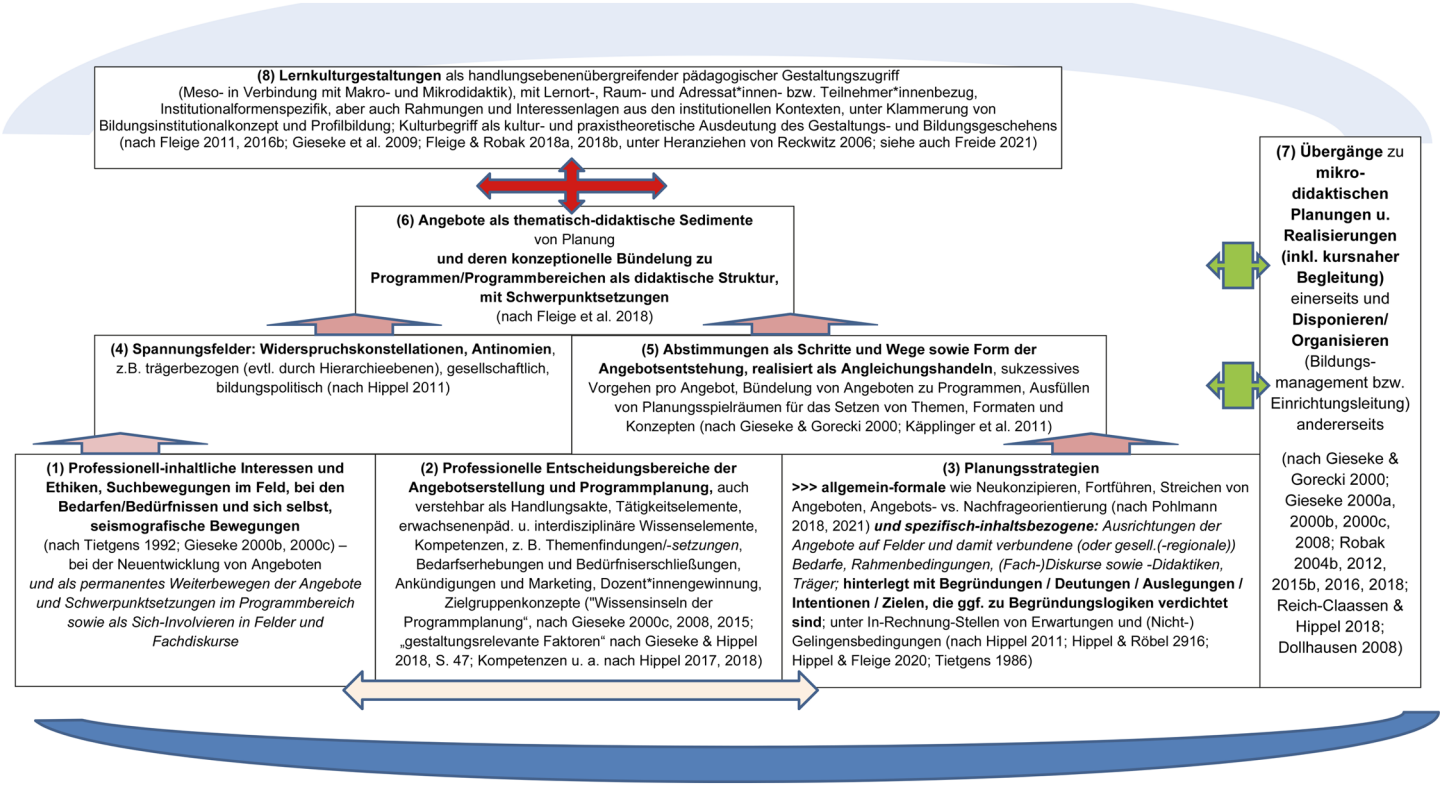


Abbildung 1: Elemente und Bezüge von Angebotsentwicklung und Programmplanung als erwachsenenpädagogisch-professionelle Tätigkeit, innere Handlungsstruktur (weiterentwickelt von Fleige 2019; eigene Darstellung)

Die Ausführungen in diesem Kapitel sind nach den Aspekten bzw. ausgewählten Teilperspektiven entlang der in der Abbildung gezeigten Bausteine angelegt:

Kapitel 2 – Professionell-inhaltliche Interessen, Suchbewegungen, seismografische Bewegungen *(siehe Baustein 1)*
Kapitel 3 – Entscheidungsbereiche *(siehe Baustein 2)*
Kapitel 4 – Planungsstrategien und dahinterliegende Begründungen *(siehe Baustein 3)*
Kapitel 5 – Spannungsfelder – Abstimmungswege – Angleichungshandeln *(siehe Bausteine 4 und 5)*
Kapitel 6 – Programmrealisierung und Mikrodidaktik *(siehe Baustein 7)*
Kapitel 7 – Lernkulturgestaltung *(siehe Baustein 8)*

Die Darstellung folgt dabei sowohl dem Ziel, die Ausformungen dieser Aspekte durch die Falleinrichtung zu beschreiben, wie auch, im Sinne der Theorieentwicklung für Programmplanungshandeln in der EB/WB insgesamt, das oben genannte Schema und seine einzelnen Aspekte zu erläutern und dafür eine weiterführende Terminologie im Anschluss an die bereits vorliegenden empiriebasierten theoretischen Ansätze zu entwickeln.

Die Auslegung der Angebote und Programme bzw. der Angebotsschwerpunkte und Programmbereiche durch die Programmplanenden (*Baustein 6*) liegt quer zu allen anderen Aspekten und bildet daher eine Klammer zu allen Aspekten, erhält hier also kein eigenes Kapitel.

Bei der nachfolgenden Darstellung der empirischen Befunde sind folgende Interviewtranskripte einbezogen:

- PP 1 = Interviewpartner 1 = Programmbereich Museum
- PP 2 = Interviewpartnerin 2 = Programmbereich Bildende Kunst
- PP 3 = Interviewpartner 3 = Programmbereich Literatur
- PP 4 = Interviewpartnerin 4 = Programmbereich Musik
- PP 5 = Interviewpartnerin 5 = Programmbereich Darstellende Künste
- PP 6 = Interviewpartnerin 6 = Programmbereich Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft

2 Professionell-inhaltliche Interessen, Suchbewegungen und seismografische Bewegungen als Basis für die anvisierte didaktische Struktur[8]

Die nachfolgenden Ausführungen entsprechen *Baustein 1 im Schema* der Elemente und Bezüge von Angebotsentwicklung und Programmplanung (siehe Abb. 1). Es geht um die am Anfang eines Planungsprozesses stehenden professionell-inhaltliche Interessen, um Suchbewegungen im Feld, bei den Bedarfen/Bedürfnissen und bei sich

8 unter Mitarbeit von Melanie Helmig

selbst, um seismografische Bewegungen (nach Tietgens 1992; Gieseke 2000b, 2000c) als Basis für die anvisierte didaktische Struktur. Diese Aspekte lassen sich für die Falleinrichtung nicht nur auf die in der Literatur beschriebene Neuentwicklung von Angeboten, sondern darüber hinaus auch auf ein permanentes Weiterbewegen der Angebote und Angebotsschwerpunkte in Bezugnahme auf Felder und Fachdiskurse der Kunst, Kultur und Kulturellen Bildung beziehen.

2.1 Professionell-inhaltliche Interessen als Hintergrund von Angebotsentwicklung, Suchbewegungen

Alle Planenden kommen selbst aus den Feldern der Kunst, Kultur und Kulturellen Bildung bzw. Vermittlung oder aus zugeordneten Fächern mit Reflexionsfunktion (Bezugswissenschaften): Sie verfügen über „akademisches Wissen" und ggf. auch „künstlerische Praxis" (PP 5, Z. 57) in diesen Bereichen. D. h., sie bringen aus diesen Feldern *fachliches Wissen*, *fachliche Kompetenzen*, *Arbeitserfahrungen* und *Überzeugungen* mit, die eine solide Basis für die Angebotsentwicklung bzw. für thematische Ideen bilden. Unmittelbar geteilte Arbeitserfahrungen gibt es vor allem im museumspädagogischen Bereich (Programmbereich *Museum*). Vor dem Hintergrund ihrer bisherigen *Berufsbiografie* haben die Planenden selbst ggf. noch ein Standbein in den Feldern. Sie vermitteln somit zwischen Bildung und Kunst/Kultur bzw. den entsprechenden Fachdiskursen sowie Tätigkeitsfeldern und setzen sich für die Herausbildung von Standards für Wissen, Kompetenzen und Qualifikationen in diesen Feldern und das darauf bezogene Professionelle ein, die Robak et al. (2015) in einer vorauslaufenden Programmanalyse als einen Schwerpunkt der Programme der Falleinrichtung herausgearbeitet haben.

Quasi *berufsbiografische Leitsätze* (Gieseke & Gorecki 2000, S. 83) begründen mitunter das Planungshandeln, wie etwa das Interview mit der Programmbereichsleiterin für *Bildende Kunst*, aus der Kunst und Kunstpädagogik kommend, exemplarisch belegt:

> „Meinen Programmbereich siedle ich, also [...] der Zugang zu Kunst, also [...] da lege ich Priorität. [...] Ich komme ja auch von der Kunst. [...] Und dann aber eine Verknüpfung zur kulturellen Bildung [...]." (PP 2, Z. 36)

Hieraus leitet sich bei der Interviewpartnerin das *Interesse an einer zeitgenössischen Auslegung von Kunst* und dem *Schaffen von Bildungsgängen* im Bereich der Kunstgeragogik als einem damals neuen Feld sowie zur Schaffung von *Standards für professionelles Handeln* in Kunstvereinen über Teilkompetenzen und eine *Begleitung und Stützung von Tätigkeitsprofilen* als anvisierte didaktische Struktur für ihren Programmbereich ab:

> „also ich habe versucht, mehrere Stränge hier dann zu installieren, einmal zu gucken, was brauchen die Künstlerinnen und Künstler und die künstlerische Praxis hier so dahingehend zu verändern, dass ich versucht habe, Seminare der künstlerischen Praxis so anzubieten mit, die zeigen, [...] es gibt eben mehr als Malerei und Zeichnung. Wie hat sich die Kunst entwickelt, wie ist die Zeit, der *State of the Art*." (PP 2, Z. 65)

> „Ich habe zwei Qualifizierungen und die nehmen bei mir einen ziemlichen Stellenwert ein, vor allen Dingen die Qualifizierung Kunstgeragogik, […] das ist ein ganz neues Berufsfeld, was ich entwickelt habe […]." (PP 2, Z. 194)

> „das [die Kunstgeragogik, M. F.] war eine Erweiterung und eben die Schaffung eines neuen Berufsfeldes" (PP 2, Z. 214)

> „Und da ich eben lange Zeit auch in Kunstvereinen gearbeitet habe, ist mir das auch ein Anliegen, die Kunstvereine weiter zu professionalisieren und zu unterstützen." (PP 2, Z. 53)

Dabei spielt eine Rolle, dass sich die Planenden aufgrund der eigenen Berufsbiografie und eines *In-die-Felder-Involviert-Bleibens* selbst mit aktuellen Entwicklungen in Kunst und Kultur auskennen und dieses Wissen und diese Urteilsfähigkeit bei der Entwicklung eines jeden Angebots und für den gesamten Programbereich in Anschlag bringen.

Der Programmbereichsleiter *Museum* interessiert sich beispielsweise für didaktische Möglichkeiten zur Reflexion und Kompetenzentwicklung bei Museumspädagog*innen:

> „Die Utopie ist, diese Menschen in den Stand zu versetzen, mit einer Stärke hier rauszugehen, in der sie argumentieren können, dass das, was sie machen, wirklich professionell ist und dass das auch argumentativ durchzusetzen ist." (PP 1, Z. 22)

Neben dem Schaffen einer didaktischen Struktur interessieren sich die Planenden in einem außerpädagogischen Sinn dafür, *selbst in den Künsten und in den Feldern Diskurse zu vernetzen, sich in sie zu involvieren*, sie ggf. zu beeinflussen, umtriebig zu sein und diejenigen, die ihrerseits umtriebig sind, in die Institution einzuladen. Dafür nutzen sie die Institutionalform der Falleinrichtung, die ihnen hierfür passend erscheint. Als *Rückfluss auf das pädagogisch-didaktische Handeln* scheinen sich hierdurch wiederum noch einmal in anderer Intensität Ideen für Themen und Formate zu entwickeln als durch das reine Beobachten.

Die beschriebene Haltung, seinen inhaltlichen Interessen zu folgen und diese mit Bedarfen, Bedürfnissen und Erwartungen abzugleichen, erinnert an Tietgens' (1986, 1992) *Figur der wechselseitigen Suchbewegung*: „Probierbewegungen […], mit denen ein Zueinanderkommen" (Tietgens 1986, S. 98) von Planung/Angebot und Nachfrage angestrebt wird. Die Wechselseitigkeit der Suchbewegung hat im offenen Feld der EB/WB mit den Bedürfnissen der Adressat*innen und der Person der Planenden gleichermaßen zu tun.

2.2 Seismografische Bewegungen

Programmplanende in der EB/WB, und so auch in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung in einer Akademie, gehen in der zuvor angesprochenen Suchbewegung *seismografische Bewegungen* ein. *Seismograf zu sein* bedeutet, „Bildungsentwicklungen in einer Gesellschaft" aufzunehmen (Gieseke 2008, S. 40; siehe auch Gieseke & Gorecki 2000, S. 94). Es geht darum, Bildungsbedarfe und Bedürfnisse sowie The-

men und Erwartungen zu erkennen, zu analysieren, zu erschließen bzw. zu antizipieren, als Impulse aufzugreifen und in Angebote zu transferieren. Eigene Ideen für Themen und Formate entstehen aus dieser seismografischen Bewegung heraus oder zumindest im Abgleich mit ihr.[9]

Von Gieseke am Beispiel der öffentlich geförderten, kommunalen EB/WB in konfessioneller Trägerschaft beschrieben, lässt sich das seismografische Moment bei unterschiedlichen Institutionalformen und Trägern finden und formt hier eine Spezifik aus (vgl. Fleige et al. 2018). So spiegeln die Interviews ein dichtes seismografisches Bewegen in den Feldern der Kunst, Kultur und Kulturellen Bildung bzw. Vermittlung mit hohem Aktivitätsgrad und eine intensive eigene Auslegung dieser Bewegung und Aktivität wider:

> „eigentlich ständig, ständig habe ich irgendwelche Sensoren ausgefahren. [...] Und eine Kollegin von mir, gebürtige Amerikanerin, sagte mal, du hast einen *Crap Detector* auf deinem Kopf. [...] ich [...] habe das mal beschrieben wiederum anderen gegenüber, [...] dass wir eigentlich so etwas wie Trüffelschweine sind" (PP 6, Z. 303).

Wie wird dabei vorgegangen bzw. welche *Stufungen* lassen sich beobachten? Als grundlegend erscheint eine Haltung der *intensiven Beobachtung* der künstlerischen und kulturellen Sparten/Domänen und (Tätigkeits-)Felder. Aus ihr erfolgt die für seismografisches Bewegen insgesamt konstitutive *Aufnahme und Antizipation* von Bedarfen, Bedürfnissen, Erwartungen, Interessen und anstehenden Themen. In der Auswertung dessen, was seismografisch aufgenommen wird, werden Überzeugungen dahingehend erarbeitet, was „ansteht" und Ideen gesetzt. Erkennbar ist im vorliegenden Fall ein *domänen-/feldspezifisches Themen-Setzen-und-Konzipieren* (vgl. näher zum Akt des *Setzens* Kap. 3.2.1) für wissenschaftliche berufliche Weiterbildung und ein darauf aufbauendes *Themen-Immer-Weiter-Bewegen*. Letzteres findet statt im Kontext eines *Felder-Immer-Weiter-Beobachtens-und-Sich-Involvierens*, d. h., es wird das oben genannte außerpädagogische Interesse gekoppelt. Die nachfolgenden Zitate aus den Interviews zeigen die identifizierte Stufung:

Aufnahme und Antizipation von Bedarfen/Bedürfnisse sowie *Themen-Setzen-und-Konzipieren:*

> „Und was ist neu entstanden, weil es ein neues Thema in meinem Feld ist, weil es neu als Wunsch an mich herangetragen worden ist von Kolleginnen und Kollegen, weil ich neue Künstlerinnen und Künstler entdeckt habe, eine neue Entwicklung, die ich total spannend finde, also was weht mich neu an, wird an mich herangetragen." (PP 5, Z. 371)

> „Und das, den Blick eben einfach wegzuwenden von diesen scheinbaren Autoritäten, einen frischen Blick auf das, was die Verlage gerade anbieten." (PP 3, Z. 123)

9 Quellen dafür bietet der in Kapitel 3.2.2 genannte Bezugsrahmen der Angebotsentwicklung und die in Kapitel 5 genannten Akteur*innen, an die sich die Programmbereichsleitenden in der Planung angleichen.

Themen-Immer-Weiter-Bewegen:

> „Dinge auszuprobieren, Dinge aufs Spiel zu setzen, so etwas wie einen Scout durch die Gegend zu laufen und zu sagen, wo sind Themen, die neu sind, die in Seminaren, in Tagungen, in Kolloquien, in sonstigen Veranstaltungen umzuschmieden und […] auszuloten, wie weit sind sie tragfähig und […] erhaltbar." (PP 1, Z. 236)

> „Das ist eines der Themen, die wir auf unserer Agenda haben, wo wir immer wieder darüber nachdenken, […] wie kann man Leuten, die in prekären Arbeitssituationen sind, ermöglichen, an so einer Reihe teilzunehmen." (PP 5, Z. 135)

> „also ich gehe ganz stark auf Empfehlungen von Menschen, die in dem Feld selbst sind, […] von Künstlerinnen und Künstlern, ich verfolge praktisch die Künstlerinnen und Künstler lange, bis ich manchmal denke, ja, okay, den frage ich mal oder die frage ich jetzt mal und besuche die im Atelier. Und dann gucke ich aber immer noch." (PP 2, Z. 98)

im Kontext von Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren:

> „aber wir sind diejenigen, die einfach das Feld in unserer Kunst beobachten und möglichst schnell erkennen müssen, was Bedarfe sind oder was da läuft und was da los ist und was als Nächstes passieren wird und wo es Weiterbildungsbedarf einfach geben wird oder Diskursbedarf auch einfach gibt." (PP 4, Z. 197)

> „also, es gibt einfach so wahnsinnig viele konkurrierende Angebote und ich kann ja nicht dauernd *on the road* sein, dass es nicht so einfach ist, zu überlegen, okay, was ist jetzt wirklich das Interessanteste, das, was mich am weitesten bringt, was wirklich *cutting edge* ist und ich noch nicht gesehen habe […], zu sagen, ja, dann fahre ich zu der Konferenz und nicht zu den drei anderen." (PP 5, Z. 37)

Deutlich wird das *Sich-Aktiv-Involvieren* als *Anlass für und Weg zur Angebotsentwicklung* und als *außerpädagogisches Ziel*, auch verbunden mit *Reisen:*

> „Und tatsächlich fehlt mir dramaturgisches Arbeiten auch ein bisschen. Das […] ist ja eine volle Stelle […] und man kann nicht kontinuierlich eine Gruppe dramaturgisch begleiten. Also ich habe öfter Anfragen von freien Gruppen […], vielleicht klappt das eines Tages auch, aber im Moment zu sagen, ja, ich bin kontinuierlich vormittags bei euren Proben, geht einfach nicht […]. Was ich aber viel mache, ist Arbeit bei Festivals oder Jurytätigkeit. Ich werde viel angefragt, wie die anderen Kolleginnen und Kollegen auch, für Moderation zum Beispiel." (PP 5, Z. 30)

> „Es gibt ein großes Festival in Niedersachsen der Stiftung Niedersachsen, das heißt *Best Off*, das Festival für die freien Theater. Und da bin ich auch das zweite Mal mit in der Auswahljury für das Festival, das heißt, ich reise viel durch Niedersachsen, bin in den Theatern, gucke mir die Sachen an und kriege sehr genau mit, was gibt es hier für Bühnen, was haben die für Probleme gerade, was Finanzierung betrifft. Ein riesiges Thema hier ist Generationenwechsel, es gibt im Wendland zum Beispiel, […] ganz, ganz viele inzwischen 60 plus alte Künstlerinnen und Künstler, die da ganz, ganz großartige Theaterarbeit machen, in unterschiedlichsten Formen, Figurenobjekt, Theater, Erzähltheater, dokumentarisches Theater und die finden aber niemanden, der das übernimmt." (PP 5, Z. 32)

> „Ja gut, die anderen [Künstler*innen, die Autorinnen, M. F.], die eine Professur haben, sind auch umtriebig und informieren sich, was läuft, also das ist mir auch wichtig, dass

> die wissen, was ist zurzeit angesagt in der Bildenden Kunst, wie sind die Entwicklungen, wie sind die Tendenzen, […] und deswegen führe ich Gespräche und besuche die." (PP 2, Z. 116 ff.)

Themen-Immer-Weiter-Bewegen kann dabei auch heißen, an das schon Vorhandene im Bildungsangebot anzuknüpfen, es wiederzubeleben und weiterzutreiben:

> „sondern ist es vielleicht durchaus auch schick, das scheinbar Alte, das wir immer wieder, glaube ich, aktualisieren, für diejenigen anzubieten, die nachrücken" (PP 3, Z. 81)

> „Ich mag mittlerweile diesen […] Begriff […] des Innovativen […] nicht mehr, weil der ständig überall benutzt wird und im Hintergrund das Ganze dann doch eher konventionell aussieht. Aber ich glaube, deshalb ist für mich dieser Begriff des aufs Spiel setzen ziemlich interessant und der passiert dann auch natürlich in einigen Seminaren." (PP 1, Z. 20)

Die seismografischen Bewegungen erscheinen hier somit auch als ein *künstlerisch-suchendes Moment in Parallelität zum Gegenstand der Bildungsangebote*. Dabei setzen die Planenden auch auf zufällige Begegnungen, aber im Rahmen eines planvollen Suchens (z. B. PP 2, Z. 314).

3 Entscheidungsbereiche[10]

Die folgenden Darstellungen rekurrieren auf *Baustein 2 im Schema* der Elemente und Bezüge von Angebotsentwicklung und Programmplanung (siehe Abb. 1).

3.1 Einführung: Entscheidungsbereiche der Angebotsentwicklung und Programmplanung als Wissensinseln

Mit diesen *Entscheidungsbereichen* sind *Wissensinseln der Planung* gemeint (nach Gieseke 2000c, S. 329 f., 2008, S. 56 ff., 2015, S. 168 f.; vgl. Abb. 2). Synonym hierzu sind: Planungsfelder/-schritte, Entscheidungsfelder, Tätigkeiten und dafür benötigte Kompetenzen und benötigtes Wissen – Wissensbestände, Wissensressourcen, Wissensstrukturen, die sich in die Tätigkeiten einlegen, im Sinne von erwachsenenpädagogischem Wissen, Fachwissen und Wissen über regionale und gesellschaftliche Einbettungen der Angebote und anderes interdisziplinäres Wissen. Es handelt sich um „gestaltungsrelevante Faktoren" (Gieseke & Hippel 2018, S. 47) der Angebotsentwicklung und Programmplanung.[11]

10 unter Mitarbeit von Melanie Helmig

11 Folgendermaßen belegt: „Entscheidungsfelder" (Gieseke 2008, S. 108; siehe auch Gieseke & Gorecki 2000, S. 111), „Planungsfelder" (Gieseke 2008, S. 57), „Planungsschritte" (ebd.), „Tätigkeiten" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 63) bzw. „faktische Tätigkeiten" (ebd., S. 111), „(Tätigkeits-)Elemente" (Gieseke & Hippel 2018, S. 46) der Programmplanung/Angebotsentwicklung, für welche die Planenden unterschiedliches „Wissen" (ebd., S. 57) und unterschiedliche „Kompetenzen" benötigen (vgl. Hippel 2017, 2018, 2019).

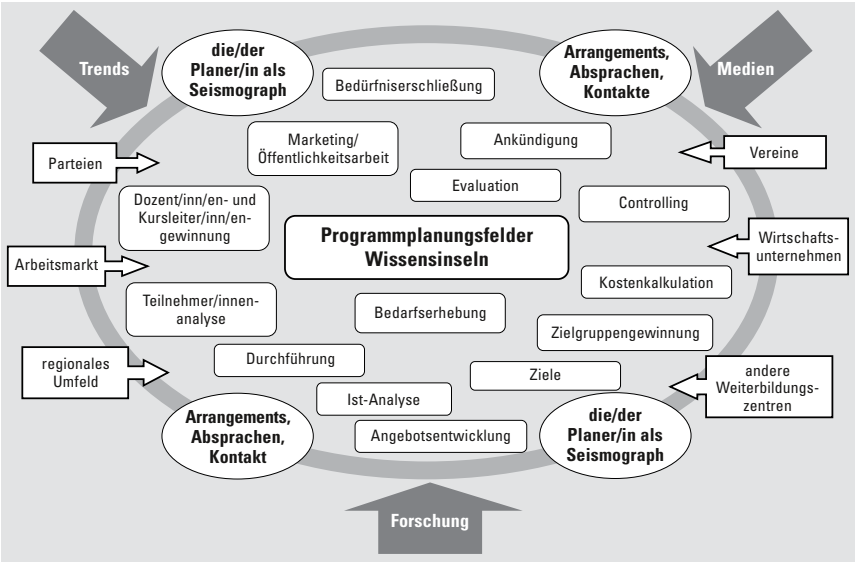


Abbildung 2: Wissensinseln der Planung nach Gieseke (Abbildung übernommen aus Gieseke 2008, S. 57, ursprünglich Gieseke, 2000c, S. 330, überarb. 2006)

Die modellierten Wissensinseln ergeben zusammen einen „ganzheitliche[n]" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 13) Handlungsstrang der Planung. Dafür wie eine planende Person jeweils zum einzelnen Angebot und zum Programm kommt, gibt es keinen fixierten Bauplan. Anders als verschiedene vorliegende, deduktiv entwickelte Modelle der Planung dies nahelegen, ist der Planungsprozess nicht deduktiv abgeleitet, und er ist auch nicht, was die Modelle ebenfalls nahelegen, linear im Vorgehen – was Programmplanende vehement unterstreichen (vgl. ebd., S. 69). Die einzelnen Entscheidungsbereiche werden nicht für jedes Angebot in derselben Reihenfolge angesteuert, sondern vielmehr werden einzelne Wissensinseln bei der Planung in unterschiedlicher Reihenfolge vernetzt. Die Wissensinseln werden zudem weder bei neuen Angeboten und noch viel weniger bei Wiederholungsangeboten jedes Mal in Gesamtheit bearbeitet, wobei letztgenannte ohnehin mit weniger Entscheidungen auskommen als neue Angebote. Jedes Angebot wird einrichtungsintern, zuweilen auch einrichtungsextern, beispielsweise mit Kooperationspartner*innen – im Modell rechts auf dem Außenkreis als „andere Weiterbildungszentren" platziert –, und immer mit den potenziellen, freiberuflichen Lehrenden (Dozierende, Kursleitende)[12] abgestimmt. Für die Abstimmungsprozesse bilden die Wissensinseln ebenso eine Grundlage wie für die Entwicklung des Angebots selbst (siehe hierzu Kap. 5).

Das Bild der Wissensinseln ist treffend für den gesamten offenen Bereich der EB/WB, der keinen festen, von übergeordneten Institutionen vorgegebenen Schemata oder Lehrplänen folgt, sondern didaktisch mit eigenen Konzepten ausgestaltet

12 Siehe zur Perspektive der *Kursleitenden* Freide et al. in diesem Band.

werden muss. Ursprünglich als ein Ergebnis ethnografischer und interviewbasierter Analysen in der öffentlich geförderten, kommunalen Erwachsenenbildung gewonnen (vgl. Gieseke & Gorecki 2000), wird das Modell inzwischen für unterschiedliche Anbieter und Träger diskutiert (vgl. Gieseke & Hippel 2018). Es kann also von träger-, institutionalform- und felderübergreifend kategorial ähnlichen Wissens- und Handlungsbeständen ausgegangen werden, die sich jeweils spezifisch ausformen.[13]

Für folgende, zentrale Entscheidungsbereiche verweist die vorliegende Analyse auf interessante *institutionalform- und felderspezifische Ausprägungen*:

- die grundlegende Wissensinsel *Angebotsentwicklung*, die wir nachfolgend besonders im Hinblick auf die Akte des *Findens, Setzens und Platzierens von Themen, Formaten* (dies meint Arbeits-, Zeit- und Sozialformen) *und Zielen* betrachten und uns dabei auch anschauen, wie *Kooperationen* eingebunden werden (*Kap. 3.2*),
- die *Analyse von Bedarfen und Bedürfnissen* (Bedarfserhebung und Bedürfniserschließung) (*Kap. 3.3*),
- die *Kursleitendenauswahl und -gewinnung* (inklusive der *Zusammenarbeit mit den Kursleitenden*) (*Kap. 3.4*),
- Wege der *Adressat*innen-/Zielgruppenansprache* und *Teilnehmendengewinnung* sowie ihr Sediment in *Ankündigungstexten* der Programme (*Kap. 3.5*),
- die *Finanzierung* und *Kostenkalkulation* sowie die *Evaluation* als Teil des Qualitätsmanagements auf Kursebene als *komplementäre Wissensinseln* (*Kap. 3.6*),
- Angebotsdurchführung als *Programmrealisierung* und *Mikrodidaktik* (siehe hierzu gesondert *Kap. 6*).

3.2 Angebotsentwicklung: Finden, Setzen und Platzieren von Themen, Formaten und Zielen

So wie zu Beginn eingeführt wurde, ist die Angebotsentwicklung die grundlegende Wissensinsel der Programmplanung, da Angebote die grundlegende Einheit von Programmen sind. Im Folgenden soll weniger thematisiert werden, *dass* Angebote entwickelt werden, sondern *wie* und *unter welchen Bezüglichkeiten* sie entwickelt werden. So betrachten wir nachfolgend den Akt des *Findens, Setzens und Platzierens von Themen, Formaten und Zielen* als das *Wie* (Kap. 3.2.1), wobei die Figur des Findens, Setzens und Platzieren induktiv aus dem Material entwickelt ist.[14] Zudem wird herausgearbeitet, was neben den eigenen Ideen die *Bezüge* und *Quellen* der Angebotsentwicklung *für das Finden, Setzen und Platzieren* in der Falleinrichtung sind, wobei Analysen dazu, wie Kooperationen eingebunden werden, eingeschlossen werden (Kap. 3.2.2). Das Vorgehen und die Bezüge bei der Angebotsentwicklung lassen sich dabei aus dem vorliegenden Interviewmaterial sehr gut nachvollziehen. U. a. wird ein hohes In-

13 Gieseke schlägt dabei zur weiteren Professionalisierung des Handelns vor, sich an diesem empirisch informierten Modell zu orientieren und ausgewählte Entscheidungsbereiche pro Planungsvorgang bewusst durchzuspielen, zu analysieren und neues Handeln anleiten zu lassen (siehe Gieseke 2015, S. 168 f.) Solche empiriegesättigten oder -informierten Modelle bilden in besonderer Weise die Komplexität von Programmplanung als Tätigkeit ab (vgl. Hippel 2017; Hippel & Käpplinger 2017). Daneben bestehen eher deduktiv entwickelte, und dabei linear oder zyklisch gedachte, Modelle (vgl. ebd.).

14 Dies ist auch relevant für die *Neuentwicklung von Angeboten* im Sinne eines planungsstrategischen Vorgehens nach Pohlmann (2018, 2021), wie es in Kapitel 4.1 spezifisch beschrieben werden wird.

teresse und eine hohe Begründungsfähigkeit der Planenden für jeweils bestimmte Themen/Formate in ihren Programmbereichen sichtbar. Die daraus entstehenden Angebote werden als jeweilige *Markenkerne* und Basis für die *Profilierung des Programmbereichs* präsentiert.[15]

Nachfolgendes Zitat illustriert, wie umfassend die Bezüge der Angebotsentwicklung in der Falleinrichtung sind, und wie die Themen und Formate gesetzt werden:

> „Es war [...] so eine Entwicklung [...] aus diesen Gesprächen mit den Hochschulen. Also ich bin dann auch zu den Leuten hingefahren, wenn die nicht herkamen, also ich habe auch ganz stark die Kontakte gesucht und wollte einfach wissen, wie sind die Bedarfe, liege ich richtig mit meiner Idee. [...] den Künstlerverbänden natürlich auch [...] habe ich das [...] vorgestellt und die haben das begrüßt, dass das hier an der NAME FALLEINRICHTUNG verortet wird [...] und davor war es aber vorwiegend mal Technik, Kalligrafie und [...]. Eine künstlerische Praxis, die [...] aber auch nicht [...] die zeitgenössische Kunst abgebildet hat, also wo steht eigentlich die Kunst zu der Zeit. [...] also ich habe versucht, mehrere Stränge hier dann zu installieren, einmal zu gucken, was brauchen die Künstlerinnen und Künstler, und die künstlerische Praxis [...] dahingehend zu verändern, dass ich versucht habe, Seminare [...] anzubieten [...], die zeigen, wo, es gibt eben mehr als Malerei und Zeichnung. Wie hat sich die Kunst entwickelt, wie ist die Zeit, der *State of the Art*. Und [...] Film habe ich versucht, zu installieren, das ist mir nicht gelungen, das hat jetzt mein Kollege [...] mit so einer Qualifizierung ‚Taschengeldkino' geschafft, [...], Film gehört ja zur bildenden Kunst, wir haben hier ja ein paar Schnittstellen, mit den darstellenden Künsten, [...] Performance ist ein Bereich von mir, aber teilweise auch von darstellender Kunst, darstellenden Künsten oder Film, Video auch." (PP 2, Z. 65)

3.2.1 Das *Wie* der Angebotsentwicklung: Der Akt des Findens, Setzens und Platzierens

Das *Wie* der Angebotsentwicklung wird hier sowohl als ein Handlungs*akt* als auch als eine Handlungs*weise* einschließlich ihrer Begründungen verstanden. *Finden* heißt: Die Themen müssen gefunden sowie erschlossen werden und die Programmplanenden der Falleinrichtung legen diese Findevorgänge – eingebunden in die in Kapitel 2 beschriebene *Suchbewegung* und *seismografische Bewegung* – ebenso intensiv aus wie bei Gieseke und Gorecki (2000, S. 94) beschrieben. Auch für sie *liegen die Themen – nicht nur sprichwörtlich – „auf der Straße"*, erscheinen als naheliegend. Dabei haben auch der Umgang mit Diskursen, (potenziellen) Kooperationspartner*innen und (potenziellen) Kursleitenden wie auch Kolleg*innen in der Programmbereichsleitung und die beschriebene Selbstinvolvierung in die Felder einen Einfluss. Dies alles geht mit den eigenen Ideen eine untrennbare Ligatur ein. Mit der *Setzung eines Themas* und seiner *Platzierung* markieren die Planenden die thematische Relevanz und ggf. einen Schwerpunkt. Es geht darum, bestimmte Themen akzentuierend sowie diskurswirksam anzubieten und inhaltlich-strategisch gezielt im Rahmen des Bildungsinstitutionalkonzeptes am Markt zu platzieren (siehe hierzu weiterführend die Analyse in Kapitel 4). Der induktiv entwickelte Doppelterminus des Setzens und des

15 Dies deutete sich auch bereits in der Auswertung zur berufsbiografischen Basis der Planung in Kapitel 2.1 an.

Platzierens verweist dabei auch auf das beschriebene Interesse, Diskurse mit zu beeinflussen, als außerpädagogisches Ziel:

Finden:

> „aber wir sind diejenigen, die einfach das Feld in unserer Kunst beobachten und möglichst schnell erkennen müssen, was Bedarfe sind oder was da läuft und was da los ist und was als Nächstes passieren wird und wo es Weiterbildungsbedarf einfach geben wird oder Diskursbedarf auch einfach gibt" (PP 4, Z. 197)

> „Und [...] den Blick eben einfach wegzuwenden von diesen scheinbaren Autoritäten, einen frischen Blick auf das, was die Verlage gerade anbieten." (PP 3, Z. 123)

> „Und was ist neu entstanden, weil es ein neues Thema in meinem Feld ist, weil es neu als Wunsch an mich herangetragen worden ist von Kolleginnen und Kollegen, weil ich neue Künstlerinnen und Künstler entdeckt habe, eine neue Entwicklung, die ich total spannend finde, also was weht mich neu an, wird an mich herangetragen." (PP 5, Z. 371)

> „Ich war jetzt gerade, es gibt in Nordrhein-Westfalen ein Kinder- und Jugendtheatertreffen aller Theater, [...] das heißt „Westwind". Aller [...] Stadt- und Staatstheater und freie Szene. Und die haben mich das zweite Jahr in Folge eingeladen für die Moderation von Künstlergesprächen [...]. Und das ist für mich eine tolle Gelegenheit, mir Gesprächsformate auszudenken, die zu moderieren und mit dieser Szene sehr eng in Kontakt zu sein und zu gucken, worüber reden sie, was sind die Bedarfe" (PP 5, Z. 32).

Setzen (und Platzieren):

> „wirklich Themen zu setzen, sich dafür Strategien zu überlegen, die Sachen zu bewerben und dann zu hoffen, dass das Ganze gut aufgeht" (PP 5, Z. 24).

Platzieren:

> „Dann gibt es so einen Querschnitt durch alle drei Künste, wo man, wo ich versuche, Dozentinnen und Dozenten oder Themen zu platzieren, die gerade sehr intensiv im Diskurs sind, aber schon etabliert." (PP 5, Z. 45)

> „also wo steht eigentlich die Kunst zu der Zeit. Und das hat, also ich habe versucht, mehrere Stränge hier dann zu installieren, einmal zu gucken, was brauchen die Künstlerinnen und Künstler und die künstlerische Praxis hier so dahingehend zu verändern, [...] Wie hat sich die Kunst entwickelt, wie ist die Zeit, der *State of the Art*." (PP 2, Z. 65)

Die Topoi sind dabei entweder direkt (PP 5, Z. 24, 45) oder indirekt chiffriert: „frischen Blick" (PP 3, Z. 123), „neu entstanden" (PP 5, Z. 371), „auszudenken" (PP 5, Z. 32), „immer stärker in die Richtung entwickelt" (PP 3, Z. 59), „zu installieren", „verortet" (PP 2, Z. 65). In *paradoxer Laufrichtung* zu diesem offenkundig *kreativen Akt* werden dabei auch *Standardisierungen* vorgenommen: von Qualifikationen, aber auch von Kunstverständnissen und Diskursen, vom „State of the Art" (PP 2, Z. 65).

Gesetzt und platziert wird dabei spezifisch für die jeweilige Sparte/Domäne, das jeweilige zugehörige Feld und jeweiligen Tätigkeiten bzw. für relevante fachliche Wissensstrukturen. Es geht um Angebote, die im Sinne einer wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für die Sparten/Domänen und Felder darauf zielen, dass am

Ball geblieben werden muss, Weiterentwicklungen passieren müssen und diese mitbekommen werden sollten.

3.2.2 Bezüge und Quellen für das Finden, Setzen und Platzieren

Das Finden, Setzen und Platzieren ereignet sich als eine „Balance zwischen dem Sich-Einlassen auf das Umfeld und dem Setzen eigener Optionen" (Gieseke 2000c, S. 332), wie im weiteren Verlauf noch als *Angleichungshandeln* (Kap. 5) beschrieben werden wird. Einige zentrale Bezüge und Quellen aus diesem Umfeld werden nachfolgend als eng zur Angebotsentwicklung gehörend aufgezeigt:

- Rezeption von Diskursen
- Externe Kooperationen
- Ideen der Kursleitenden (als Lehrende) und Kolleg*innen (andere Programmbereichsleitende)[16]

3.2.2.1 Rezeption von Diskursen

Angebotsentwicklung wird oftmals angestoßen durch die Rezeption medialer und gesellschaftlicher sowie fachlicher Diskurse. *Fachdiskurse* beziehen sich hier auf wissenschaftliche und speziell künstlerische bzw. kulturbezogene Diskurse in den Feldern der Kunst, Kultur, Kulturellen Bildung und Vermittlung.

Für die Rezeption sind eine entsprechende Rezeptionshaltung als *Offenheit* für Themen und deren Entwicklung sowie für neues Wissen, *Neugier* und eine *eigene Kreativität* für die Transferierung des Rezipierten in Angebote notwendig. Dabei erfolgt die Interpretation dieser Teilstudie nach dieser Rezeption sehr intensiv und, wie bereits angedeutet, gekoppelt mit einem eigenen Interesse daran, auch selbst auf die Diskurse Einfluss zu nehmen und sich, auf Einladung, an den Orten dieser Diskurse zu äußern oder eine Aktivität einzubringen. In diesem Sinne werden auch Teilnehmende und Kursleitende als Teil einer *Community* im KuK-Bereich betrachtet, zu die Planenden sich auch selbst zugehörig verorten.[17] Für die genannten Zusammenhänge lassen sich erneut exemplarisch zwei der oben genannten Interviewzitate anführen:

> „Und was ist neu entstanden, weil es ein neues Thema in meinem Feld ist, weil es neu als Wunsch an mich herangetragen worden ist von Kolleginnen und Kollegen" (PP 5, Z. 371)

> „aber wir sind diejenigen, die einfach das Feld in unserer Kunst beobachten und [...] erkennen müssen, was Bedarfe sind oder was da läuft und was da los ist und was als Nächstes passieren wird und wo es Weiterbildungsbedarf [...] oder Diskursbedarf [...] gibt" (PP 4, Z. 197).

16 Sie lassen sich auch einordnen in kommunikative Bezüge der Programmplanung, die Gieseke und Gorecki (2000) in ihrer Analyse unterscheiden:
Interaktiv
1a. „Institutionell organisiert" (Planungskonferenzen)
1b. „Selbstinitiiert" (Gespräche in Arbeitsgruppen u. a., auch informell – zwischen Kolleg*innen innerhalb der Einrichtung, aber auch mit Kooperationspartner*innen, mit Personen aus dem Bereich des Trägers, der Lehrenden)
Rezeptiv bis intuitiv (Rezeption von Fachdiskursen, medialen Diskursen zu bestimmten Problemstellungen, von Alltagsgesprächen, von Programmen anderer Einrichtungen, von Zeitschriften etc.)

17 Auch aus Sicht dieser beiden Gruppen wird diese Zugehörigkeit zum KuK-Bereich wahrgenommen (siehe diesbezüglich Freide et al. in diesem Band zu den *Kursleitenden* und Heidemann et al. in diesem Band zu den *Teilnehmenden*).

Letzteres Zitat zeigt neben der Bedeutung der *Rezeption zeitgenössischer Themen* auch die Bedeutung der *Antizipation kommender Diskurse* und Bedarfe bzw. deren seismografische Aufnahme als Faktor für die Angebotsentwicklung. Die Aussage „Wir sind diejenigen" (ebd.) belegt neben der Identifikation mit der Aufgabe auch die institutionalformspezifische Auslegung der Einrichtung als Ort, an dem sich Diskurse wiederfinden.

Dabei kommt es auch auf das Wissen um die jeweils zum Thema *passenden Formate* an. Das breite Spektrum von Workshops über Tagungen zu Lehrgängen wird offenbar jeweils äquivalent zum angenommenen Lernbedarf eingesetzt – etwa Tagungen für die strukturierte Vermittlung von Fachwissen (vgl. PP 2, Z. 53). Dies geht hin bis zur Beratung für Museen im Hinblick auf die Weiterentwicklung ihrer Bildungsarbeit (vgl. PP 1, Z. 34).

3.2.2.2 Externe Kooperationen

Die Entwicklung von Themen in externen Kooperationen bzw. Kooperationen mit Dritten ist ein vielschichtiger Gesichtspunkt der Angebotsentwicklung. Solche Kooperationen sind konkrete Arbeitsbeziehungen zwischen zwei oder mehr Akteuren mit einem bestimmten Projektinteresse (vgl. u. a. Jütte 2002; Schäffter 2004; Gieseke 2008). Im Rahmen der Forschung zum Programmplanungshandeln werden Kooperationen als eine institutionelle Praxis der Mesodidaktik aufgefasst, während sie ansonsten im bildungswissenschaftlichen Diskurs eher der Managementebene zugeschrieben werden. So zeigen die Befunde von Gieseke und Gorecki (2000), aber auch jüngere Forschungsergebnisse zur Programmplanung an Volkshochschulen (vgl. Stimm et al. 2020), dass sich *Kooperationen an Themen binden*, welche gesetzt werden sollen oder gemeinsam gefunden werden. Inhaltliche Interessen und Kompetenzen sind daher ebenso bedeutsam wie Vertrauen, „gewachsene Beziehungen und die Erfahrung von Verlässlichkeit" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 97). Obzwar Kooperationen auch eine Entlastung im Hinblick auf die Ressourcen, also im Hinblick auf Finanzierung und Räumlichkeiten für Angebote erbringen, profitieren die jeweiligen Partnerschaften durch inhaltlich-fachlichen oder pädagogischen Austausch und die Vergewisserung darüber, mit einem Angebot auf dem neusten Stand zu sein, vor allem auf der inhaltlichen Ebene (vgl. ebd., S. 90 f., 97). (Potenzielle) Kooperationspartner (auf institutioneller Ebene) sind dabei zugleich nicht weniger *Konkurrenz* als andere (dritte) Institutionen in den Feldern.[18] Ihre Angehörigen werden als Ideengeber*innen genutzt und es existiert ein Interesse an ihren Teilnehmenden (vgl. ebd., S. 81 ff., 90, 110).[19]

In der Falleinrichtung wurden zum Zeitpunkt der Interviewführung Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Weiterbildungsinstitutionen und weiteren, dritten Institutionen ausgelotet oder waren abrufbar und zum Teil langjährig erprobt:

18 Für den Umgang mit Konkurrenz in Kooperationen gelten dabei bestimmte Spielregeln, so ein gleichverteiltes Engagement (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 95). Sowohl Kooperationen als auch Konkurrenz können jeweils ethisch und atmosphärisch positiv oder negativ ausgestaltet werden (vgl. Jütte 2002 zit. n. Gieseke 2008, S. 97). Eine weitere Spielart sind nach Gieseke und Gorecki (2000, S. 90) „indirekte Kooperationen": In der öffentlich geförderten, kommunalen EB/WB erfolgt in der Regel über die Weiterbildungsgesetze der Länder zusätzlich eine institutionalisierte Abstimmung des Gesamtangebots im Rahmen der Grundversorgung in den Landkreisen.

19 Siehe hierzu auch Kapitel 5 zum *Angleichungshandeln*.

> „Also [...] das müssen wir mit Kooperationspartnern zusammen machen, eben wie zum Beispiel dem ‚Musikland Niedersachsen' oder auch dem ‚Netzwerk junge Ohren'." (PP 4, Z. 351)

> „Und das, was wir hier im Bereich Film machen, ist auch relativ exklusiv mit einem Kooperationspartner, nämlich dem NLQ [Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, M. F.] [...], und die haben [...] eine große Kooperation mit uns aufgebaut [...] für diese Reihe ‚Taschengeldkino – Film und Film in der Schule'." (PP 5, Z. 57)

Durch die zuletzt genannte Einrichtung erhält die Falleinrichtung einen Zugang zum Bereich der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung, um den sie sich den weiter unten dargelegten Beobachtungen zufolge auch bemüht (vgl. Kap. 5.3.3.).

Grundsätzlich spiegeln die Interviews zum einen die oben genannten, allgemeinen Aspekte von Kooperationen und außerdem weitere kürzlich systematisierte Arten bzw. Ausrichtungen von Kooperationen (vgl. Stimm et al. 2020, S. 15) wider:

- „Kooperationen als inhaltlich-konzeptionell vorgegebener Auftrag,
- Kooperationen als Auftrag mit inhaltlichem Spielraum,
- Kooperationen auf Nachfrage durch Dritte und
- Kooperationen auf Eigeninitiative [...]." (ebd.)

Das zuvor genannte Beispiel fällt dabei, den Beschreibungen der Programmplanerin nach zu urteilen („arbeite ich eng zusammen", (PP 5, Z. 57), unter die zweite Ausrichtung *Auftrag mit inhaltlichem Spielraum*. Im Detail ist dies eine regionale Kooperation mit einer beauftragenden Behörde. Es handelt sich als Typus um ein *geschlossenes Angebot*, wie es bei Beauftragungen üblich ist. Eine starke Schwerpunktsetzung in einem solchen Bereich kann zu einem Rückgang von Angeboten mit offenem Zugang führen, wie die Programmbereichsleiterin auch reflektiert:

> „insofern ein closed shop [...], weil sie eben nur für Lehrende von allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen gebucht werden kann [...], weil eben das NLQ das finanziert. Die machen darüber hinaus noch ein Qualifizierungsseminar für Leute, die diese Reihe schon abgeschlossen haben, also auch das ist ein closed shop" (PP 5, Z. 377).

Positiv wird die dem Angebot *zugeschriebene Attraktivität* und das damit vermeintlich verbundene gute Image bei der Zielgruppe angeführt, das offenbar ausschlaggebend für eine positive Angebotsentscheidung ist:

> „das, was wir hier im Bereich Film machen, ist auch relativ exklusiv mit einem Kooperationspartner, nämlich dem NLQ" (PP 5, Z. 57).

Ebenso öffnen solche Kooperationen eine Chance für die *Partizipation am Markt der Qualifikationen und zertifizierten Angebote*, teilweise mit bundesweiten, anerkannten Zertifikatssystemen:

> „mit der Bundesvereinigung deutscher Chorverbände, die kooperieren in diesem Fall mit uns und schicken normalerweise auch einen externen Prüfer [...] und vergeben dann das Zertifikat eben mit" (PP 4, Z. 70)

> „Wir haben ja auch seit einigen Jahren eine Kooperation mit NAMEN VERSCHIEDENER HOCHSCHULEN. Und es sind unterschiedliche Bedingungen, mit NAME INSTITUTION ist es so, dass die Studierenden bestimmte Seminare bei uns auswählen können und auch Credits bekommen und es wird bezahlt von der Hochschule." (PP 2, Z. 79)

Unter den in den Interviews zahlreich genannten Kooperationen finden sich auch die Typen der Kooperationen auf *Nachfrage durch Dritte* (3) und auf *Eigeninitiative* (4):

> „hat die Stiftung Niedersachsen uns angesprochen, ein großes Projekt bei uns zu starten, das unser damaliger Beirat zusammen mit der Stiftung Niedersachsen entwickelt hat und die Idee entwickelt hat, ein Autorenförderprogramm aufzulegen" (PP 6, Z. Z. 34)

> „Ja, und dann gibt es noch Fortbildungsmöglichkeiten der einzelnen Bundesländer, die ganz unterschiedlich aufgebaut sind, meistens gibt es da Vereine oder Verbände, Museumsverbände, […] und die machen dann natürlich ihre eigenen Fortbildungen oder bieten die an […], zum Teil mit uns in Kooperation." (PP 1, Z. 31)

> „die Landesstelle zur Beratung nicht-staatlicher Museen in Bayern, also das ist richtig ein staatliches Ding, […] ganz klar angegliedert an ein Ministerium und die werden auch entsprechend finanziert […], also nicht auf Vereinsbasis, […]. Und mit denen stehen wir auch in Kontakt und kooperieren auch, das heißt also, wo immer es irgendwelche Anknüpfungspunkte in dieser Museumswelt gibt, versuchen wir, die herzustellen und versuchen auch, mit den Kollegen gemeinsam Projekte umzusetzen" (PP 1, Z. 31).

Im *Vorhof zu den Kooperationen* liegen *Netzwerke* als Zusammenschlüsse mehrerer Institutionen oder Personen mit gemeinsamen thematischen Interessen oder Anliegen (vgl. u. a. Jütte 2002; Alke 2015). Während auch hier Verlässlichkeit und Beziehung eine große Rolle spielen, geht es noch nicht um ein konkretes Projekt, sondern um Austausch (vgl. Gieseke 2008, S. 107, unter Verweis auf Schäffter 2002, S. 89; Seitter 2013; Fleige & Gieseke 2020, S. 18). Hierüber leisten Netzwerke indirekt einen Beitrag zur Programmgestaltung (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 82) und wirken so „professionsentwickelnd" für pädagogisches Handeln (Gieseke 2008, S. 26). Auch wenn sie informell agieren, sind sie in der Regel „ausgewiesen" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 90), heben also durchaus auch das Image einer Einrichtung, eines Programmbereichs oder einer Programmbereichsleitung.

Diese Funktionen von Netzwerken lassen sich auch an den Interviews in der Falleinrichtung ablesen. Dabei sind im Sinne der Interviews folgende Typen von genutzten Netzwerken zu unterscheiden: a) *loser Expert*innenpool* (PP 1, Z. 30) und b) *Arbeitsgruppe*. Kontext für letzteren Typus ist das Anliegen der Professionalisierung der KuK-Tätigkeiten (PP 2, Z. 302). Hier platzieren die Programmbereichsleitenden die Einrichtung als den bereits beschriebenen Ort, an dem Fachdiskurse nicht nur über Bildungsangebote angeeignet werden können sondern auch vernetzt werden:

> „also es gibt eine […] gemeinsame Arbeitsgruppe im Bundesverband Museumspädagogik und im Deutschen Museumsbund, die sich […] mit dem Thema Aus- und Fortbildung beziehungsweise Bildung, kulturelle Bildung, Museumspädagogik beschäftigt. Und das ist etwas, was vielleicht vor sechs, sieben Jahren […] noch nicht denkbar gewesen wäre. Jetzt ist es so weit und […] bin ich Mitglied, also das ist dann auch nochmal, so die Verbindung und die Verbindlichkeit, die sich durch die NAME FALLEINRICHTUNG dann herstellt" (PP 1, Z. 54).

Dem letzten Zitat zufolge wird die Einrichtung dabei zusätzlich als ein Ort angesehen, an dem Qualifikationen standardisiert werden – so, wie die Planenden es auch selbst tun: „und die haben das begrüßt, dass das hier […] verortet wird" (PP 2, Z. 65).

3.2.2.3 Ideen von Kursleitenden und Kolleg*innen

Allgemein ist von einem gewissen Grad der *Koproduktion der Angebote* und der sie repräsentierenden *Ankündigungstexte* durch Programmplanende und Kursleitende auszugehen (vgl. Gieseke & Gorecki 2000. S. 88). Angebot und Thema sowie die durchführende Lehrkraft werden notwendigerweise zusammengedacht (siehe dazu näher Kapitel 3.4 zur Kursleitendengewinnung und Kapitel 5.2.2 zur Bedeutung der Ideen anderer Programmbereichsleitenden im Rahmen des internen Angleichungshandelns).

3.3 Bedarfserhebung und Bedürfniserschließung

Ziele der Bedarfserhebung und Bedürfniserschließung sind allgemein die Kenntnis von gesellschaftlich induzierten und individuell internalisierten Lern-/Bildungs-/Qualifizierungsbedarfen und individuellen Bedürfnissen der Adressat*innen bzw. Teilnehmenden (vgl. Gieseke 2015, S. 167, 2018a; Tietgens 1992, S. 31) im Hinblick auf die Konzeption von Angeboten und im Zusammenspiel mit den eigenen Ideen. Im vorliegenden Fall zeigt sich in den Interviews, dass die Angebote stark auf erhobene *Bedarfe* (wie auf einen *antizipierten Nutzen*) ausgerichtet sind:

> „wenn wir so einen neuen Kurs konzipieren, müssen wir erstens gucken, für wen ist der Kurs und was brauchen die Leute, die diesen Kurs besuchen" (PP 4, Z. 71).

Im Bereich der *Bedürfnisse* wird immer wieder auf die Förderung des künstlerisch-kulturellen Selbst (vgl. Kap. 4.2) eingegangen. Deutlich wird, dass die intensive Arbeit mit Bedarfen und Bedürfnissen zur Konzeption von Angeboten einer wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung nicht die planerische Kreativität und den Willen zum Themen-Setzen schmälert, sondern beides in einer Balance gehalten wird:

> „also ich habe versucht, mehrere Stränge hier dann zu installieren, einmal zu gucken, was brauchen die Künstlerinnen und Künstler und die künstlerische Praxis hier […] dahingehend zu verändern, […] Seminare […] anzubieten […], die zeigen, […] es gibt […] mehr als Malerei und Zeichnung. Wie hat sich die Kunst entwickelt, wie ist die Zeit der *State of the Art.*" (PP 2, Z. 65)

So werden die Planenden selbst zur *Schnittstelle zwischen Angebot, Teilnehmenden und dem KuK-Bereich mit seinen Feldern* bzw. stellen diese Schnittstelle unter der Prämisse der Schaffung einer didaktischen Struktur für Lernen, Bildung, Qualifikation und Kompetenzentwicklung her:

> „Und was ist neu entstanden, weil es ein neues Thema in meinem Feld ist, weil es neu als Wunsch an mich herangetragen worden ist von Kolleginnen und Kollegen, weil ich neue Künstlerinnen und Künstler entdeckt habe, eine neue Entwicklung, die ich total spannend finde, also was weht mich neu an, wird an mich herangetragen." (PP 5, Z. 371)

> „aber wir sind diejenigen, die einfach das Feld in unserer Kunst beobachten und möglichst schnell erkennen müssen, was Bedarfe sind oder was da läuft und was da los ist und was als Nächstes passieren wird und wo es Weiterbildungsbedarf einfach geben wird oder Diskursbedarf auch einfach gibt." (PP 4, Z. 197)

Die Bedarfserhebung und Bedürfniserschließung dienen dabei auch der Prüfung, ob die Ideen bei Dritten standhalten (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 81, 88):

> „also ich habe auch ganz stark die Kontakte gesucht und wollte einfach wissen, wie sind die Bedarfe, liege ich richtig mit meiner Idee." (PP 2, Z. 65)

Allgemein stehen für Bedarfserhebungen und Bedürfniserschließungen unterschiedliche *Instrumente* zur Verfügung: die Nutzung der Evaluationsbögen aus Kursen oder andere Formen der Befragung von Teilnehmenden bzw. Adressat*innen als formalisierte Instrumente, sogenannte *Produktkliniken* als nonformales Format (vgl. Hippel 2008), aber auch persönliche informelle Gespräche mit potenziellen Adressat*innen, Kolleg*innen und Akteur*innen aus Feldern und Bereichen[20] sowie Trägern (vgl. Gieseke 2008, S. 37; Börjesson 2006).

In der Falleinrichtung kommt den Interviews zufolge folgende Kombination von Instrumenten zum Einsatz bzw. prägen sich die Instrumente folgendermaßen aus:

- Zum einen erfolgt die Auswertung von *Evaluationsbögen*, deren Ergebnis als Faktor in die weitere Planung und ggf. Angebotsmodifizierung einfließt. Somit formt die Wissensinsel Bedarfserhebung/Bedürfniserschließung eine Schnittstelle zur Wissensinsel Evaluation (vgl. Kap. 3.6) aus.
- Zum anderen existiert eine *direkte Kommunikation mit Teilnehmenden* vor, während und nach den Kursen, am Ende eines jeden Kurses unter Anwesenheit der jeweiligen Programmbereichsleitung und Kursleitung, in einigen Programmbereichen auch im Rahmen einer teilweise oder vollständigen Vor-Ort-Begleitung oder Co-Leitung der Veranstaltungen, inklusive der Nutzung der kommunikationsintensiven Zwischen-Räume (z. B. Pausen), aber auch im Rahmen der Beratung von Adressat*innen zu den Angeboten:

  > „ich führe viele Gespräche, viele Einzelgespräche, ich werde oft angerufen und gefragt, E-Mails, also ich habe einen sehr starken Draht und Kontakt zu den Teilnehmern. [...] Auch, ich frage auch immer nach den Bedarfen persönlich ab, was brauchen sie, wofür brauchen sie es, was wollen sie gerne." (PP 2, Z. 283)

  Auch hier ist von einer *intensiven Selbst-Involvierung der Planenden* zu sprechen.[21]
- Außerdem erfolgt die *Kommunikation mit Adressat*innen und Akteur*innen auf informellem Wege in den Feldern*. Im Einzelnen betrifft dies Besuche von Veranstaltungen, Festivals und fachlichen Tagungen, oft verbunden mit außerhalb des Pla-

20 In der öffentlich geförderten EB/WB insbesondere mit Akteur*innen aus dem regionalen Kontext. Gerade im Kontext der Bildung für berufliches Handeln scheint es dabei bedeutsam, dass Bedarfe und Bedürfnisse individueller Adressat*innen und von Organisationen/Unternehmen aufeinander abgestimmt sind (Gieseke 2008, S. 27 unter Verweis auf Schemme 2005).

21 Solche Ausprägungen von Bedarfsanalysen/Bedürfniserschließungen sind der Form nach ansonsten eher aus der kommerziellen beruflichen Weiterbildung bekannt (vgl. Heuer 2003, S. 176).

nungshandelns wahrgenommenen Aufgaben wie Jurytätigkeiten, Moderationen und Beratungstätigkeiten. Hier werden verschiedene (informelle) Wege der Generierung fachlichen und erwachsenenpädagogischen Wissens fortlaufend nach Gelegenheit per Selbstinvolvierung in die Kunstszene in diesem Bereich abgeschöpft.

> „es gibt in Nordrhein-Westfalen ein Kinder- und Jugendtheatertreffen aller [...] Stadt- und Staatstheater und freie Szene. Und die haben mich [...] eingeladen für die Moderation von Künstlergesprächen [...]. das ist für mich eine tolle Gelegenheit [...] mit dieser Szene sehr eng in Kontakt zu sein und zu gucken, worüber reden sie, was sind die Bedarfe." (PP 5, Z. 32)

- Auch die *Kommunikation mit relevanten Einzelakteur*innen* in Verbänden, in Netzwerken und Gremien ist bedeutsam (wie beispielhaft das längere Zitat zu Beginn von Kapitel 3.2 mit der Programmbereichsleiterin *Bildende Kunst* belegt).

3.4 Kursleitendenauswahl und -gewinnung sowie Zusammenarbeit mit Kursleitenden

3.4.1 Kriterien der Kursleitendenauswahl und -gewinnung

Die *Auswahl und Gewinnung von Kursleitenden* – bzw. von *Dozierenden*, wie die Lehrenden in der Falleinrichtung genannt werden – erfolgt aufgrund des Vorhandenseins und der thematischen Passung von deren fachlicher – künstlerischer, handwerklicher, publizistischer/journalistischer – Kompetenz/Qualifikation bezogen auf das anvisierte Angebot.

> „Und öfter habe ich Menschen dabei, die eine ganz, ganz großartige künstlerische Arbeit machen." (PP 5, Z. 214)

Damit bewegen sich die Planenden grundsätzlich im Rahmen der *Qualitätserwartungen* an Lehrende, die in Rekrutierungspraktiken allgemein zum Tragen kommen (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, siehe auch Schneider 2019).[22] Im vorliegenden Fall richten sich die Planenden an den eigenen Planungsstrategien für wissenschaftliche berufliche Weiterbildung (vgl. Kap. 4.2) aus. So ist ein wichtiges Kriterium die *genaue Kenntnis der Felder* bzw. insbesondere die damit verbundenen *Anforderungen des Arbeitsmarktes*:

> „Und [...] die, [...] die eine Professur haben, sind auch umtriebig und informieren sich, was läuft, also das ist mir auch wichtig, dass die wissen, was ist zurzeit angesagt in der bildenden Kunst, wie sind die Entwicklungen, wie sind die Tendenzen, [...] und deswegen führe ich Gespräche und besuche die." (PP 2, Z. 116 ff.)

22 Gieseke und Gorecki (2000) fassen dies, abzüglich der künstlerischen/handwerklichen Kompetenz am Beispiel der öffentlich geförderten, kommunalem EB/WB so: „Man habe Ansprüche an Referenten, sie müssten Anforderungen genügen" (ebd., S. 87). „Sie müssen zur Institution, zur Konzeption passen, sie müssen das gewünschte Qualifikationsprofil haben" und „Qualität und Engagement werden erwartet" (ebd.).

> „Ja, ich erwarte schon, dass die das alles auf der Pfanne haben, was da an wissenschaftlichem Background sein muss. […] Und auch an Theorie […], dass sie das auch mitvermitteln, aber sie müssen aus der Praxis kommen oder mindestens eine Ahnung haben, wie es da zugeht, also mehr als eine Ahnung." (PP 6, Z. 419 ff.)
>
> „der Praxisbezug muss sein, so wähle ich die aus" (PP 6, Z. 425).

In einigen Programmbereichen wird Wert darauf gelegt, dass die eingeladenen Kursleitenden etablierte oder aber experimentelle, als innovativ oder neu gewertete (künstlerische) *Methoden* nutzen (siehe dazu auch Kap. 4.1.1):

> „Eine ganz, ganz hohe künstlerische Kompetenz, eine ganz, ganz hohe Feldkompetenz, Erfahrung. Tatsächlich auch so etwas wie Renommee, wobei Ausnahmen bestätigen die Regel, ich habe auch öfter ganz viele junge Künstler*innen dabei, die überhaupt noch kein Renommee haben, wo ich aber denke, boah, was du da gerade entwickelst, das ist so interessant, das möchte ich hier unbedingt haben" (PP 5, Z. 258).

Wie diese Interviewpassage exemplarisch zeigt, werden dabei grundlegend Anforderungen an die *künstlerisch-kulturelle Persönlichkeit* sowie – mehr an der Oberfläche – deren *Image* gestellt. Gefragt wird, wie etabliert, erfahren, profiliert, be- und anerkannt, renommiert und auch prominent die jeweils eingeladenen Künstler*innen, Journalist*innen, Kulturmanager*innen oder Kulturvermittler*innen im Feld sind. Implizit wird in diesem Zusammenhang auch auf *Originalität* und *Charisma* abgestellt.

Diesbezüglich kann es sein, dass die Planenden jemanden unbedingt in der Einrichtung „haben" und platzieren wollen:

> „wo ich versuche, Dozentinnen und Dozenten oder Themen zu platzieren, die gerade sehr intensiv im Diskurs sind, aber schon etabliert" (PP 5, Z. 45).

Soll auf diese Weise die *Attraktivität der Angebote* im Image (vgl. Kap. 4.2.2) gesteigert werden, so bleibt die Ausrichtung doch an der *Bedarfshypothese* und der *Qualitätserwartung* verhaftet. Potenziellen Kursleitende werden nicht als Genies hofiert, auch weil die Planenden für sich selbst in Anspruch nehmen, sich selbst im Feld und in den aktuellen künstlerischen Entwicklungen auszukennen und jeden Gegenstand, um den sich ein Angebot dreht, genau beurteilen zu können:

> „Meinen Programmbereich siedle ich, […] der Zugang zu Kunst, also […] da lege ich Priorität. […] Und dann aber eine Verknüpfung zur Kulturellen Bildung aufgrund der unterschiedlichen Zielgruppen, die zu mir kommen. Ich kann ja […] nicht irgendwie theoretisch etwas entwickeln, sondern ich muss gucken, was ist Fakt, […] und dann aber natürlich auch, wen würde ich gerne gewinnen für unsere Institution, wen gibt es in meinem Bereich." (PP 2, Z. 36)

Es herrscht dabei ein Verständnis vor, nach dem die Kursleitenden aus Kunst und Kultur in die Falleinrichtung *„eingeladen"* werden, diese also eine Institution darstellt, in die man gerne kommt, in die man aber auch nicht einfach hineinspazieren kann:

> „also ich gehe ganz stark auf Empfehlungen von Menschen, die in dem Feld selbst sind, [...] von Künstlerinnen und Künstlern, ich verfolge praktisch die Künstlerinnen und Künstler lange, bis ich manchmal denke, ja, okay, den frage ich mal oder die frage ich jetzt mal und besuche die im Atelier. Und dann gucke ich aber immer noch“ (PP 2, Z. 98).

Dabei werden gleichwohl die *fachlichen, imagebezogenen* und *persönlichkeitsbezogenen Kriterien* höher gewertet als das Kriterium der (erwachsenen-)pädagogischen Qualifikation und Kompetenz oder Eignung. Dieses hängt sich allenfalls an und wird auch in Bezug auf Angebote, die auf Kulturelle Bildung zielen, nicht eindeutig herausgearbeitet:

> „Also das ist mir ja auch wichtig, dass die Leute in der Kunst verortet sind, denn ich will ja keine Pädagogen, die hier ein Kunstseminar abhalten.“ (PP 2, Z. 112)

Das *eigene Kunstverständnis* ist also leitend für die Auswahl der Kursleitenden. Als Lösungsansatz wird für einige Programmbereiche das eigene *Co-Teaching* als Begründung für den Ausgleich fehlender pädagogisch-didaktischer Fähigkeiten präsentiert (siehe hierzu ausführlich die Analyse in Kapitel 6). Unterstellt wird dabei zum Teil gleichwohl, dass Charisma allein schon für eine „Vermittlungsqualität“ sorge (PP 2)[23], oder aber auch, dass Professionelle aus dem KuK-Bereich für ihre Lehr- und Lernprozesse in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung eigentlich keine mikrodidaktische Strukturierung benötigen bzw. dieses gar nicht zusammenpasst:

> „das [...] ist [...] kein Weg von Künstlern. Entweder können sie es oder sie können es nicht und manchmal ist es so, dass gerade die, die einen Namen haben, oftmals keine Vermittlungsqualität haben. [...] Manche haben das, zum Beispiel NAME KÜNSTLERIN, die hatte ich mehrere Male hier, als sie noch die Professur in NAME HOCHSCHULSTANDORT IN DER NÄHE hatte, [...] und die hatte einfach durch ihre Ausstrahlung und durch ihre Präsenz dermaßen Vermittlungsqualitäten“ (PP 2, Z. 102)

> „dass die pädagogisch vorgebildet sind, das kommt gelegentlich vor, ist [...] für mich auch nicht ganz entscheidend, aber dass die, das kriegt man ja in so einem Gespräch auch ziemlich schnell mit, dass die eine Vorstellung davon haben, wie Erwachsenenbildung funktioniert und wie [...] vermittelt man Inhalte an Profis, also die arbeiten hier mit Profis und entsprechend ist das hier, wir sind ja hier nicht die Schule oder so“ (PP 6, Z. 439)

> „... also das ist ein anderer Ansatz, also dieser Dialogische eher und derjenige, der sich auf Diskurse stürzt“ (PP 6, Z. 146)

> „ich muss mich ja nicht vor jemanden stellen, der in einem ganz bestimmten beruflichen Feld und an Lebensalter viel mehr Erfahrung, Bildung und Kompetenz insgesamt hat und dem jetzt irgendetwas lehren und beibringen wollen, sondern es ist ein Vermitteln von einer zusätzlichen Kompetenz, die diese Person vielleicht noch nicht hat und weshalb sie ja hierherkommen. Was aber ja auf einen ganz bestimmten Echoraum an Vorerfahrung und Kompetenz trifft“ (PP 5, Z. 248).

23 Eine ähnliche Vorstellung begegnet einem mitunter auch allgemein in der EB/WB: eine Vorstellung von *didaktischer Intuition*, *didaktischem (Fingerspitzen-)Gefühl* und *didaktischem Talent* ohne Qualifikation oder zertifizierte Kompetenz.

Erweist sich diese *natürliche, charismatische Vermittlungsqualität* im durchgeführten Kurs nicht, werden die Personen, so renommiert sie auch sind, allerdings auch nicht (mehr) als Kursleitende ausgewählt, auch um dahingehende Ansprüche der Adressat*innen wissend:

> „es gibt auch Künstlerinnen und Künstler, die top irgendwo stehen, aber die überhaupt nicht vermitteln können und das habe ich hier auch erlebt. […] wenn ich merke, die Künstler sind vielleicht nicht so berühmt, nehme ich sie lieber, wenn ich weiß, dass sie eine gute Vermittlungsqualität haben. Aber auch in der Kunst etwas zu sagen haben, also das ist mir schon wichtig." (PP 2, Z. 104)

3.4.2 Weisen und Wege der Kursleitendengewinnung

a) *Weisen*: Um den genannten hohen Anforderungen gerecht zu werden, wird, in allen Programmbereichen, eine große Sorgfalt bei der Auswahl (einschließlich der Recherche und Ansprache) der (potenziellen) Lehrenden angewendet. Die Planenden möchten sich bezüglich der Auswahl sicher sein:

> „Ich arbeite mit niemandem, den ich nicht kenne. Also ich muss irgendwie schon mal Kontakt gehabt haben mit so jemandem." (PP 1, Z. 71)

> „also ich gehe ganz stark auf Empfehlungen von Menschen, die in dem Feld selbst sind, […] von Künstlerinnen und Künstlern, ich verfolge praktisch die Künstlerinnen und Künstler lange, bis ich manchmal denke, ja, okay, den frage ich mal oder die frage ich jetzt mal und besuche die im Atelier. Und dann gucke ich aber immer noch" (PP 2, Z. 98).

Auch Gieseke und Gorecki (2000, S. 88) beschreiben diese Sorgfalt bei der Kursleitendenauswahl. Zentral ist, dass sich Zeit genommen wird für Gespräche, für Erläuterungen zum Kurskonzept, für weitere Erkundigungen und für die Diskussion der Auswahl auch mit anderen Planenden.

Am anderen Ende steht das *Werben um die Personen*, beschrieben als ein *Dranbleiben*, wobei sich die Planenden jenseits der realen Anforderungen von Planungsvorläufen dynamisch, spontan und flexibel geben, was als eine feld- und institutionalformspezifische Ausprägung erscheint:

> „Ich bin im Gespräch mit einem Unterhaltungsschriftsteller, NAME SCHRIFTSTELLER, Megastar im Moment […] hat 7.000.000 Bücher verkauft, dass der sich nicht für mich jetzt eineinhalb Jahre einen Termin […] freihält, verstehe ich […]. Trotzdem versuche ich, den zu kriegen, wir sind in Kontakt und […] er antwortet auch wirklich, zwar mit großer Verzögerung und sagt dann, jetzt sind drei Verfilmungen meiner Romane dran, ich bitte um Verständnis." (PP 3, Z. 80)

> „Und da gehört natürlich ein paar glückliche Fügungen zu, für mich war dieser NAME JOURNALIST einer, der relativ unerreichbar schien, Fernsehen ist immer schwierig, die Leute zu kriegen, WDR geschrieben […] der meldete sich." (PP 3, Z. 80)

b) *Wege*: Wie die vorangegangenen Zitate zeigen, liegt der Weg in der *aktiven Ansprache*, in dem Auf-die-anvisierte-Person-Zugehen. Im Sinne des *Sich-Selbst-Involvierens* scheint dies in der Falleinrichtung auch durch eine physische Reisetätigkeit zu passie-

ren: Die Planenden begeben sich dorthin, wo die potenzielle Kursleitung anzutreffen ist, in ihre Umgebung:

> „Und öfter habe ich Menschen dabei, die eine ganz, ganz großartige künstlerische Arbeit machen und dann reise ich zu einer Premiere oder zu einer Tagung, wo ich weiß, ich kann den oder diejenige auch kennenlernen und mit ihm sprechen." (PP 5, Z. 214)

> „ja, okay, den [...] oder die frage ich jetzt mal und besuche die im Atelier" (PP 2, Z. 98).

Durch eine kollegiale Haltung sind auch Tagungen und Arbeitstreffen Orte, um potenzielle Lehrende zu treffen – dies noch einmal umso mehr in dem nicht-künstlerischen Programmbereich *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft*:

> „Und ich treffe die entweder hier im Haus, kommt auch manchmal vor, bei Tagungen, dass ich jemanden treffe und komme ins Gespräch habe ihre Karte gekriegt und dann [...] muss man mal gucken, ob sich daraus irgendetwas entwickelt." (PP 5, Z. 433)

Weniger begegnen einem die in der Literatur beschriebenen Wege der Bewerbung von Lehrinteressierten mit einem Thema (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 87). Kursleitende bieten sich weniger selbst an, sondern werden ausgehend von ihren Kompetenzen und ihrer Persönlichkeit entdeckt und gewonnen.[24]

3.4.3 Zusammenarbeit mit den Kursleitenden

a) Es zeigt sich eine *Koproduktion bei der Angebotsplanung bzw. bei den Ankündigungen im Prozess der Anbahnung*. Allgemein kann mit dem vorliegenden Forschungsstand davon ausgegangen werden, dass die Planenden mindestens Thema, Lehr-Lernzielen sowie erwartetem Kompetenz- und Wissenserwerb sowie Nutzen mit den Lehrenden absprechen und hierbei eine Angleichung stattfindet, dass auch ein gemeinsamer Blick auf die Feinplanung realisiert wird, die Ziele abgestimmt werden (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 88 f.). Weitergehend ist auch anzunehmen, dass ggf. sogar eine gemeinsame Arbeit an den Ankündigungstexten als „dichteste Stelle der Zusammenarbeit mit den KursleiterInnen" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 89) erfolgt, wobei die Planenden grundsätzlich für das Angebot verantwortlich zeichnen (vgl. Fleige 2020, S. 131), und ebenso, dass die Beteiligten sich von den Ideen des Gegenübers inspirieren lassen (siehe dazu Gieseke & Gorecki 2000, S. 89). Dies zeigt sich auch im vorliegenden Fall:

> „Die Vorbereitung der Programme [gemeint sind Angebote, M. F.] selber, die passiert immer noch direkt mit den Dozenten, das mache ich mit denen zusammen. Das ist also nicht so, dass die irgendetwas entwickeln, mir dann einreichen und ich gebe es unbearbeitet weiter, sondern es wird jedes Mal mit denen abgesprochen, durchgegangen und gegebenenfalls bearbeitet." (PP 1, Z. 56)

24 Aus der Sicht der Planenden sind die Motive hierzu herausgearbeitet worden. Aus der Sicht der (künstlerischen) Kursleitenden bestehen offenbar auch entscheidende Unterschiede zum sonstigen Markt der freiberuflichen Lehrtätigkeit – sei es, dass sie es wegen ihres Renommees nicht nötig haben, sich ein zweites berufliches bzw. einkommensbezogenes Standbein aufzubauen, sei es, dass sie nicht darauf kommen, lehrend tätig zu werden, oder sei es, dass sie zwar – wie viele der Teilnehmenden – Mehrfachtätigkeiten nachgehen, sich aber nicht gut selbst vermarkten können.

Damit sind die gemeinsame „Arbeitsform“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 87) und deren Grade für diese Phase bestimmt. Fallspezifisch kommt es dabei, wie zuvor gezeigt, auch vor, dass Konzeptionen für Angebote zum Teil danach entwickelt werden, welche Personen für die Durchführung von Veranstaltungen gewonnen werden sollen. Insgesamt werden Thema und Person sehr stark zusammengedacht.

b) Bestimmte Formate werden über viele Jahre *zusammen systematisch mit den Lehrenden immer weiterentwickelt*, es gibt *Synergien*, Planende und Kursleitende schwingen miteinander, arbeiten gleichberechtigt und kollegial:

> „NAME ANGFRAGTE PERSON, der meldete sich, wir konnten uns irgendwie, glaube ich, auch riechen und haben über die Jahre ein Konzept entwickelt, das zunehmend besser funktioniert.“ (PP 3, Z. 80)

c) Ferner existiert ein *Co-Teaching* als sonst unübliche Form der Zusammenarbeit. Dieser Aspekt wird in Kapitel 6 gesondert ausgeführt.

3.5 Adressat*innen, Teilnehmende, Zielgruppen: Identifikation, Gewinnung, Ansprache

Nachfolgend werden zwei Entscheidungsbereiche zusammen behandelt, die eng aufeinander bezogen sind:

- Die Identifikation und Ansprache von Adressat*innen- und Zielgruppen bzw. die Gewinnung von Teilnehmenden (*Kap. 3.5.1*) und
- die Formulierung von Ankündigungstexten (*Kap. 3.5.2*).[25]

3.5.1 Identifikation und Ansprache von Adressat*innen- und Zielgruppen

Seitens der Falleinrichtung werden *Adressat*innen- bzw. Zielgruppen* angesprochen, um sie *als Teilnehmende zu gewinnen*. Zielgruppen sind dabei – aus theoretischer Sicht – Adressat*innengruppen mit bestimmten gemeinsamen Merkmalen, die aufgrund von inhaltlichen Zielsetzungen und Bedarfserhebungen benannt werden. Historisch in einem sozialen Sinn zur Erhöhung der Teilnehmendenzahlen von in den Bildungsveranstaltungen unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen gedacht, wird in der Gegenwart der Zielgruppenbegriff breit zur Begründung einer gezielten Ansprache bestimmter Gruppen genutzt und ersetzt so den Begriff der Adressat*innen teilweise (vgl. Hippel et al. 2018; Schiersmann 2010; Mader & Weymann 1979; Faulstich & Zeuner 2010; Gieseke 2008, 2015, S. 168).

In den Interviews werden folgende *Adressat*innengruppen* klar identifiziert und angesprochen: a) Kunst- und Kulturschaffende: Künstler*innen, Journalist*innen und Publizist*innen sowie weitere Gruppen wie Grafiker*innen; b) in der Vermittlung bzw. Kulturellen Bildung Tätige, c) im Kulturmanagement Tätige; d) Teilnehmende mit Mehrfachtätigkeiten, auch Kunstschaffende, die in der Vermittlung tätig

25 die zugleich Gegenstand der Mitwirkung an Öffentlichkeitsarbeit und Marketing ist (vgl. Kap. 5.2.1)

sind.[26] Dabei wird der *Zielgruppenbegriff* im oben genannten neuen Sinne verwendet und die jeweilige Gruppe für Planungsentscheidungen in den Blick genommen:

> „wenn wir so einen neuen Kurs konzipieren, müssen wir erstens gucken, für wen ist der Kurs und was brauchen die Leute, die diesen Kurs besuchen" (PP 4, Z. 71)

> „und dann aber eine Verknüpfung zur Kulturellen Bildung aufgrund der unterschiedlichen Zielgruppen, die zu mir kommen. Ich kann [...] nicht irgendwie theoretisch etwas entwickeln, sondern ich muss gucken, was ist Fakt." (PP 2, Z. 36)

In der Charakterisierung der Gruppen – auch gestützt auf einrichtungsinterne Teilnehmendenanalysen[27] – werden neben der Argumentation mit den *Bedarfen in den Sparten/Domänen und Tätigkeiten* besonders *lebens- und berufssituationale Aspekte* hervorgehoben: Mehrfachtätigkeiten/-beschäftigungen, biografische Suche, Bildungsbedürfnisse im Sinne eines Anschließens oder grundsätzlichen Im-Feld-Fuß-Fassens sowie des Kompensierens von in künstlerischen Studiengängen nicht vermittelter Kompetenzen, Nutzen- und Verwertungsvorstellungen sowie fehlende Entwicklungsmöglichkeiten, z. B. aufgrund von fehlender Interaktion im Bereich der *Bildenden Kunst*.[28]

Dabei finden sich auch Aussagen zu gewünschten, *zu entwickelnden* Zielgruppen. Für den Bereich der pädagogisch Tätigen sind dies, in Angleichung an entsprechende Institutionen (vgl. Kap. 5), vor allem Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen, aber auch Studierende, als Teilnehmende der Zukunft:

> „Wenn ich Glück habe, sind es interessierte Lehrerinnen und Lehrer, Autorinnen und Autoren, Journalistinnen und Journalisten, das ist so eine Kernzielgruppe und sonstige." (PP 3, Z. 58)

> „aber das ist ja ganz besonders gravierend bei [...] der Filmlehrerausbildung [...] in dem Moment, wo Film ein Prüfungsfach oder ein Schulfach geworden ist, läuft diese Fortbildung, die fast eine Ausbildung ist." (PP 6, Z. 151)

> „also die Studenten fühlen sich hier nicht nur wohl, sondern die lernen dadurch die NAME FALLEINRICHTUNG kennen, das ist mir natürlich auch wichtig, dass [...] dann diesen Studiengang abschließen, das ist ja ein Aufbaustudiengang, das heißt, das sind Leute, die stehen schon im Berufsleben und das ist natürlich prima, wenn die dann weiterhin Kunden bei uns sind" (PP 6, Z. 602).

„Satzungsgemäß" richtet sich die Akademie an die in der Kulturellen Bildung bzw. Vermittlung Tätigen oder anderweitig weitervermittelnde Personen als *Multiplika-*

26 Die vorliegende Studie verdeutlicht noch einmal die Schnittmengen zwischen den Gruppen, insbesondere der Gruppen (b) und (d), die (potenziell) quer zu (a) und (c) verortet werden können (siehe hierzu die Ausführungen von Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*, speziell zu den Tätigkeitsfeldern sowie zur dieser Studie zugrunde liegenden Eingrenzung der KuK-Tätigen, sowie die empirischen Befunde von Heidemann et al. in diesem Band zur Perspektive der *Teilnehmenden*).

27 Diese erfolgen zu den Lebenslagen, den biografischen Entwicklungswünschen und den beruflichen Optionen etc. der eigenen Teilnehmendengruppen im Kontext einer Beschäftigung, auch mit dem Stand der Adressat*innen- und Teilnehmendenforschung sowie verfügbaren Statistiken.

28 Keine direkte Thematisierung erfahren Milieufragen, auch weil die Falleinrichtung weniger künstlerische Lai*innen anspricht, was sich unmittelbar unter dem Milieuaspekt auswerten ließe. Interessant wäre noch eine explizite Reflexion dessen, wie sich Berufsgruppen als so bezeichnete *berufliche oder professionelle Milieus* hier einordnen.

*tor*innen*, die das durch Fortbildung erworbene Wissen und die erworbenen Kompetenzen weitervermitteln und sich selbst hierdurch eine erweiterte Tätigkeit sichern[29]:

> „wir müssen satzungsgemäß Multiplikatoren fortbilden, also kann ich hier keine Endverbrauchergruppen gebrauchen" (PP 6, Z. 226)

> „das Institut für Kunst, Kultur, ihre Vermittler. Und das ist eben auch wieder dieser Multiplikatorengedanke, also unsere Leute [...], die Leute, die bei uns eine Weiterbildung oder einen Workshop oder was auch immer, irgendein Angebot genutzt haben, gehen dann raus und vermitteln die Kunst weiter. Auf welche Weise auch immer." (PP 4, Z. 326)

> „Das Gros der Personen sind bildende Künstlerinnen und Künstler, Multiplikatoren in dem Sinn, indem sie eben auf der einen Seite an die Öffentlichkeit gehen mit ihrer Kunst, aber andererseits eben selbst viele Kursangebote machen, also selbst in der Lehre tätig sind. Meist nicht angebunden an Institutionen, aber auch an Institutionen wie VHS angebunden. Aber viele arbeiten in unterschiedlichen Zusammenhängen, manche [...] geben Seminare in ihrem Atelier." (PP 2, Z. 43)

> „auch die Studierten gucken, wie sie andere Verdienstmöglichkeiten haben und da gehen viele eben auch in die Lehre. [...] In die Vermittlung. Es gibt ganz viele, die Kunstvermittlung an Kunstvereinen machen, das sind Künstlerinnen." (PP 2, Z. 126 ff.)

> „oder die Arbeit im Atelier ist auch sehr einsam, brauchen eine andere Auseinandersetzung. [...] Oder wollen neu in die Vermittlung gehen" (PP 2, Z. 120)

> „also in erster Linie schaue ich, sind es Multiplikatoren, [...] in welchem, also brauchen sie diese Fortbildung oder könnte es doch Privatvergnügen sein" (PP 2, Z. 84).

Im Sinne der inhaltlichen Planungsstrategien (vgl. Kap. 4.2) sollen Wissen und Kompetenzen insgesamt gezielt an bestimmte Personengruppen vermittelt werden, die diese gezielt für sich nutzen können.

3.5.2 Ankündigungen

Die Programmplanenden wurden in den Interviews auf die Ankündigungstexte für die Angebote im Zusammenhang mit Strategien der Adressat*innenansprache aber auch hinsichtlich des benötigten pädagogisch-didaktischen Wissens für diese Aufgabe angesprochen. Nach bisheriger Befundlage sind Ankündigungstexte „nicht schnell produzierte Kurshinweise [...], sondern Texte, an denen hart gearbeitet wurde" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 89). Sie enthalten bestimmte Elemente verbindlich als vom Text abgehobene Stichworte, um die Adressat*innen mit entscheidungsnotwendigen Informationen zu versorgen (vgl. Gnahs 1998; Schlutz 2006; Robak 2000; Brüller 2020). Informationen über etwa Verwertungsmöglichkeiten u. a. werden auch in den Text hineinformuliert (vgl. Fleige et al. 2022).

Die Planenden reflektieren, wie ein Text auf das jeweilige Angebot in Inhalt und Format abgestimmt wird. Wieviel Zeit sich die Planenden für das Verfassen der Ankündigungen nehmen, scheint auch von der persönlichen Affinität und Arbeitsorganisation abzuhängen. In das Vorgehen sind teilweise auch, wie zuvor beschrieben, die

29 Siehe dazu auch Ermert 2012, S. 859.

(zukünftigen) Kursleitenden einbezogen.[30] Tendenziell wird die Aufgabe zwischen dem Anspruch, dem Angebot gerecht zu werden und griffig in der Rezeption zu sein, aber auch, die Adressat*innen neugierig zu machen, als ein komplexer, intellektuell, pädagogisch herausfordernder bis komplizierter, zeitintensiver, mitunter langwieriger und schwer abschließbarer Prozess beschrieben:

> „Es gibt bestimmte Texte, an denen ich wirklich ganz viel und immer wieder arbeite und sie immer wieder verändere und manchmal auch komplett verwerfe und nochmal von vorne anfange, obwohl es schon dreimal gelaufen ist, weil ich merke, nein, das, es trifft es nicht und man muss anders, also dieses Texten ist ganz, finde ich, eine ganz vertrackte Geschichte, die Leute anzusprechen." (PP 6, Z. 465)

Es soll eine *möglichst breite Ansprache von Adressat*innen* und somit eine Gewinnung möglichst vieler Teilnehmender gesichert werden. Besonders hier, aber auch insgesamt wird deutlich, dass das Verfassen von Ankündigungen eine erwachsenenpädagogisch-didaktische Aufgabe ist:

> „Ich bin gerade dabei, eine Ausschreibung zu formulieren für nächstes Jahr, da geht es um die Nutzung von literarischen Klassikern in Ausstellungen. Das [...] richtet sich nicht nur an Menschen, die aus Literaturmuseen kommen, sondern das richtet sich an Kollegen aus allen Gattungen, weil da wird es wirklich spannend und dann steht das da drunter und dann weise ich extra nochmal darauf hin, das ist nicht nur für Menschen aus Literaturmuseen, sondern das sind alle Gattungen." (PP 1, Z. 100)

In dem Willen, Individuen und Felder mit den Ankündigungen zu stützen, stehen die Ankündigungen dabei auch mit den jeweiligen Planungsstrategien (vgl. Kap. 4.2) in Wechselwirkung. Dabei liegt ein Bewusstsein vor, dass auch eine noch so gute Ankündigung nicht unbedingt zu einer Teilnahme führt, dass sie aber das Angebot mindestens bei der Community im Gespräch hält:

> „Ich hatte mal ‚Schlaflos in ORT' ins Programm genommen, eine Werkstatt, die genau antizyklisch arbeitet zu dem, was wir sonst machen, wo ich gesagt habe, wir schreiben nur nachts, tagsüber wird geschlafen, also das ganze Konzept umzudrehen, kamen aber nur vier Bewerbungen, trotzdem haben mich unheimlich viele Leute auf den Programmtext angesprochen. Das heißt, so etwas kann man immer mal machen." (PP 3, Z. 150)

Die Ankündigungen werden in Kapitel 5.2.1.1 als Teil der Managementaufgaben, welche Programmbereichsleitende mit übernehmen, und der Mitwirkung am Marketing, weiterführend aufgegriffen.

30 Insgesamt existieren folgende Konstellationen bei der Verfassung der Ankündigungen: von der Programmbereichsleitung allein, in Zusammenarbeit mit den Kursleitenden, aber zum Teil auch die Kursleitenden allein (unter Einbringung von Korrekturen durch die Programmplanenden, d. h. im Sinne einer Vorlage).

3.6 Ausblick auf komplementäre weitere Wissensinseln

3.6.1 Finanzierung und Kostenkalkulation

Der Umgang mit Finanzierung bzw. Kostenkalkulation ist eine Wissensinsel, die notwendig *komplementär zur konzeptionellen Arbeit* ist und zu den *Managementanteilen* des Planungshandelns gehört. Dabei geht es in der Falleinrichtung um öffentliche Mittel von Bund und Land als Regelfinanzierung, aber auch um Projektfinanzierung im Rahmen der bildungspolitischen Offensive für Kulturelle Bildung in den 2010er-Jahren sowie um die Beiträge von Teilnehmenden. Im Material werden eine Auseinandersetzung mit Finanzierungskonjunkturen durch wechselnde Regierungen und wechselnden Zeitgeist bzw. die Auswirkungen für die Falleinrichtung selbst sowie für (institutionelle) Kooperationspartner thematisiert (z. B. PP 5, Z. 55; PP 6, Z. 40). In einigen Programmbereichen wird *Projektförderung* gezielt für Programminnovationen, gerade auch in aufwendigen Angebotsbereichen wie den Qualifizierungsreihen genutzt.[31] Dafür werden teilweise auch Angebote des bisherigen Regelangebots zurückgefahren. Dies erfolgt mit der Perspektive, dass dann wiederum die Projektangebote zu neuen Regelangeboten werden (vgl. PP 4, Z. 35), sodass hier von bewussten Angebotsentscheidungen zu sprechen ist. Allerdings sehen sich die Planenden diesbezüglich dem allgemeinen *Dilemma einer späteren Verstetigung von Projektangeboten* gegenüber und reflektieren *Folgen für die Preisgestaltung bei den Teilnahmegebühren*, im Speziellen darauf, wie Adressat*innen mit anfallenden Kosten für ein zuvor im Projektkontext für sie kostenloses Angebot umgehen (PP 4, Z. 55). Allerdings scheinen Wiederholungsangebote, als gut laufende Bereiche, einen finanziellen Spielraum bereitzustellen. Insgesamt steht dabei in den Interviews ein *Betonen der eigenen kreativ-konzeptionellen Wirkungsweisen* im Rahmen der Angebotsentwicklung und Programmplanung im Vordergrund.

3.6.2 Evaluation

Evaluation gehört zum Qualitätsmanagement auf der Ebene der Programmplanung (vgl. Gieseke 2000c). Die Erhebungsseite wird in der Falleinrichtung durchgeführt durch die Kursleitenden, oftmals aber auch durch die Programmbereichsleitung, die in den Kurs kommt (vgl. Kap. 6). In den Interviews werden Fragebogenerhebungen zum Veranstaltungsende oder per Mail und mündliche Feedbackrunden als Veranstaltungsphase (z. B. PP 6, Z. 534; PP 4, Z. 120) genannt. Es wird aber auch im Zusammenhang mit der am Lernort erzeugten *Community-Atmosphäre* (vgl. Kap. 7.3) von Gesprächen mit (ehemaligen) Teilnehmenden außerhalb oder am Rande von Veranstaltungen berichtet, die quasi informell zur Evaluation herangezogen werden:

31 Gemeint sind hier Projektzuwendungen von Bund, Ländern und Stiftungen der 2010er-Jahre zur Ganztagsschule und zur Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher bzw. zur Weiterbildung pädagogischen Personals hierfür, die die Falleinrichtung über die Programmbereiche, aber auch als Gesamteinrichtung erfolgreich eingeworben hat (vgl. auch Robak et al. 2015a).

> „die dann auch sehr ehrlich abends beim Bier ein Feedback geben und sagen, sag mal, der Workshop letztes Jahr, der war ganz, ganz großartig, kannst du mit dem Dozenten oder der Dozentin nicht einen Teil zwei konzipieren“ (PP 5, Z. 32).

Insgesamt schließt sich mit der Evaluation der Kreis zur Bedarfserhebung (vgl. z. B. PP 1, Z. 94).

4 Planungsstrategien und dahinterliegende Begründungen

Die in diesem Kapitel verhandelten Inhalte verweisen auf *Baustein 3 im Schema* der Elemente und Bezüge von Angebotsentwicklung und Programmplanung (siehe Abb. 1). Es geht um Planungsstrategien inklusive der dahinterliegenden Begründungen bzw. ihre Verdichtung zu Begründungslogiken.

Planungsstrategien differenzieren sich nach dem hier vertretenen Verständnis in

- *allgemein-formale Planungsstrategien*, in einem technischen Sinne (nach Pohlmann 2015, 2018, 2021) (*Kap. 4.1*) einschließlich
  - der Neuentwicklung vs. Fortschreibung vs. Streichung von Angeboten (wegen fehlender Nachfrage),
  - der Differenz von Angebotsorientierung vs. Nachfrageorientierung,
  - der Formung der Teilnehmendenzusammensetzung als institutionalformspezifisch beschriebener Strategie
- spezifisch-inhaltsbezogene und tätigkeitsfeldbezogene Planungsstrategien (Kap. 4.2).
  Darunter werden hier die Ausrichtungen der Angebote auf Felder und damit verbundene Bedarfe, Rahmenbedingungen, (Fach-)Diskurse sowie -Didaktiken, auf den Träger bezogene Strategien usw., verstanden.

Es folgen *theoretische Erläuterungen* zu den Planungsstrategien:

Die Planungsstrategien nach Pohlmann (2015, 2018, 2021) sind nach dem Verständnis hier vor allem als *allgemein-formale Planungsstrategien* zu fassen, welche die Struktur des Vorgehens betreffen.

Der Strategiebegriff scheint hier in deduktiver Reflexion gut gewählt, da es um ein *planvolles, absichtsvolles/intentionales Vorgehen* mit einer Zielbestimmung und Zielorientierung geht. Diese Zielbestimmung besteht darin, einem Angebotsschwerpunkt oder sogar Programmbereich eine Form zu geben, ihn zu definieren. *Strategie* meint hier die Ausrichtungen der Angebote, in Verbindung von *Richtungen aus denen* und *Ziele auf die hin* geplant wird. Strategien können zu Innovationen führen. Dabei wird einkalkuliert, dass verschiedene Planungen auch nicht aufgehen und dass Angebote oder Schwerpunkte ggf. nicht realisiert werden können, weil es keine ausreichende Finanzierung gibt oder die Teilnehmenden wegbleiben oder die Bedarfe sich ändern. D. h., die (Nicht-)Gelingensbedingungen werden in Rechnung gestellt. Zu diesen gehören gesellschaftliche, träger- und nachfragebezogene, in Spannung zuei-

nanderstehende Erwartungen wie auch Pohlmann (2021) unter Rekurs auf Hippel (2011) ausführt.[32]

Spezifisch-inhaltsbezogenen und auf die Tätigkeitsfelder (und hierbei auf Sparten/Domänen bezogene) Planungsstrategien setzen wiederum auf die allgemein-formalen Strategien auf. Sie folgen dem Ziel, den Programmbereich – und mit ihm auch die Gesamtinstitution – konzeptionell erkennbar zu machen und *inhaltlich zu profilieren, inhaltlich-begründete Akzent- und Schwerpunktsetzungen als Ausrichtungen* vorzunehmen. In diesem Zuschnitt von *Strategien* wird ein Verständnis dafür geschärft, wie diese wirken, dass sie einen Kompass und eine Straffheit des Handelns bei der Planung darstellen und Planungsentscheidungen bündeln – in Bezug auf Felder und damit verbundene Bedarfe, Rahmenbedingungen, (Fach-)Diskurse sowie -Didaktiken. *Institutionalformspezifik* und *Bildungsinstitutionalkonzept* werden so gestaltbar.

Im Sinne *erwachsenenpädagogischer Handlungsstrategien* werden in erster Linie Entwicklungswege und die Kompetenzen und Qualifikationen von Individuen in den Sparten/Domänen und Tätigkeitsfeldern betont. Eine zusätzliche, feststellbare außerpädagogische Orientierung auf Felder und Arbeitsmärkte, wie bereits in vorangegangenen Kapiteln beschrieben, wird hier eingekoppelt, aber im Sinne der didaktischen Struktur und in Funktion zu den Bedarfen, nicht aber als Selbstzweck. Zu der künstlerisch-suchenden Ausrichtung der Angebotsentwicklung stehen die Planungsstrategien in einem produktiven *Spannungsverhältnis*.

Die Planungsstrategien sind hinterlegt mit *Begründungen* und *Zielen/Zwecken*. Diese basieren auf *Auslegungen bzw. Deutungen*.[33] Die Begründungen sind ggf. verdichtet zu *Begründungslogiken*. Als Kategorie wurden diese von Hippel am Beispiel der beruflich-betrieblichen Weiterbildung theoretisch ausdifferenziert und empirisch analysiert (vgl. Hippel & Röbel 2016).[34] Logiken verdichten demnach Begründungen bzw. Begründungsmuster, welche für Handlungsentscheidungen der Programmplanung, im Verbund mit Wissen und Interessen, aber auch Werten und Normen sowie Ansprüchen, bedeutsam sind, zu überindividuellen Ausrichtungen von Begründungen. Entsprechend fallen diese bezogen auf jede Entscheidung charakteristischerweise *heterogen* und *spannungsvoll* aus. So bestimmt Pohlmann (2015) die Angebotsentwicklung und Programmplanung in der öffentlich geförderten, kommunalen EB/WB im Bereich von Bildungsurlaub im Spannungsfeld erwachsenenpädagogischer, ökonomischer und gesellschaftspolitischer Logiken.[35] Der Begriff der *Begrün-*

32 So meint *Strategie* laut Duden einen „genaue[n] Plan des eigenen Vorgehens, der dazu dient, ein [...] Ziel zu erreichen, und in dem man diejenigen Faktoren, die in die eigene Aktion hineinspielen könnten, von vornherein einzukalkulieren versucht" (https://www.duden.de/rechtschreibung/Strategie, 03.02.2021).

33 Alle Begründungen und damit im Zusammenhang stehende Entscheidungen sind allerdings kognitiv und emotional eingeordnet (vgl. Gieseke 2016).

34 Im Anschluss an Harney (1998) sehen Hippel und Röbel (2016) für Programmplanung am beigeordneten Bildungsort Betrieb die besondere Herausforderung, unterschiedliche Logiken bzw. Handlungslogiken (auch: „Sinnlogiken" und „Zuschreibungen" an betriebliche Weiterbildung im Rückgriff auf das Governance-Theorem nach Altrichter & Heinrich 2007) auszuhandeln (vgl. Hippel & Röbel 2016, S. 3). Systemtheoretisch eingeordnet, wie die Autorinnen ausführen, gehören dazu auch die Reflexionen von Harney (1998) zur „Handlungskoordination" im Spannungsfeld der „Funktionssysteme" und der darin sichtbaren „Akteurskonstellationen" (siehe hier auch: Schrader 2011, S. 101 f.).

35 Hierbei stellt Pohlmann innerhalb der Landschaft der öffentlich geförderten, kommunalen EB/WB Unterschiede zwischen unterschiedlichen Anbietern bzw. Trägern in den dominanten Mustern fest, etwa eine Tendenz zu ökonomischen Anforderungen und Arbeitsmarktanforderungen bei den Anbietern (von primär) beruflicher Weiterbildung.

dungslogiken verweist entsprechend auf einen *überindividuellen Zusammenhang von Begründungen* und sie können auch durch Leitungshandeln vermittelt sein, während für die Analyse von individuellen Planungsentscheidungen einzelner Programmbereichsleitender eher auf die Kategorie der *Begründungen* abzustellen ist. Die Begründungslogiken als Deutungssysteme und die Planungsstrategien als Ausrichtungsorientierungen für die Planung sind ein Gewebe hinter Planungsentscheidungen, auch in der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für den KuK-Bereich.

Im weiteren Begriffsumfeld der *Strategien* und *Begründungslogiken* können ferner noch systematisch *Funktionen* von Angeboten[36] aus der Sicht der Kunst- und Tätigkeitsfelder (vgl. Hippel & Röbel 2016 für den Betrieb, siehe auch Robak et al. 2015a für die Kulturelle Erwachsenenbildung und Robak 2015b für den Bildungsurlaub) und *Nutzenerwartungen* aus der Sicht der Teilnehmenden (vgl. Fleige 2015, 2022) (s. dazu näher Kap. 7) unterschieden werden. Letztere sind dabei nicht identisch mit Lernzielen und Bedarfen, da Nutzenerwartungen vom Ende ausgehend gedacht sind und eine strategische Verwertung für den eigenen Lebenslauf einbeziehen, von biografisch-weit bis funktional-eng.[37] Der *Nutzen* auf der Seite der Adressat*innen und Teilnehmenden kann bildungstheoretisch gedacht und antizipiert werden, anders als in einer bildungsökonomischen Sichtweise auf die *Erträge* von EB/WB. Ferner lässt sich auch die *Analyse von Lernkulturen*, im Momentum der Deutungen, Werte und Normen dieser Zusammenhänge und ihrer erwachsenenpädagogischen Ausgestaltung darauf beziehen. Das Lernkulturkonzept ermöglicht es dabei, die Anforderungsstruktur und ihre Beantwortung mit Bildungsangeboten, hier für die Programmplanenden bzw. wie diese die Sicht der Adressat*innen und Teilnehmenden interpretieren, zu analysieren (vgl. Kap. 7). Planungsstrategien ermöglichen sekundär in Verbindung mit Angleichungshandeln (vgl. Kap. 5) eine notwendige *Profilbildung* und *Platzierung der Einrichtung am Markt*, die sich in die erwachsenenpädagogischen Begründungen für Planungsentscheidungen einlegen (vgl. Kap. 3).

Nach einer Behandlung der allgemein-formalen Planungsstrategien (*Kap. 4.1*) werden im Folgenden Befunde zu den spezifisch-inhaltsbezogenen und tätigkeitsfeldbezogenen Planungsstrategien präsentiert (*Kap. 4.2*), gefolgt von Ausführungen zur doppelten Fassung des Vermittlungsbegriffs (*Kap. 4.3*).

4.1 Allgemein-formale Planungsstrategien[38]

Die allgemeinen, formal-strategischen Handlungsstrategien gehören zur Angebotsentwicklung als Entscheidungsbereich im Sinne der Wissensinseln (vgl. Kap. 3.2). Es sind Strategien der Balancierung von Programminnovationen, gesellschaftlichen Erwartungen und Finanzierung im Sinne der Neuentwicklung, der Weiterführung und Streichung von Angeboten, der Angebots- und der Nachfrageorientierung. Nachfolgend geht es um die differenten Teilstrategien der Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung von Angeboten ein (*Kap. 4.1.1*), die strategische Bestim-

36 Diese Kategorie fließt nicht systematisch in die nachfolgende Darstellung ein, spielt jedoch im Codierleitfaden eine Rolle.
37 Siehe hierzu auch die Perspektive der *Teilnehmenden* von Heidemann et al. in diesem Band.
38 unter Mitarbeit von Melanie Helmig

mung des Verhältnisses von Angebots- und Nachfrageorientierung (*Kap. 4.1.2*) sowie die induktiv im Material vorfindliche Formung der Teilnehmendenzusammensetzung (*Kap. 4.1.3*).[39]

4.1.1 Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung von Angeboten

Die nun beschriebenen, drei Strategien stellen das *quasi technische Gerüst der Angebotsentwicklung* dar.

4.1.1.1 Neuentwicklung von Angeboten

Die *Neu*entwicklung (auch: Neukonzipierung) ist eine *Strategie der Programminnovation*. Es wird etwas Neues ersonnen, das Veränderungen und Weiterentwicklungen bringt.[40] Aus dem Material heraus zeigen sich implizite Begründungen für Neuentwicklungen auch aus dem Gegenstand der Kunst und Kultur heraus, der auch auf das *Neue* und *Innovative* hinauswill:

> „Choreografinnen oder Choreografen einzuladen oder Tanzpädagoginnen, die sehr neue Methoden einsetzen, wo man noch nicht weiß, aha, wird sich das etablieren." (PP 5, Z. 45)

> „Und das sind Szenarien, die mich sehr interessieren und wo man selbst immer wieder gefordert ist, auch nach vielen Jahren, was machst du eigentlich noch Neues" (PP 3, Z. 81).

Die Innovation liegt demnach aus der Sicht der Planenden in neuen Themen, Methoden, Formaten, Lehr-Lernarrangements. Diese wollen sie erproben, setzen und im Programmbereich bzw. der Falleinrichtung, die als Ganzes mitgedacht wird (vgl. Kap. 5.2.2), etablieren. Das Neue und die Innovation verbinden sich aber auch mit *neuem Wissen* in den Feldern der Kunst und der Kultur sowie der Kulturellen Bildung oder in anderen Diskursen, in den Bezugswissenschaften usw., worauf in einigen Programmbereichen ein großer Wert gelegt wird, wie etwa die weiter oben präsentierten Ausschnitte aus dem Interview mit der Programmbereichsleiterin für *Bildende Kunst* zeigen. Neue Ideen können dabei auch mit dem Willen zu neuen Schwerpunktsetzungen verbunden sein. Chiffren für diese Zusammenhänge sind „etwas entwickeln", „reizvoll", „ausprobieren" bis hin zu „experimentieren"/„experimentell", „neu" vs. „konventionell" oder „traditionell", „neben der Linie", „interessant", „spannend", u. a. hier abgebildet:

---

39 Diese drei verdienen u. a. deshalb Beachtung, weil sich die Falleinrichtung zum Befragungszeitraum im personellen Wechsel zwischen unterschiedlichen Generationen von Programmbereichsleitenden befand und sich die weniger lange in der Falleinrichtung Beschäftigten – aber auch insgesamt alle Programmbereichsleitenden im Strom der Zeit – lebhaft erinnern, welche Akzente sie jeweils wann wie setzen wollten. Dabei scheint es den Beobachtungen im Rahmen dieser Teilstudie zufolge so, dass eine teilweise langfristige personelle Beständigkeit in einzelnen Programmbereichen struktur- und profilbildend auf das Angebot wirkt, auch über einen personellen Wechsel in der Leitung hinweg (siehe hierzu auch die Auseinandersetzungen von Gieseke (1989) mit dem Habitus von Programmbereichsleitenden, der u. a. eine Fortführung von in den Weiterbildungseinrichtungen einsozialisierten Logiken und Schwerpunktsetzungen beschreibbar macht).

40 Die Statuten zum DIE-Innovationspreis für die Erwachsenenbildung definieren Angebotsinnovationen als „neue und vielversprechende Ansätze in der Weiterbildung" (https://www.die-bonn.de/institut/innovationspreis/default.aspx, 03.02.2021). Hier können zum Abgleich allgemeine Definitionen und Bestimmungen des Innovationsbegriffs herangezogen werden: „geplante und kontrollierte Veränderung, Neuerung in einem sozialen System durch Anwendung neuer Ideen und Techniken" (Duden; https://www.duden.de/rechtschreibung/Innovation, 03.02.2021); „Bezeichnung in den Wirtschaftswissenschaften für die mit technischem, sozialem und wirtschaftlichem Wandel einhergehenden (komplexen) Neuerungen" (https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/innovation-39624, 03.02.2021, Definition Dieter Specht).

> „Das heißt also, wir haben von der Leitung und der Führung des Hauses auch aus Sicht vom Ministerium absolut grünes Licht, das heißt also großes Vertrauen offensichtlich und große Zuneigung zu unseren Experimenten, die wir manchmal treiben." (PP 1, Z. 21)

> „Das heißt natürlich nicht, dass das gesamte Programm experimentell ist, es gibt also durchaus sehr [...] konventionelle Angebote, aber das ist dann so eher das Brot dessen, dass dann eben schmackhaft gemacht wird, nicht nur für uns, sondern natürlich in erster Linie für unseren Teilnehmer [...], die dann eher ein bisschen so neben der Linie liegen." (PP 1, Z. 20)

> „Ich habe auch öfter ganz viele junge Künstler*innen dabei, die überhaupt noch kein Renommee haben, wo ich aber denke, boah, was du da gerade entwickelst, das ist so interessant, das möchte ich hier unbedingt haben." (PP 5, Z. 258)

Dabei ist deutlich, dass nicht nur in Dualismen gedacht wird: Das *Alte* ist weder nur langweilig und schlecht, noch ist es unnötig, sondern wird weiter nachgefragt und *gebraucht*, wie bereits beschrieben. Neu entdeckt und betrachtet, leicht modifiziert, ist es dann auch wieder reizvoll:

> „ist das Neue überhaupt immer der Reiz, sondern ist es vielleicht durchaus auch schick, das scheinbar Alte, das wir immer wieder [...] aktualisieren, für diejenigen anzubieten, die nachrücken" (PP 3, Z. 81).

Doch wird betont, dass die Neuentwicklung von Angeboten auch deshalb nötig ist, um selbst nicht stehenzubleiben, um gedanklich flexibel zu bleiben. Gleichzeitig wird auch gezielt auf eine Mischung aus Kontinuität und Neuentwicklung gesetzt, so setzt sich der Markenkern zusammen, wie in mehreren Interviews betont wird.

Für das *Marketing* (siehe hierzu Kap. 5) verbindet sich die Suche nach dem Neuen und der Innovation auch mit Fragen von Image und darauf bezogener Profilbildung für die Einrichtung allgemein und insgesamt. Die Realisierung von innovativen Angeboten ist (positiv) besetzt im Hinblick auf Marktgängigkeit und Profilentwicklung von Einrichtungen und wird ausgelegt als ein *Motor*, der Nachfrage sichert, gesellschaftliche Anerkennung oder Finanzierung verspricht. Sichtbar wird dabei auch ein gekonntes Gleiten entlang von Oberflächenwünschen, was das Aufnehmen von Ansprüchen der Adressat*innen an exklusive ästhetische Erfahrungen betrifft, die auch aus Untersuchungen für die offene Kulturelle Erwachsenenbildung bekannt sind (vgl. Robak et al. 2015a). Dafür eigenen sich *Kurzzeitformate mit Erfahrungsräumen* (wie Workshops/Werkstätten) besonders gut – zu Lehrgängen und strukturierter Wissensvermittlung passt diese Ausrichtung weniger –, was in den Interviews zwar so nicht reflektiert wird, sich aber aus ihnen heraus andeutet. Zudem bewegen die Planenden sich hier, ihren Auslegungen zufolge, in einem offenen Feld der Bedürfnisweckung, für das Experimentierräume, auch finanzieller Art, bereitgestellt werden müssen:

> „Ich hatte mal ‚Schlaflos in ORT' ins Programm genommen, eine Werkstatt, die genau antizyklisch arbeitet zu dem, was wir sonst machen, wo ich gesagt habe, wir schreiben nur nachts, tagsüber wird geschlafen, also das ganze Konzept umzudrehen, kamen aber nur vier Bewerbungen, trotzdem haben mich unheimlich viele Leute auf den Programmtext angesprochen. Das heißt, so etwas kann man immer mal machen." (PP 3, Z. 150)

Es gilt also, durch solche, hier implizit als innovativ ausgelegten, Themen und Formate in besonderer Weise Aufmerksamkeit zu wecken und zum offenen Bildungsinstitutionalkonzept der Einrichtung beizutragen, dies durchaus in Differenz zu den Volkshochschulen, die kostendeckender und im Image pragmatischer agieren müssen. In der Falleinrichtung scheint demgegenüber diese Suche nach Neuem zeitlich, gedanklich und intentional einen großen Raum einzunehmen. *Das Neue* ist ein *Wert an sich* und vollzieht sich analog zu der Suche der Teilnehmenden in deren Selbstverständnis als KuK-Tätige nach dem Neuen in ihren künstlerisch-kulturellen Ausdrucksformen. Somit besteht eine *Parallelisierung* zu den Vorstellungen über die *Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst in Verbindung mit biografisch-verankerter „Leidenschaft"*, im Sinne der entwickelten Persönlichkeit als Künstler*in bzw. Kulturschaffende*r und das über die Biografie sichtbare Interesse der Teilnehmenden (bzw. die interessenbezogene biografische Suche) – inklusive der Produktion von individualistischer (vgl. Reckwitz 2017) und als originär (vgl. Hoyningen-Huene & Bührmann 2019, S. 185) verstandener Kunst, des unverwechselbaren Stils. D. h., das Neue, die Innovation, der künstlerische Ausdruck, das künstlerisch-kulturelle Selbst werden hier parallelisiert und in Angebote transferiert.

Folgendes Interviewzitat belegt dabei eine Skepsis gegenüber allzu alltagstheoretischen und normativen, inflationären Gebrauchsweisen des Innovationsbegriffs. Der Innovationsbegriff bürgt in den Augen des Interviewpartners nicht automatisch für eine pädagogische Weiterentwicklung, für das Entstehen von Interessantem, von Qualität:

> „Ich mag mittlerweile diesen […] Begriff der, des Innovativen […] nicht mehr, weil der ständig überall benutzt wird und im Hintergrund das Ganze dann doch eher konventionell aussieht." (PP 1, Z. 20)

Aus der *Programmplanungstheorie* heraus erscheint es als bedeutsam, a) den Innovationsbegriff nicht nur als normativen/positiven (und in dem Sinne auch alltagstheoretischen), sondern auch als analytischen Begriff für die EB/WB auszulegen und b) vom Kompositum der *Programminnovation* auszugehen, um über den Innovationsgedanken eine weitere Professionalisierung des planenden Personals zu ermöglichen. Programminnovation kann dann sowohl analytisch als auch normativ gemeint sein, ist aber in letzterem Bedeutungszuschnitt immer darauf bezogen, die Lernbedarfe und -bedürfnisse der Adressat*innen zu treffen (vgl. Gieseke 2000c, S. 333) und „Impulse" (Gieseke 2015, S. 168) zu setzen. Bei positiver Bestimmung von *Innovation* steht die EB/WB in Funktion zu Individuen mit ihren Bildungsbedürfnissen und internalisierten Bildungsbedarfen sowie darüber hinaus, sekundär, auch zu gesellschaftlichen Organisationsformen wie den Regionen, den Unternehmen[41] oder auch zu bildungspolitisch ausgegebenen Bildungszielen (z. B. der Sicherung von Wettbewerbsfähig-

41 Für die betriebliche Personalentwicklung wird die Unterscheidung von „Produktinnovationen" und „Innovationen auf PE-Gebiet" (Bäumer 1999, S. 15 zit. n. Gieseke 2008, S. 82) getroffen, wobei letztere nicht ohne Funktion zur ersteren gedacht werden können (siehe hierzu die Ausführungen zur Programmplanung insbesondere nach Hippel & Röbel 2016).

keit). In dieser Hinsicht liegen Innovationsaufgaben der EB/WB parallel zu anderen, etwa kompensatorischen, Funktionen (vgl. Robak 2015b).

Innovationen benötigen hinreichende Handlungsspielräume der Planung, die in der Falleinrichtung auch so vorliegen. Die Spielräume und Freiheiten sind nötig, da eine Nachfrage nach neuentwickelten Angeboten nicht gesichert ist und erst erprobt werden muss. Eine weitere Voraussetzung ist das Finden geeigneter Kursleitender für die Innovation bzw. die Innovation wird ggf. von deren Ideen abgeleitet (vgl. Kap. 2.3).

4.1.1.2 Fortschreibung und ggf. Modifikation bestehender Angebote mit stabiler Nachfrage

Unter diese Kategorie fällt die Fortschreibung (auch: Fortführung) – und ggf. Modifikation – bestehender Angebote aufgrund einer stabilen Nachfrage und stabiler Kontakte bzw. aufgrund einer hohen Relevanz der Themen in den Feldern, Sparten/Domänen und Tätigkeitsfeldern/Arbeitsmärkten etc. sowie Passfähigkeit zu den Bedarfen. Sie gehen funktional in Schwerpunkte über, die die Planenden selbst zum so interpretierten Markenkern der Falleinrichtung setzen möchten:

> „Natürlich habe ich auch innerhalb meiner inhaltlichen Struktur Seminarthemen, von denen ich überzeugt bin, dass sie eigentlich standardmäßig im Programm sein müssen. Selbst dann, wenn ich merke, im Moment ist da gar nicht wirklich der Markt. Also Projektmanagement zum Beispiel ist so eine Sache, das muss irgendwie, da fangen immer wieder neue Leute an." (PP 6, Z. 94)

Dabei wird auch damit argumentiert, dass für immer neue Adressat*innen die Angebote in gleichem Maß relevant sind, wie im vorangegangenen Abschnitt bereits gezeigt.

Bildungstheoretisch für Programmplanung bedeutsam ist darüber hinaus, dass auch „das scheinbar Alte" (PP 3, Z. 81) in den verhandelten Wissensgebieten und Zugängen nicht veraltet ist, sondern nur *abgenutzt*, und dass es auch dabei einen gewissen Glanz und Charme hat: „sondern ist es vielleicht durchaus auch schick, das scheinbar Alte [zu] aktualisieren, für diejenigen anzubieten, die nachrücken" (ebd.). Mehr noch, kann im Weiterführen des Alten auch die Innovation bestehen, weil die Relevanz des Themas neu betont wird.[42]

4.1.1.3 Streichung von Angeboten aufgrund fehlender Nachfrage

Eine dritte Strategie besteht im Streichen von Angeboten aufgrund wiederholt fehlender Nachfrage, die sich auch in der Falleinrichtung zeigt.

Am Beispiel des Interviewmaterials lässt sich allerdings auch feststellen, dass Angebote zwar in einer Zeit gestrichen werden können, dies aber nicht unbedingt

42 In der Kulturellen Bildung für die sogenannten Lai*innen in Einrichtungen der öffentlich geförderten, kommunalen EB/WB wären das etwa äquivalent Angebote zur musikalischen Analyse, die vermeintlich konventionell sind und sich besser für die musikalisch-künstlerische Ausbildung eignen, deren Relevanz und Aktualität sich jedoch in der Tatsache spiegeln, dass die von allen Häusern in den letzten Jahren aus Gründen der Audience Development entwickelten Konzerteinführungen stark nachgefragt werden. An Volkshochschulen ist der Angebotsumfang so gering, dass solche Angebote eine Lücke bzw. Nische darstellen, die besetzt werden will (vgl. Fleige & Sprick 2014).

heißt, dass der Bedarf nicht mehr vorhanden ist. Die Angebote können dann nach einer Zeit sehr wohl wieder angefragt werden. Daher lohnt es sich, auch an Strategien der Angebotsorientierung festzuhalten, da (frühere) Angebote auch Nachfrage erzeugen können:

> „hatte ich lange im Programm, dann eine Weile nicht mehr, der Bedarf war nicht mehr da, jetzt kriege ich wieder Anfragen rein, kann man nicht mal Photoshop machen, nächstes Jahr biete ich es wieder an" (PP 6, Z. 66).

Einst etablierte Angebote können hier wie eine Visitenkarte wirken.

4.1.2 Verhältnis von Angebots- und Nachfrageorientierung

Das Verhältnis von Angebots- und Nachfrageorientierung in der Programmplanung wird – so betitelt – im bildungspolitischen und in den systematischen Diskurs der EB/WB seit mehreren Jahrzehnten breit thematisiert. In diesem Verständnis wird bei der *angebotsorientierten Planung* ein vollständiges Programm mit konkreten Einzelangeboten in strukturierten Programmbereichen veröffentlicht, während bei der *nachfrageorientierten Planung* Angebote je nach Nachfrage und Bedarf entwickelt werden (vgl. Schlutz 2006, S. 248).

In der Falleinrichtung ist einerseits ein Planen eng an den Bedarfen und damit an der Nachfrage (der Adressat*innen als Individuen, aber durchaus auch als *Kund*innen*) zu verzeichnen. Dabei können Adressat*innen ihre Bedarfe auch direkt an die Einrichtung kommunizieren:

> „Ich kann ja nicht irgendwie theoretisch etwas entwickeln, sondern ich muss gucken, was ist Fakt, auf der einen Seite, und dann aber natürlich auch, wen würde ich gerne gewinnen für unsere Institution, wen gibt es in meinem Bereich" (PP 2, Z. 36)

> „kannst du nicht mal das und das in dein Angebot aufnehmen, weil ich weiß genau, meine Kundschaft hätte das gerne" (PP 6, Z. 70).

Andererseits sind die Planenden im Sinne der Angebotsorientierung auch sehr darauf bedacht, eigene Ideen und Schwerpunkte zu platzieren und hierüber Alleinstellungsmerkmale zu erarbeiten:

> „‚Gameplay@stage' war so eine Reihe, das hat einfach niemand sonst bis dahin gemacht, soweit ich das recherchieren konnte und soweit ich Feedback gekriegt habe aus der Szene. Da war ich richtig ein bisschen stolz drauf, nein, bin ich nach wie vor richtig ein bisschen stolz drauf." (PP 5, Z. 24)

Gerade das letzte Interviewzitat zeigt dabei auch an, wie format- und programmbereichsspezifische Planungsstrategien im Bereich der Angebots- und Nachfrageorientierung verfolgt werden.

Mit Blick auf die *Programmplaungstheorie* lassen sich die Befunde folgendermaßen verorten: Im Diskurs der letzten zehn bis 15 Jahre überwog eine normative Verwendung des Theorems der Angebots- und Nachfrageorientierung gegenüber

einer analytischen. Dies markiert somit eine gesellschaftspolitisch vermittelte, bildungspolitisch-ökonomische Strategie.[43] Eine reine Nachfrageorientierung (besonders für geschlossene Gruppen oder Belegschaften als Dienstleistung, siehe Schlutz 2006) scheint dabei im Bereich öffentlich geförderter Weiterbildungseinrichtungen ohnehin ein Konstrukt zu sein. Eine Angebotsorientierung scheint mindestens immer die Basis zu sein. Auch ist davon auszugehen, dass Angebote immer Nachfrage evozieren bzw. so operiert wird, dass Nachfrage über Angebote evoziert werden kann (vgl. Fleige 2020, S. 132). Pohlmann (2021) weist aber darauf hin, dass es innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen mit mehreren Programmbereichen und einer insgesamt bedarfsorientierten Programmplanung bereichsbezogen eher angebots- bzw. nachfrageorientierte Planungsstrategien geben kann.[44]

4.1.3 Formung der Teilnehmendenzusammensetzung: institutionalformspezifische Doppelstrategie – Teilnehmendenauswahl und (Nicht-)Auslastung der Kurse

In der Falleinrichtung, mindestens in mehreren Programmbereichen, sollen im Sinne einer Doppelstrategie einerseits unter bestimmten Kriterien homogene bzw. heterogene und andererseits genügend Teilnehmende für alle Kurse gewonnen werden. Ersteres erfolgt durch eine Auswahl der Teilnehmenden für die Kurse, welche die Planenden nach der Bewerbung vornehmen, zweiteres durch eine entsprechend offene Gestaltung der Ankündigungsexte für die Angebote. Die Teilnehmendenzusammensetzung wird dabei bereits in der *Angebotsentwicklung* mitgedacht (und ist nicht nur ein Aspekt der Programm*realisierung*), da sie den Ankündigungstext mitbetrifft und Wissen zu den Teilnehmenden, aber auch zu Kostenfaktoren, als entsprechende Wissensinseln der Planung notwendig ist.

4.1.3.1 Teilnehmendenauswahl

Die Programmplanenden (vgl. z. B. PP 3) nehmen auf der Basis von Bewerbungen und Arbeitsproben für die Kurse eine Auswahl als Strukturierung der Teilnehmendenzusammensetzung und damit Formung im Hinblick auf die Lerngruppen vor. Gleichzeitig erfolgt mit den Arbeitsproben auch eine Herstellung von Passgenauig-

43 „In der Literatur des letzten Jahrzehnts wurde bildungspolitisch die Angebots- und Nachfrageorientierung gegeneinander ausgespielt. Dies diente ökonomisch-politischen Zwecken. Der angebotsorientierte Ansatz gilt als klassischer Ansatz. Er geht davon aus, dass die Angebote durch eine Institution oder Organisation in der Öffentlichkeit oder in einem Betrieb offen angeboten und individuell nachgefragt werden. Unterstellt wird dabei auch, dass nicht jedes Angebot sofort angenommen wird, und dass es, wenn es sich um eine Neuerung handelt, Zeit zur Akzeptanz benötigt. Der nachfrageorientierte Ansatz geht nicht allein vom Inhalt und einer notwendig zu erwerbenden Kompetenz aus, sondern eher von einer gesicherten Nachfrage. So sind dann z. B. die durch Unternehmen eingeforderten Kompetenzen von Mitarbeiter*innen Maßstab für die Angebotsentwicklung. Nachfrageorientiert wird auch gearbeitet, wenn auf einem offenen Markt Beliebtes, Herkömmliches, Trendiges bedient wird. Für eine höhere Partizipation von Bürger/innen an EB/WB war die alleinige Nachfrageorientierung jedoch bisher kein fruchtbarer Weg. Wenn EB/WB seinen dynamisierenden Wert erhalten und ausbauen will, und dabei neue Impulse setzen möchte, liegen die Anforderungen im Ausbalancieren zwischen Angebot und Nachfrage. Immer gilt dabei: Werden auf dem Markt allein die Individuen angesprochen, bedarf es einer differenzierten Öffentlichkeitsarbeit und neuer Beratungskonzepte, um die Zugänge in der unübersichtlichen Weiterbildungslandschaft zu sichern.“ (Gieseke 2015, S. 167 f.; siehe hierzu auch Pohlmann 2015, S. 109 unter Verweise auf Kejcz et al. 1979)

44 So überwiegt in der politischen Bildung angelehnt an gesellschaftspolitische Bedarfe eine angebotsorientierte Planungsstrategie, während nachfrageorientierte Planungsstrategien eher in den Fremdsprachen und in der beruflichen Bildung vorherrschen (vgl. Pohlmann 2021).

keit des Angebots zum Nutzen der Teilnehmenden durch aktive Unterstützung bei der Arbeitsmarktplatzierung:[45]

> „Also in erster Linie schaue ich, sind es Multiplikatoren, […] in welchem, also brauchen sie diese Fortbildung oder könnte es doch Privatvergnügen sein." (PP 2, Z. 84)

> „Das hieß früher ‚Beruf Autor', jetzt heißt es ‚So wird ein Buch draus', da ist eine Agentin und ein Lektor, da machen wir es so, da müssen die Leute vorab fünf Seiten Textprobe einreichen." (PP 3, Z. 138)

Die Teilnehmendenauswahl wird in zweierlei Hinsicht verfolgt:

(1) Herstellung einer *Homogenität*, vor allem im Kompetenzniveau (künstlerisches/handwerkliches Niveau) im Sinne eines weitgehenden Ausschlusses von Lai*innen;

(2) Herstellung einer *Heterogenität*, durch das Zusammenbringen unterschiedlicher Berufsgruppen bzw. von Angehörigen unterschiedlicher Tätigkeitsfelder oder künstlerischer Felder, um im Rahmen der Veranstaltungen zu einem möglichst interessanten Diskurs zu kommen. Dies gilt zumindest für die im engeren Sinne künstlerischen Sparten/Domänen. Der Topos der „Heterogenität" findet sich dabei im Wortlaut im Material.

Insgesamt geht es um eine Heterogenität in den Tätigkeitsfeldern bzw. künstlerischen Feldern bei einer gleichzeitigen Homogenität im künstlerischen/handwerklichen Kompetenzniveau.

Ad (1): Homogenität

a) *Homogenität durch Definition eines gewünschten Kompetenzniveaus*: Bei der Demarkation *ausgebildeter Künstler*innen und Kulturschaffender* – von den Planenden „Professionelle"/„Profis" genannt – *vs. Lai*innen* wird unterstellt, dass die Lai*innenpraxis auf einem geringeren (künstlerischen) Kompetenzniveau stattfindet als dasjenige der ausgebildeten Künstler*innen – welche dann, sofern sie in die Vermittlungsarbeit gehen, wiederum Lai*innen anleiten und sich dafür in der Falleinrichtung qualifizieren können:

> „ich stehe wirklich erst auf Stufe eins und nicht auf Stufe sieben von zehn, die ich erreichen kann. Das ist nicht schlimm, bloß wenn man zu viele […] drin hat, dann funktioniert ein Seminar nicht" (PP 3, Z. 157)

> „aber eigentlich sind unsere Angebote nicht von vornherein, also ich sehe da vor meinem inneren Auge keine Laien, so" (PP 4, Z. 362).

Da es sich um wissenschaftliche berufliche *und* künstlerische Weiterbildung handelt, wird das Angebot allerdings tatsächlich auch von künstlerischen Lai*innen nachge-

45 Weiter auszuwerten wären dabei Parallelen in der beruflichen Weiterbildung; üblich ist es zwar, Zugangsvoraussetzungen in den Ankündigungen zu nennen (vgl. u. a. Fleige et al. 2022), die Frage ist aber, wie aufwendig die Prüfverfahren hierfür jeweils gestaltet werden.

fragt (und auch der Einrichtungsname schließt diese nicht aus), was Umgangsweisen mit ihnen erfordert.

Durch die *Auswahlverfahren*, so scheint es die Annahme zu sein, kann zum einen auf einem vergleichbaren künstlerischen Niveau gearbeitet und zugleich ein für die Teilnehmenden verwertbarer Erfahrungsaustausch mit Sozialisationsfunktion gestiftet werden. Der durch den Auswahlprozess entstehenden Gruppe wird dann zugeschrieben, dass sie in hohem Maße selbstreferenziell zum Nutzen für die Einzelnen ist.[46]

Welches Niveau genau angestrebt wird, differiert dabei zwischen den Angeboten und wird außerdem programmbereichsspezifisch ausgeformt. Ausgenommen vom Ausschluss sind davon mitunter auch solche Künstler*innen, die semiprofessionelle Autodidakt*innen sind und denen zugesprochen wird, auf einem hohen künstlerischen Niveau zu agieren, beispielsweise im Bereich des literarischen Schreibens:

> „aber letztlich nehmen wir all die, die kommen und die mitunter schon sehr lange auf der Strecke unterwegs sind, selbst mitunter bei guten Verlagen schon veröffentlicht haben, nehmen wir mit als, auf Augenhöhe, sage ich mal" (PP 3, Z. 62).

Auch in anderen Programmbereichen lässt sich Frage stellen, was ein laienhaftes Niveau der Art nach ist, wie die Zugänge zur künstlerischen Ausbildung sind, ob nicht eine langjährige Praxis die fehlende grundlegende künstlerische Ausbildung an einer Hochschule individuell kompensiert und auch, ob in der Breite der Vermittlungsarbeit auf künstlerische Lai*innen verzichtet werden kann bzw. ob hier Semiprofessionelle benötigt werden. So im Programmbereich *Darstellende Künste*:

> „also was ist ein Laie? [...] Also wenn hier ein Tanztheaterworkshop stattfindet, dann wäre eigentlich nach klassischer Definition jeder, der keine tänzerische Ausbildung hat oder wenigstens eine tanzpädagogische Ausbildung, ein Laie. Ja, die ganzen Tanzworkshops sind dann voller Laien. 90 Prozent, würde ich sagen" (PP 5, Z. 195).

Ähnlich stellt sich dieses dar für den Programmbereich *Musik*, in dem viele Teilnehmende auf eine jahrelange Praxis als Lai*in, teilweise seit der Kindheit, zurückblicken, auf entsprechende Kompetenzen zurückgreifen können und auch als Erwachsene, ohne sich für ein Hochschulstudium beworben zu haben (oder ggf. auch ohne an einer Hochschule angenommen worden zu sein), ihre musikalische Aktivität mit gleicher Intensivität fortführen (was ähnlich auch für den Programmbereich *Bildende Kunst* sichtbar wird, vgl. PP 2, Z. 122):

> „Aber wir haben hier auch Leute, die voll im Beruf stehen, möglicherweise sogar in einem Beruf, der überhaupt nichts mit diesem Kurs zu tun hat, also vielleicht Bankkauffrau sind oder so, aber einfach auf einem sehr hohen Niveau trotzdem Chorleitung machen, weil sie so aus dieser Laienszene kommen" (PP 4, Z. 170)

46 Was das künstlerische, handwerkliche Kompetenzniveau alles umfasst (Techniken, Imaginationskraft, Originalität/Innovationskraft, Stilsicherheit, sparten-/domänenspezifisches kunsthistorisches und gegenwartsbezogenes Wissen o. Ä.), wird dabei in den Interviews nicht systematisch expliziert, allerdings wurde auch nicht danach gefragt.

> „Ich würde gar nicht sagen, auch wenn ich es immer einzeln jetzt gar nicht weiß, dass wir viele Leute dabeihaben, die an der Hochschule nicht hätten landen können vom Niveau her oder tatsächlich auch mal abgewiesen wurden, also da, nein, das ist wirklich ein hohes Niveau in dem Kurs." (PP 4, Z. 86)

> „Dann gibt es wieder andere Leute, die eben zum Beispiel aus dem Ausland kommen und deshalb nicht an einer deutschen Hochschule waren oder Leute, die aus welchen Gründen auch immer, die dann, die man dann eben gerade bei so einem künstlerischen Studium manchmal hat, finanzieller Hintergrund der Familie oder Wünsche der Familie, eine völlig andere Richtung eingeschlagen haben, aber eigentlich sehr gut waren und möglicherweise auch an die Hochschule gekommen wären." (PP 4, Z. 85 f.)

Die Abgrenzung gegenüber künstlerischer Laientätigkeit geht dabei Hand in Hand mit einer Abgrenzung der Fallinstitution von der Institutionalform Volkshochschule als Bildungsort für künstlerische Lai*innen (vgl. PP 3, Z. 157; Kap. 5.3.3).[47]

Dabei scheinen die Programmplanenden im Rahmen des eigenen *Co-Teachings* oder ihrer *Vor-Ort-Begleitung* der Veranstaltung im Zuge der Programmrealisierung (vgl. Kap. 6) sowie auch durch Gespräche mit Teilnehmenden (vgl. Kap. 3.3), in welche sie sich intensiv selbst hineinbegeben, auch einen eigenen fachlichen Input für sich selbst zu erwarten. Entsprechend nennen sie die Teilnehmenden zum Teil auch *Kollegen*innen* (vgl. Kap. 5.4).

b) *Homogenität durch geschlossene Angebote*: Homogenität ergibt sich zudem automatisch aus geschlossenen Veranstaltungen, welche die Falleinrichtung in Kooperation mit staatlichen Stellen als festen Auftraggebern (im Sinne von Dienstleistungen) plant:

> „der [Filmbereich, M. F.] ist relativ, der ist quantitativ relativ groß, weil viele Workshops stattfinden, die hängen aber fast alle an dieser Qualifizierungsreihe ‚Taschengeldkino', die insofern ein *closed shop* ist, weil sie eben nur für Lehrende von allgemeinbildenden Schulen in NAME BUNDESLAND, weil eben das NLQ das finanziert. Die machen darüber hinaus noch ein Qualifizierungsseminar für Leute, die diese Reihe schon abgeschlossen haben, also auch das ist ein *closed shop*. Das wäre sehr schön, wenn man das öffnen könnte, das geht aber mit diesem Kooperationspartner nicht." (PP 5, Z. 377)

c) *Homogenität durch die Gewinnung von Multiplikator*innen*: Ein weiterer Weg der Herstellung von Homogenität, ist die Gewinnung von Multiplikator*innen, wie in Kapitel 3.5.1 aufgegriffen, als satzungsgemäß anzusprechende Teilnehmende.

Ad (2): Heterogenität

Unter diesem – so im Material vorfindlichen – Stichwort wird eine inhaltlich begründete, *interdisziplinäre Zusammensetzung der Teilnehmenden* angestrebt (z. B. PP 1, Z. 100): Über Zugehörigkeiten zu differenten Tätigkeitsfeldern oder künstlerischen Feldern und damit verbundenen spezifischen künstlerischen Techniken, etwa im Programmbereich *Bildende Kunst* Maler*innen und Architekt*innen, wird ein lernanre-

47 Aus anderen Analysen ist allerdings bekannt, dass das Planungshandeln in der Kulturellen Erwachsenenbildung in der Gegenwart ebenfalls auf das Heben der künstlerischen Niveaus der teilnehmenden Lai*innen gerichtet ist (vgl. Robak et al. 2015a).

gender Fachdiskurs erhofft.[48] Dabei entsteht diese Art der Heterogenität nicht nur durch die Auswahl, sondern auch durch die Nachfrage heterogener Gruppen nach (bestimmten) Angeboten, was intensiv durch die Planenden ausgelegt und vehement befürwortet sowie sicherlich auch durch die Offenheit der Ansprache in den Ankündigungstexten unterstützt wird:

> „Und es gibt eben eine große Heterogenität, was die beruflichen Zusammenhänge betrifft. Also es gibt viele Lehrende von allgemeinbindenden Schulen, weil Theater in vielen Bundesländern Schulfach ist, es gibt viele Theaterpädagog*innen, die sich auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen spezialisiert haben. Es gibt aber gleichzeitig Kultur- und Theaterpädagog*innen, die mit älteren Menschen arbeiten, die mit internationalen großen Ensembles arbeiten, diese Bürgerbühnen, die es in Deutschland gibt, an vielen Häusern haben ein sehr ausdifferenziertes Programm, gerade auch für Ältere, für Erwachsenen, für Senioren, das sind viele, die sich hier fortbilden und ein Netzwerk, viele Leute, die an Hochschulen arbeiten, Lehrende, Kulturjournalist*innen sind dabei, Leute, die freischaffend arbeiten und eben auch mit Kindern und Jugendlichen wie mit Erwachsenen arbeiten." (PP 5, Z. 77)

> „eben für ein ganz heterogenes Publik, was sich mit diesem Thema ‚Gameplay' und Theater beschäftigen möchte. Das war zum Beispiel spannend, das war so eine typische NAME FALLEINRICHTUNG-heterogenität in dieser Teilnehmergruppe zwischen Studierenden, die gerade ihre Masterarbeit dazu schreiben, also eher aus der Forschung kommen, Studierenden, die im Bachelor sind und sagen, ich möchte später Theaterpädagog*in werden oder Lehrer*in Darstellendes Spiel, [...] mich interessiert das als Unterrichtsform. Künstler*innen, regieführende Dramaturgen, die gesagt haben, wir möchten das an Theatern machen" (PP 5, Z. 124).

Zusätzlich zu diesen Kriterien wird darauf geachtet, dass immer auch neue Teilnehmende zum Zuge kommen und die an sich begrüßte Mehrfachteilnahme nicht zum Entscheidungskriterium an sich wird:

> „und ich gucke auch, weil es auch vorkommt, dass Teilnehmende sich für mehrere Seminare im Jahr anmelden, dass dann die, die noch keine Chance hatten, dann bevorzugt werden und da schreibe ich dann auch Briefe und bitte um Verständnis. Also dass ich gucke, dass jeder irgendwie zum Zug kommt." (PP 2, Z. 84)

> „für diejenigen anzubieten, die nachrücken" (PP 3, Z. 81).

Nichtsdestotrotz ist auch eine *lebensbegleitende berufsbiografische Begleitung* erwachsenenpädagogisch gewollt und wird in der didaktischen Struktur (vgl. Kap. 4.2) mitgedacht:

> „aber es gibt diese nachvollziehbaren Berufsbiografien oder NAME ORT-Biografien, wo Leute heimkehren und darüber freue ich mich total" (PP 3, Z. 65)

> „der Bereich Bildende Kunst ist das Beispiel für lebenslanges Lernen" (PP 6, Z. 287).

48 Aus dem sonstigen Diskurs heraus wäre unter *Heterogenität* eher gerade eine Durchmischung von Professionellen und Lai*innen bzw. eine Durchmischung von Kompetenzniveaus innerhalb von einzelnen Veranstaltungen oder Programmbereichen (oder auch grundlegend die Anwendung soziostruktureller Diversitätskriterien in öffentlich geförderten, kommunalen Angeboten der EB/WB) zu verstehen.

4.1.3.2 (Nicht-)Auslastung der Kurse

Durch die Offenheit der Ansprache soll nicht nur eine heterogene Gruppe, wie oben beschrieben, zusammenkommen, sondern es soll auch eine ausreichende Anzahl von Teilnehmenden gesichert werden (15 pro Veranstaltung, bei manchen Veranstaltungen themenabhängig weniger, aus mikrodidaktischen Gründen aber auch nicht mehr, vgl. PP 2, Z. 232). Gleichzeitig wird es auch in einem gewissen Rahmen in Kauf genommen, wenn die Kurse nicht ausgelastet sind oder aufgrund zu geringer Nachfrage ggf. sogar ausfallen. Dafür wird leitungsseitig Raum gelassen (vgl. Kap. 5.2.1), damit Neukonzeptionen platziert (vgl. Kap. 4.1.1) und Innovationen realisiert werden können. Diese Strategie lässt sich in anderen Untersuchungen und anderen Institutionalformen ebenso beobachten. Programmbereichsspezifisch scheint dabei mit der Annahme operiert zu werden, dass neue Angebote von den Adressat*innen zunächst rezipiert werden und sich herumsprechen müssen. Diese notwendige Investition – verbunden mit viel Marketing – ist auch aus dem Forschungsstand heraus bekannt:

> „Also, wenn ich etwas Neues anbiete, dann fällt das in der Regel erst mal aus." (PP 6, Z. 88)

> „Ich hatte mal ‚Schlaflos in ORT' ins Programm genommen, [...] kamen aber nur vier Bewerbungen, trotzdem haben mich unheimlich viele Leute auf den Programmtext angesprochen. Das heißt, so etwas kann man immer mal machen." (PP 3, Z. 150)

Für die Platzierung neuer Angebote bzw. die Einrichtung neuer Schwerpunkte werden also Ausdauer und Geduld benötigt, wie auch in andernorts beschrieben (vgl. Gieseke & Gorecki 2000; Gieseke 2008). In den Interviews werden Überlegungen dazu angestellt, welche Faktoren für die Nicht-Annahme eines Angebots verantwortlich sein könnten, die jedoch nicht aufgeklärt werden können. Es handelt sich auch um ein „Wagnis" (PP 1, Z. 50) von *Programminnovation* (siehe auch Kap. 5.1.1) *vs. möglichem Angebotsausfall bei Wirtschaftlichkeitsgebot*:

> „Die Möglichkeit, experimentell zu arbeiten, also dieses aufs Spiel setzen, dieses Wagnis zu haben und die Freiheit, Dinge dadurch entwickeln zu können. Und das, also das ist wirklich der Kern dessen, was es ausmacht abhalten." (PP 1, Z. 50)

Zugleich wird aus den Interviews deutlich, dass viele Angebote der Falleinrichtung, vor allem Fachtagungen und Kurzzeitangebote, stark nachgefragt sind und so die Nachfrage in der Falleinrichtung insgesamt absichern bzw. kompensieren – auch dies wie bei anderen Trägern und Institutionalformen:

> „Aber gerade bei Tagungen, [...] die Leute, die stehen an der Rezeption und sagen, guten Tag, ich würde gerne teilnehmen, jetzt nicht zehn, aber immer mal wieder jemanden, es wird immer kurzfristiger und dass macht unsere Planung sehr schwer." (PP 5, Z. 339)

Dabei ist bildungstheoretisch die Angebotsidee und ihre Offerierung das entscheidende Kriterium zur Beurteilung des erwachsenenpädagogischen Handelns.

Programmbereichsspezifisch kann es dabei zusätzlich sein, dass im Zuge dieser Strategie dann wiederum Plätze mit Lai*innen (bezeichnet als „Endverbraucher*innen“[49]) besetzt werden:

> „Ich mache manchmal eine Ausnahme, wenn ich noch einen Platz frei habe und es ist keine andere Anmeldung da, dann vergebe ich auch mal einen Platz so, bevor er leer bleibt [...]. Aber das ist die absolute Ausnahme, das müssen Multiplikatoren sein und ich gucke auch danach, [...] die schreiben ja bei ihren Anmeldungen auch, wofür sie das brauchen, und daraus kann man relativ viel erkennen.“ (PP 6, Z. 226)

4.2 Spezifisch-inhaltsbezogene und tätigkeitsfeldbezogene Planungsstrategien und Begründungslogiken

Im Folgenden geht es nun um die spezifisch-inhaltsbezogenen und tätigkeitsfeldbezogenen, mit den Sparten/Domänen verbundenen, Planungsstrategien und sich in sie einlegende Begründungslogiken, die unterstützt durch die Institutionalform ausgeformt werden. Es lassen sich dazu *aufgabenbezogene* (*Kap. 4.2.1*) und *imagebezogene* (*Kap. 4.2.2*) Handlungsstrategien unterscheiden. Beide Arten sind jeweils mit den Teilnehmenden und ihren Umfeldern bzw. dafür konzipierten Nutzenauslegungen verbunden. Diese Planungsstrategien dienen dem Ziel der Schaffung von Lern-, Bildungs-, Qualifikations- und Reflexionsangeboten mit Identifikations- und Auszeichnungspotenzial für Individuen.

4.2.1 Aufgabenbezogen

Bei aller bis hierher beschriebenen Kreativität im Planungsvorgang wird funktionaleng an den beruflichen und künstlerischen Feldern und damit verbundenen Bedarfen, (Fach-)Diskursen sowie -Didaktiken und den Rahmenbedingungen – insbesondere den Arbeitsmarktbedingungen – geplant, für die seitens der Planenden in Anspruch genommen wird, diese genau zu kennen.

So werden Qualifikationswege und -optionen neu entwickelt, die an die berufliche und akademische Bildung in den künstlerisch-kulturellen Feldern anschließen. Dafür werden zeit- und lernaufwendige Bildungsgänge konzipiert und auch standardisiert (vgl. Kap. 5.3.3). Auch ‚kleinere‘ *Teilkompetenzen*, beispielsweise für das Feld der Kulturellen Bildung, werden gefördert, die gleichfalls wichtige Bausteine für LLL sind. Besonders auffällig sind diese im querliegenden Programmbereich *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft*, aber auch in anderen, auf die Sparten/Domänen bezogenen, Bereichen (siehe z. B. die Begrifflichkeit der *Tools* im Programmbereich *Darstellende Künste*, vgl. PP 5, Z. 185). Insgesamt werden über diese Doppelstrategie potenzielle Anschlüsse und Wege in den Tätigkeitsfeldern begleitet. Zudem werden Diskurse zur beruflichen Fort- und Weiterbildung und Professionalisierung in den Feldern initiiert und vernetzt, etwa im Rahmen von Fachtagungen. Als eine Nebenfunktion wird auch Beratung für Organisationen – z. B. Museen – angeboten, aber auch hier bezogen auf die Aufgaben.

49 Die Begriffsauslegung von *Endverbraucher*innen* ist hier abweichend von der Differenzierung nach Ermert, der mit den *Endnutzer*innen* diejenigen eingrenzt, die unmittelbar selbst künstlerisch-kulturell aktiv sind (vgl. Ermert 2012, S. 859; siehe hierzu auch Robak & Heidemann in diesem Band zur *Weiterbildung für den KuK-Bereich*).

Nutzenbezogen bietet die Falleinrichtung diesbezüglich Zertifikate für Qualifikationen an und unterstützt die Vorbereitung auf die vielfach notwendigen individuellen Anpassungsleistungen an die Arbeitsmärkte.

Hinsichtlich dieser Anpassungsleistungen wird dabei auch programmbereichsspezifisch an die Eingangsqualifikationen der Teilnehmenden angeschlossen, wenn beispielsweise Anpassung – im Bereich *Musik* – bedeutet, dass diese jenseits einer solistischen oder ensemblebezogenen künstlerischen Karriere und Praxis in der Vermittlung – inklusive Ensembleleitung – tätig werden wollen. Dies ist bedeutsam, da auch die (künstlerischen) Studiengänge nicht für alle potenziellen Tätigkeiten der Absolvent*innen Querschnitts- oder Schlüsselqualifikationen vermitteln können, zumal pädagogische Aufgaben ein komplexes Fachwissen benötigen. So zeigen sich für solche Tätigkeiten entsprechend eigene, von den grundlegend künstlerischen Studiengängen getrennte Angebote: Studiengänge oder alternativ weiterbildungsbezogene Bildungsgänge wie von der Falleinrichtung vorgehalten.[50] Insofern ist es auch nötig, mittelfristige Entwicklungen in den Feldern zu erkennen und zu antizipieren, um hieraus Bedarfe abzuleiten (vgl. Kap. 3.3).

Dafür werden auf der Basis der Veranstaltungen und der zur Verfügung gestellten kommunikativen Räume die *Sozialisation und Vernetzung untereinander und in den Feldern* gefördert. Damit erfolgt eine emotionale und kognitive Unterstützung und eine Öffnung hin zu neuen beruflichen Optionen („Viele haben gemerkt, sie kommen nicht weiter, oder die Arbeit im Atelier ist auch sehr einsam, brauchen eine andere Auseinandersetzung. […] Oder wollen neu in die Vermittlung gehen", PP 2, Z. 120). Der Austausch über berufliche bzw. tätigkeitsbezogene und auch künstlerische Erfahrungen wird erwachsenenpädagogisch erwünscht auf heterogene Erfahrungen bezogen, die aber mindestens auf einem semiprofessionellen Niveau künstlerischer Erfahrung basieren sollen (vgl. Kap. 4.1.3).

Zudem sollen die Angebote auf die Entwicklung der Persönlichkeit als Künstler*innen bzw. Kulturschaffende, das künstlerisch-kulturelle Selbst und die biografisch ausgeprägten Interessen ausgerichtet sein. Es wird intensiv daran gearbeitet, dieser Künstler*innenpersönlichkeit Raum zu geben und sie zu entwickeln. Verbunden wird damit auch eine Bezugnahme auf ethische Handlungsstandards sowie das Vermitteln einer „Haltung" (PP 1, Z. 278) und die Befähigung zu „Partizipation, kulturelle(r) Teilhabe" (PP 2, Z. 268).

Insgesamt scheint es darum zu gehen, Angebote zur Verfügung zu stellen, die die künstlerisch-kulturelle Persönlichkeit bilden und die helfen, ein berufliches Selbst in den *Zentrifugalkräften zwischen Lebenslagen und Biografie, Tätigkeitsprofilen und Absicherung* zu konstituieren, um in den beruflichen Strukturen von Kunst und Kultur einen persönlichen Platz zu finden oder um in die Kulturelle Bildung oder andere Tätigkeitsfelder einzumünden. Das Anliegen ist es, mit den Angeboten für die Teilnehmenden *Transmissionsriemen* für unterschiedliche Optionen zu offerieren, um sich beruflich auszurichten oder anzuschließen und berufliche Optionen zu optimie-

50 Wobei die Programmbereichsleiterin auch an mehreren Stellen im Interview darauf hinweist, dass die künstlerische Ausbildung an Musikhochschulen inzwischen Anteile eigenen Unterrichtens durch die Studierenden enthält.

ren. Es geht darum, Möglichkeiten zu schaffen, sich auf kreative Praktiken zu konzentrieren oder in andere Felder wie das Management oder die Bildungsarbeit zu gehen. Auffällig ist dabei im Interviewmaterial eine dichte Erläuterung der fachlichen und arbeitsmarktbezogenen Anforderungen, auf die die Teilnehmenden treffen.

4.2.2 Imagebezogen

Zudem wird auch eine Art Nebenstrategie sichtbar, indem Angebote, wie andernorts auch, imagebezogen begründet werden. Aus Sicht der Anbieter vermitteln diese Angebote eine Art Alleinstellungsmerkmal der Einrichtung gegenüber vergleichbaren Anbietern. Sie sollen das Image der Einrichtung und des Angebots heben und hervorstechen, nicht nur gegenüber den Adressat*innen, sondern auch in die Felder hinein. In diesem Sinne werden in allen Interviews Angebote thematisiert und ausgelegt, für die die Programmbereichsleitenden einen gewissen Niveau- und/oder Erlebnisanspruch formulieren bzw. ein solches Versprechen geben und dem sie eine gewisse Exklusivität zuweisen. Auch die hohe Passgenauigkeit zu den Bedarfen kann imagebezogen hervorgehoben werden. Diese Angebote stellen aus der Sicht der Planenden Schwerpunktangebote für ihren Bereich dar. Sie zeigen ihre Exklusivität über Inhalte, Formate und Personen. Im Einzelnen geht es um Angebote/Kurse, die

- besonders nahe an den Bedarfen geplant sind und dafür besondere Formate wählen, auch im Übergang zu anderen Produkten wie Beratung und die dabei auch eine besondere Nützlichkeit versprechen, zu der sich die Falleinrichtung aufgrund ihres Bildungsinstitutionalkonzeptes besonders in der Lage sieht bzw. zu der sich die Planenden mit ihren Ideen und ihren eigenen Netzwerken und Kooperationen besonders in der Lage sehen.

  „Was wir hier im Bereich Film machen, ist auch relativ exklusiv mit einem Kooperationspartner, nämlich dem NLQ Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, M. F.], […] und die haben […] eine große Kooperation mit uns aufgebaut eben für diese Reihe ‚Taschengeldkino – Film und Film in der Schule'" (PP 5, Z. 57)

  „diese Vor-Ort-Beratung funktioniert so, ein Museum, das eine Frage, ein Problem, eine Herausforderung, eine Projektidee hat und dabei Beratung braucht, also Unterstützung, und zwar von kollegialer Seite, wendet sich an uns, die Frage wird definiert und formuliert und es gibt Vorgespräche und ich versuche gerne rauszukriegen, um was es geht. Es geht immer um den Schwerpunkt Optimierung kultureller Bildung" (PP 1, Z. 34).

- durch die Besonderheit der Lehrperson hervorstechen (vgl. Kap. 3.4 und 5.3.3).
- den Adressat*innen bzw. Teilnehmenden Exklusivität versprechen durch einen besonders hervorgehobenen Niveau- oder Erlebnisanspruch.

  „Ich hatte mal ‚Schlaflos in ORT' ins Programm genommen, eine Werkstatt, die genau antizyklisch arbeitet zu dem, was wir sonst machen, wo ich gesagt habe, wir schreiben nur nachts, tagsüber wird geschlafen, also das ganze Konzept umzudrehen" (PP 3, Z. 150)

  „[…] eine Art von Tagungsprogramm überhaupt […] das nannte sich kulturpolitischer Diskurs und […] das stach förmlich ins Auge, das war dann bei den Tagungen alles mehr oder weniger Leitungsleute, also da ging es auch um sehen und gesehen werden, […], ging es, da musste man hin" (PP 6, Z. 119 ff.)

- eine besondere Unterstützungsleistung, wie ein Stipendienprogramm, bieten, und zugleich eine Exklusivität des Zugangs und eine Auszeichnung markieren.

  „Sonderprojekt, das wir seit 2001 haben, Stipendium im Literaturlabor [...] für 16- bis 21-Jährige, da habe ich eigentlich das abgedeckt, [...] was diese Zielgruppe angeht" (PP 3, Z. 81)

- bereits ein Ansehen im Feld erworben haben.

  „aber wir haben da einfach auch ein Feld und einen Markt besetzt und gerade für die Jazz- und Pop-Chorleitung, aber auch für die klassische Chorleitung, ist NAME FALLEINRICHTUNG einfach auch ein Name inzwischen" (PP 4, Z. 98).

4.3 Doppelte Fassung des Vermittlungsbegriffs

Im Hinblick auf Inhalte, Methoden, Angebotsformate wird ein tätigkeitsfeldbezogener und institutionalformspezifischer Vermittlungsbegriff sichtbar. Nach Literaturlage ist der Vermittlungsbegriff in den Feldern der Kunst und der Kultur als Terminus technicus parallel zu demjenigen der Bildung gefasst. So ist allgemein von *Kunstvermittlung*, *Musikvermittlung* etc. die Rede (vgl. Gieseke & Opelt 2003, S. 323; Robak & Fleige 2017; Mandel 2005), ohne den negativen Beiklang i. S. von frontalen Lehrmethoden mitzuführen, den er im Diskurs der wissenschaftlichen und beruflichen EB/WB oft erhält.[51] Eher scheint in der Falleinrichtung über den Vermittlungsbegriff an die Community im Zielgruppensinne appelliert zu werden:

> „auch die Studierten gucken, wie sie andere Verdienstmöglichkeiten haben und da gehen viele eben auch in die Lehre. [...] Es gibt ganz viele, die Kunstvermittlung an Kunstvereinen machen, das sind Künstlerinnen" (PP 2, Z. 126 ff.)

> „Ich denke [...], dass der Vermittlungsbegriff bei uns stark an diesem Multiplikatorendenken hängt, dass man sagt, also vermitteln, wir vermitteln, die vermitteln weiter und jetzt konkret auf den eigenen Bereich bezogen, eben vermitteln über ein Medium und das ist die Schrift oder ein Buch oder so etwas." (PP 3, Z. 231)

Dabei wird er nicht nur auf den Gegenstand, sondern auch auf das (mikro-)didaktische Geschehen selber bezogen:

> „Und wenn die Haltung [...] stimmt, dann klappt auch die Vermittlung. [...] Methoden gibt es auch und künstlerische Vermittlung, aber wie ich mit den Menschen arbeite, welche Haltung ich habe, das ist das Wichtigste und daran arbeiten wir [...] auch in der Qualifizierung [...]. Darum geht es." (PP 1, Z. 146)

> „nehme ich sie [...], wenn ich weiß, dass sie eine gute Vermittlungsqualität haben. Aber auch in der Kunst etwas zu sagen haben" (PP 2, Z. 104)

> „die hatte einfach durch ihre Ausstrahlung und durch ihre Präsenz dermaßen Vermittlungsqualitäten" (PP 2, Z. 102).

51 Nicht so bei Meueler (2009), der Vermittlung als die Überbrückung von Nicht-Wissen zu Wissen sieht. Dergleichen gibt es im Diskurs noch viele verschiedene Vermittlungsbegriffe.

Damit scheint der Vermittlungsbegriff changierend zwischen Kunstvermittlung als solcher und der Vermittlung der Vorbereitung auf dieselbe sowie auf das künstlerische Tätigsein gehalten zu werden. Allerdings müsste, etwa durch Gruppendiskussionen, näher aufgeklärt werden, inwiefern diese Doppelbedeutung auch auf verschiedene Auslegungen der unterschiedlichen interviewten Programmbereichsleitenden zurückgeht.

5 Spannungsfelder – Abstimmungswege – Angleichungshandeln[52]

5.1 Einführung

In diesem Kapitel werden Ausführungen zur Programmplanung hinsichtlich der *Stufe 2 und damit der Bausteine 4 und 5 des Schemas* der Elemente und Bezüge von Angebotsentwicklung und Programmplanung (siehe Abb. 1) beschrieben. Auf dieser Stufe liegen zum einen Abstimmungswege für einzelne Angebote und das Gesamtprogramm sowie darauf bezogene Prozesse der Angleichung von Erwartungen – Deutungen, Einschätzungen, Intentionen – als *Angleichungshandeln* (*Baustein 5*). Zum anderen liegen hier die Spannungsfelder und Widersprüche, die einem im Prozess begegnen und das Angleichungshandeln notwendig machen (*Baustein 4*). Diese Abstimmungswege wurden bereits in der Einführung zu Kapitel 3 mit Bezug zu den Wissensinseln, die im Planungsvollzug vernetzt werden, erwähnt. Das Angleichungshandeln ist ein Vorgang, der dazu führt, an die Programmplanenden und das Programm herangetragene Erwartungen einerseits aufzunehmen und in die eigenen Vorstellungen zu integrieren sowie andererseits die Spannungsfelder und Widersprüche zu lösen, um erfolgreich zum Angebot zu gelangen und die Angebote im Programm zu bündeln.

Diese Zusammenhänge werden im Folgenden zunächst einleitend unter Einbezug der Programmplanungstheorie ausgeführt und dann für die Empirie nachvollzogen. Da sie auch mit der Frage, wie und woraufhin *Planende und Bildungsmanagement* zusammenarbeiten (*Baustein 7* in Abb. 1), in einem Zusammenhang stehen, werden nähere Bestimmungen zu diesem Aspekt hier hinzugenommen. Die *Zusammenarbeit von Planenden mit Lehrenden*, die ebenfalls dazugehört, ist bereits in Kapitel 3.4.3 zu den Entscheidungsbereichen (*Baustein 2* in Abb. 1) thematisiert worden.

a) *Abstimmungen und Angleichungshandeln*: Die Erwartungen, Bezüge und potenziellen Spannungsfelder sind vielfältig und in ihrem Zusammenspiel komplex. Sie kommen aus unterschiedlichen Ebenen und Sphären, zum einen von *außerhalb*: Neben der Nachfrage und den Bedarfen/Bedürfnissen/(Nutzen-)Interessen der Adressat*innen existieren auch Erwartungen unterschiedlichster Akteursgruppen: der Träger, der Bildungspolitik, der Gesellschaft. Aufgenommen und verhandelt werden auch Interessen aufseiten von Kooperationspartner*innen. Zudem erfolgt eine Orien-

52 unter Mitarbeit von Melanie Helmig

tierung an diesen sowie an weiteren Institutionen und deren (Bildungs-)Angeboten, aber auch an den Diskursen in den Feldern. Diesbezüglich werden hier auch Anforderungen der Tätigkeitsbereiche aufgenommen. Ferner werden Erwartungen von und Abstimmungen mit den Akteur*innen *innerhalb der Organisation* (Leitung, Beiräte, andere Planende) relevant (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 94; Gieseke 2008, S. 48 f.). In einer Sphäre zwischen dem Innen und dem Außen liegt die Verständigung mit den (potenziellen) nicht-hauptamtlichen Lehrenden (vgl. Kap. 3.4.3). Programmplanung nimmt die ganze Vielfalt und Komplexität dieser Bezüge und Erwartungen auf, handelt diese zwischen verschiedenen Instanzen, Akteur*innen sowie Anspruchs- und Interessengruppen aus und gestaltet sie aus. Nach dem Entstehen von Angebotsideen, wie bis hierher beschrieben, „durchlaufen [..., diese] mehrere Prüfinstanzen im Sinn der Abstimmungsprozesse" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 94). Es ist auf Basis der Wissensinseln und damit verbundener Entscheidungen und Schritte (vgl. Kap. 3) mit, ggf. verzweigten, Abstimmungswegen zu rechnen. Erst wenn ein jeweiliges Angebot im Hinblick auf Inhalt, Form, Rahmenbedingungen und Umsetzungsperspektiven zu Ende abgestimmt ist, wird es in das Programm aufgenommen, und erst wenn das Programm mit allen Instanzen, Akteur*innen und Interessengruppen abgestimmt ist, wird es veröffentlicht.

b) *Vollzug der Abstimmung von Angeboten*: Die Abstimmungen brauchen häufig Geduld und ein Nachsetzen, bei neu entwickelten Angeboten noch mehr als bei Wiederholungsangeboten. Es ist von einem kontinuierlichen, aber von Unterbrechungen durchzogenen, stufen-/stationen-/etappen-/schrittweisen, „sukzessiven" Vorgehen pro Angebot auszugehen (Gieseke 2008, S. 58 f.; siehe auch Fleige et al. 2018, S. 156 zum *Angleichungshandeln*). Bezogen auf das Gesamtprogramm wird zudem die Entwicklungsarbeit pro Angebot nicht nacheinander abgeschlossen, sondern die Entwicklung verschiedener Angebote im Programm überlappt sich zeitlich, ggf. auch durchsetzt von ad hoc zu findenden neuen Lösungen für einzelne Angebote, wenn beispielsweise eine Lehrkraft ausfällt und ein Ersatz gesucht werden muss. In besonderer Weise sukzessiv erfolgt nach Literaturlage der Aufbau von Kooperationen, da diese bei einem Arbeiten an mittelfristigen gemeinsamen Interessen ansetzen, für eine gewisse Zeit unabhängig als Kür laufen können und auch in das sonstige Handeln zeitlich eingefädelt werden müssen[53] (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 80, 95 ff.; Gieseke 2008, S. 26).[54]

c) *Spannungsfelder und Widersprüche*: Die heterogenen Ansprüche an die Angebote und das Programm führen in der Auslegung von Hippel (2011, 2013) in Spannungsfelder bzw. sogar *Widerspruchskonstellationen*. In dieser Drastik sind die Span-

53 Dies gilt gerade, wenn diese langfristig angelegt sind und das professionelle Handeln und die Inhalte stützen sollen, wie in Kap. 3.2.2 beschrieben. Die erforderlichen Zeitläufe werden gerne investiert, es ist das Wesen der Kooperationsanbahnung, nicht unter Druck zu sein: „Man geht aufeinander zu, kann aber auch warten" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 96).

54 „Entwickelte Ideen, ausgehandelte Kooperationen, begonnene Projekte werden häufig über lange Zeit als lockere [Vorhaben, M. F.] gepflegt und setzen sich nur unter bestimmten Konstellationen in konkrete Angebote um. Programmplanung ist [...] ein fließender, offener Prozess, der sukzessive voranschreitet" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 112). Das „Angleichungshandeln" ist vor diesem Hintergrund auch als „Modus" beschrieben worden (Gieseke 2008, S. 37 unter Verweis auf Börjesson 2006), weil es eine immer mitlaufende Weise des Zustandekommens von Angeboten und Programmen beschreibt.

nungsfelder etwa zu beschreiben, wenn das in Kapitel 4 beschriebene Moment involvierter Begründungslogiken betrachtet wird, mit dessen Hilfe sich plausibilisieren lässt, dass die Erwartungen in einem regelrechten Widerstreit zueinander liegen können.[55] Die Analyse von Hippel zeigt, dass diese Widersprüche nur teilweise auflösbar sind. Dort, wo sie auflösbar sind, geschieht dies über Angleichungshandeln.

d) *Relative Autonomie*: Programmplanungshandeln wird somit in der Autonomie der Entscheidungen begrenzt, was in dem Begriff der *relativen Autonomie des Planungshandelns* aufgehoben ist (vgl. Käpplinger et al. 2017a, S. 11; Tietgens 1992, S. 27). Diese Figur entfaltet eine besondere Relevanz im Hinblick auf die potenziell spannungsreichen Abstimmungen zwischen Leitung[56] und Planenden, da die Leitung Finanzierungsanforderungen, Trägerinteressen und andere Anforderungen der Makroebene und der gesellschaftlichen Umwelten repräsentiert und an die pädagogisch tätigen Planenden weitergibt. Dies gilt zumindest für alle Weiterbildungseinrichtungen, die so groß sind, dass die Rollen und Funktionen von Planung und Leitung ausdifferenziert sind (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 78, 111; Robak 2004a, 2004b, 2012, 2016, 2018; auch Fleige & Robak 2020).[57] Dabei ist zu beachten, dass rein organisatorische Aufgaben sowohl vom pädagogischen Handeln auf Planungsebene als auch von einem profilbildenden und gestaltenden Bildungsmanagement auf Leitungsebene zu trennen sind (siehe hierzu den Abschnitt zur *Programmrealisierung* in Kap. 6). *Relative Autonomie* meint, dass *Spielräume* bei der Setzung von Themen und Formaten sowie beim Personalmanagement im Sinne der Verpflichtung und Entwicklung von Lehrenden bestehen und auch genutzt werden. D. h., es ist von eigenen Gewichtungen und inhaltlichen „Prioritäten" (Gieseke 2000c, S. 332) der Planenden auszugehen. Entsprechend ist der Begriff der relativen Autonomie auch aus der Sicht der Programmplanenden als Akteur*innen und nicht aus der Sicht der Leitung formuliert. In diesem Verständnis ist der/die Programmplanende „die moderierende, strukturierende und die letztlich entscheidende Person, die aber bewusst offen ist für die Einflüsse und Meinungen nach außen" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 94). Was angeboten werden soll, warum und für wen, entscheidet sie im Sinne des mesodidaktischen Handelns nach inhaltlichen Gesichtspunkten. Die Leitung gibt hierfür einen strategischen bzw. von Begründungslogiken abgeleiteten Rahmen vor. Die Einschränkung der Handlungsfreiheit wird indes, der Forschungslage zufolge, von den Programmplanenden durchaus nicht (nur) als Zumutung wahrgenommen, sondern auch als willkommene Gelegenheit zur *Validierung* der eigenen Ideen.

e) *Kommunikatives Balancieren und Kommunikationsstil*: Vor diesem Hintergrund geht es beim Angleichungshandeln darum, die verschiedenen Anforderungen zu *balancieren*. Dies qualifiziert Angleichungshandeln als einen Ausgleich von Interessen und eine Bündelung von Anforderungen, als ein *Angleichen anstelle einer Anpas-*

55 Pohlmann (2021) vollzieht hier für die öffentlich geförderte, kommunale EB/WB ein Beispiel von Hippel nach: Es zeigt sich etwa ein Widerspruch zwischen rückläufiger Regelfinanzierung für Angebote und dem erklärten bildungspolitischen Ziel, größere Personengruppen aus dem Bereich der als bildungsbenachteiligt bezeichneten Bevölkerung zu erreichen.

56 Siehe hierzu Kühn in diesem Band zum *Bildungsmanagement*.

57 Dabei haben sich die Programmplanenden – selbstverständlich – auch an durch die Leitung vorgegebene Zeiträume der Planung und an die Dienstwege zu halten.

sung an etwas. Angleichungshandeln ist dementsprechend nicht nur eine wissensbasierte, sondern auch eine kommunikative Handlungsform (vgl. Gieseke & Gorecki 2000; Pohlmann 2021; auch Tietgens 1992, S. 28). Im Vollzug lassen sich dabei *Kommunikationsstile* ausmachen, die zwischen direktiven, informativen und dialogischen Formen changieren. So sind sie vor allem gegenüber den Lehrenden nach Gieseke und Gorecki (2000, S. 66 ff.)[58] dialogisch oder informativ, gegenüber den Teilnehmenden informativ, gegenüber den organisatorischen Mitarbeiter*innen, die die Programmplanung und -realisierung unterstützen, auch direktiv.

f) *Gestaltungsaspekte in der Zusammenarbeit mit der Leitung*: Die Planenden arbeiten über ihre auf ihren Programmbereich bezogenen pädagogischen Aufgaben hinaus gemeinsam mit der Leitung am *Profil* und am *Bildungsinstitutionalkonzept* der Einrichtung und übernehmen auch Managementaufgaben (*Kooperatives Bildungsmanagement*). Während sie die relative Autonomie bei der Planung einerseits genießen und sich anderseits an die Begrenzungen anpassen müssen, haben sie in diesen beiden Aspekten zusätzlichen Gestaltungsspielraum:

- *Gemeinsame Arbeit am Profil und am Bildungsinstitutionalkonzept*: In diesem Zusammenhang verstehen wir das Profil der Einrichtung als „verdichtete Gesamtkonzeption einer Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisation. Kern des Profils sind die Programmschwerpunkte" (Fleige et al. 2018, S. 157). Das Leitbild einer Einrichtung kommt als Marketinginstrument hinzu, ist aber mit dem Profil, das inhaltlich wirkt, nicht identisch. Während die Programmplanenden bei der Profilbildung vor allem ihren Bereich vertreten sowie dessen Schwerpunkte und Profil diskursiv einbringen, bündelt die Leitung alle Schwerpunkte aus allen Programmbereichen und bringt sie in eine Form, wobei sie die Nachfrageseite sowie die verschiedenen Erwartungsstrukturen im Blick hat und diese in Relation zu dem pädagogischen Auftrag bzw. Bildungsauftrag, den sich die Einrichtung in Abstimmung mit dem Träger gegeben hat, setzt (vgl. Fleige & Robak 2020, S. 37). Daran wiederum bemisst die Leitung, welche Art von Angeboten wünschenswert wäre und auf welche Planungsstrategien diese bezogen sein sollten (vgl. dazu Gieseke & Gorecki 2000, S. 94; Robak 2015b, S. 13). Davon ausgehend arbeiten Leitende und Planende für die Einrichtung am Bildungsinstitutionalkonzept. Dieses ist ein „kooperativ gestaltetes organisationsspezifisches Gesamtkonzept, das alle Profilbildungs- und Strukturentscheidungen mit einem interpretierten Bildungsbegriff verbindet" (Fleige et al. 2018, S. 156; siehe auch Robak 2018; zuerst Gieseke & Robak 2004). Es bildet auch eine übergreifende theoretische Klammer der hier vorliegenden Untersuchung, mit deren Hilfe die besondere Bewegung der Falleinrichtung im Feld bzw. in den Feldern als ein *Balancieren* und *Changieren* spezifisch dargestellt wird.
- *Kooperatives Bildungsmanagement*: Die Figur des *Kooperativen Bildungsmanagements* (vgl. Gieseke 2000a, 2008; Robak 2004a, 2004b, 2012, 2015b, 2016, 2018; Fleige & Robak 2020) beschreibt gemeinsame Aufgaben und die Art des Zusammenwirkens von Planenden bzw. dieses Zusammenwirken als einen „Transfer-

58 dort „kommunikative Handlungsstile" genannt

Ort“ (Gieseke 2008, S. 106). Im Rahmen der vorliegenden Studie sind zum Kooperativen Bildungsmanagement folgende Aspekte relevant:

- Die Profilbildung ist zwar vor allem eine Aufgabe des Managements, lebt aber von den über die Planungsebene bereitgestellten Inhalten.
- Die Programmplanenden sind diejenigen, die im Rahmen der relativen Autonomie des Planungshandelns alleinig die Lehrenden akquirieren, evaluieren, sich für deren Fortbildung verantworten und hierfür auch Spielräume benötigen. Von dort nehmen sie in Bezug auf die Mikroebene und auch die Makroebene zusammen mit der Leitung Aufgaben in der Organisationsentwicklung, Qualitätssicherung und Evaluation – ebenfalls eine Wissensinsel, vgl. Kapitel 3.6 – und in der Mitentwicklung von internen Organisationssystemen wahr.
- Das Marketing bzw. die Öffentlichkeitsarbeit ist eine gemeinsame Aufgabe beider Ebenen und nimmt seinen Ausgangspunkt beim fachlich-inhaltlich und pädagogisch begründeten Ankündigungstext (vgl. Kap. 3.5.2): Er ist die grundlegendste Einheit und das grundlegendste Medium der Werbung bzw. des Marketings. Diese Betrachtung von Ankündigungen ist programmtheoretisch eingeordnet in ein Verständnis des Programms als Produkt der Weiterbildungseinrichtung für die Kommunikation mit Adressat*innen (vgl. Gieseke 2015, S. 167; Gieseke & Gorecki 2000, S. 12). Marketing für die einzelnen Angebote ist dabei notwendig, um Nachfrage zu erzeugen, auch da Bildungsentscheidungen träge sind und erst angestoßen werden müssen.[59] In diesem Zusammenhang kommen auch Leitbilder zum Einsatz, die in der Regel von der Leitung zusammen mit den Programmbereichsleitenden entwickelt werden, aber auch reine Marketinginstrumente.
- Programmplanungshandeln ist zwar strukturell bezogen auf das Finanzmanagement, aber inhaltlich und kreativ-konzeptionell unabhängig von ihm, sodass Leitung und Planung in diesem Aspekt zu trennen sind.

Die Betrachtung der Schnittstelle von Programmplanung und Bildungsmanagement war beim Entstehen der Studie von Gieseke (2000a) Ende der 1990er-Jahre motiviert durch das Interesse, die Handlungsebenen auszudifferenzieren und empirisch-theoretisch zu begründen, sowie zusätzlich angespornt durch den zeithistorisch aufkommenden fachdisziplinären und bildungspolitischen (im Zuge von Mittelkürzungen bzw. einer Stagnation des Aufbaus eines öffentlichen Weiterbildungssystems) Diskurs um Finanzmanagement in Weiterbildungseinrichtungen bzw. das Bemühen, dieses bildungswissenschaftlich einzuordnen.[60]

Inzwischen interessieren die institutionalform- und trägerspezifischen Ausformungen von Bildungsmanagement in Falleinrichtungen. Es interessiert aber auch,

59 Programmplanende sind dabei nicht alleine Ausführende der Öffentlichkeitsarbeit (auch nicht das ihnen zugeordnete organisatorische Personal), sondern die Öffentlichkeitsarbeit ist in größeren Einrichtungen unter Umständen hinterlegt mit einer Stabsstelle, die im Bereich der Leitung angesiedelt ist.

60 In dieser Forschung herausgearbeitet wurde dabei auch, welche Anteile im Selbst- und Arbeitsplatzmanagement die Arbeit als hauptamtliche*r Programmbereichsleitende*r hat.

wie sich Kräfteverhältnisse von Finanzmanagement und pädagogischer Konzeptionsarbeit verschieben und wie sich hier die erst in jüngerer Zeit betrachteten *Planungsstrategien* und *Begründungslogiken* einlegen bzw. welchen Erkenntniswert diese Figuren für die Beschreibung von Programmplanungshandeln in der – nutzenorientierten – Gegenwart haben. So unterscheiden sich pädagogische Planungsstrategien von managementbezogenen Strategien (vgl. Kap. 4). Der Strategiebegriff ist aber im weitesten Sinne ursprünglich eingeordnet in managementtheoretische Überlegungen und Instrumente sowie in die Personalentwicklung.

Für die Perspektive des Bildungsmanagements wird wiederum beschrieben, wie dieses für die Einrichtung und die Programmplanung die pädagogischen Handlungsräume in Konstellationen ausformt (Robak 2004a, 2004b) und disponiert – wobei der Begriff des Disponierens auf den unterschiedlichen Handlungsebenen im Diskurs mit Bedeutungsvariationen im Zeitverlauf sowohl dem Bildungsmanagement als auch der Programmplanung zugeordnet wird (vgl. Pohlmann 2021; Gieseke & Gorecki 2000, S. 37; Tietgens 1986, S. 49, 138, 1992, S. 28).

Die nachfolgende Präsentation der Befunde geht ein auf das Abstimmen nach innen, mit einem deutlichen Fokus auf der Zusammenarbeit mit der Leitung und der relativen Autonomie (Kap. 5.2), unter Aussparung der Zusammenarbeit mit Lehrenden (siehe dazu Kap. 3.4), und auf das Angleichungshandeln nach außen (Kap. 5.3). Hiernach klärt sie das Vorgehen beim Angleichungshandeln auf (Kap. 5.4).

5.2 Abstimmungen und Angleichungshandeln nach innen

5.2.1 Zusammenarbeit mit der Leitung

5.2.1.1 Marketing/Werbung im Rahmen des Kooperativen Bildungsmanagements

In der Falleinrichtung findet sich auf Seiten der Programmbereichsleitenden die in Kapitel 3.5.2 beschriebene Sorgfalt bei der Erstellung der Ankündigungen, um die Angebote gemäß der *Bedarfshypothese* passgenau zu platzieren. Die Bedeutung von Werbung für die Angebote zur Erzeugung von Nachfrage ist dabei allen Programmbereichsleitenden sehr bewusst, auch wenn das Programm der Falleinrichtung im Ganzen hoch nachgefragt ist:

> „und dann wirklich Themen zu setzen, sich dafür Strategien zu überlegen, die Sachen zu bewerben und dann zu hoffen, dass das Ganze gut aufgeht“ (PP 5, Z. 24).

Über das Programmheft hinaus erfolgte zum Zeitpunkt der Erhebung gelegentlich in der Werbung per E-Mail und über den Newsletter eine nachlaufende, erinnernde Ankündigung. Im Zuge allgemeiner Digitalisierungstendenzen wird auf eine Vielfalt und ein gestuftes Set von Werbemedien gesetzt (vgl. PP 5, Z. 181). In einzelnen Programmbereichen, z. B. *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft*, spielte die Werbung per Newsletter zum Zeitpunkt der Erhebung bereits eine herausragende Rolle, weil mehr digital rezipiert wurde und außerdem Angebote eher zeitnah gesucht und gebucht wurden:

> „Ich weiß von meinen Leuten, dass die eher auf die Mailings reagieren, auf den Newsletter nicht, auf die Einzelwerbung reagieren die, und die ja viel zeitnaher zu dem eigentlichen Seminar kommen. Also meine Kunden sind sehr internetaffin und darüber kriege ich meine Anmeldungen, mehr als über das gedruckte Programm." (PP 6, Z. 504)

Bildungstheoretisch ist die Bedeutung des gedruckten Programms als Einheit der Angebote und *pädagogisches Gesamtkunstwerk*, wie in diesem Kapitel und der vorliegenden Gesamtpublikation beschrieben, jedoch von einer eigenständigen, hohen Bedeutung (siehe speziell zum *Programm* Gieseke & Krueger in diesem Band).

5.2.1.2 Ausgestaltung der relativen Autonomie des Planungshandelns

Für die Falleinrichtung beschreiben die interviewten Programmplanenden eine so von ihnen wahrgenommene *extrem hohe Planungsfreiheit* und *positive Folgen für Programminnovationen*. Sie geht auch mit einer Freiheit der Wege, die bis zum fertigen Angebot gegangen werden, sowie den zur Verfügung gestellten Mitteln bzw. dem Budget einher.

> „wobei wir hier, und das ist nochmal die günstige und positive Rahmenbedingung dieser Akademie, wobei wir das hier können" (PP 1, Z. 20)

> „was ich besonders schätze, [...] die Eigenverantwortlichkeit für das, was ich hier tue, und zwar für alles, komplett. Das betrifft sowohl die Inhalte als auch die Strukturen innen, nach außen, also mit wem arbeite ich zusammen, wie arbeite ich zusammen, das sind dann [...] die äußeren Strukturen, die mir völlig frei und offen stehen. Eine unglaubliche Bewegungsfreiheit, [...] wenn ich irgendwo hinreisen muss, dann kann ich das, und zwar ziemlich schnell, ohne, dass es große Behördenwege geht. Die Möglichkeit, experimentell zu arbeiten, also dieses aufs Spiel setzen, dieses Wagnis zu haben und die Freiheit, Dinge dadurch entwickeln zu können. Und [...] das ist wirklich der Kern dessen, was es ausmacht." (PP 1, Z. 50)

Interessant ist hier die Wortwahl „aufs Spiel setzen" (ebd.) als Chiffre für das Risiko von Programminnovationen (Risiko des Angebotsausfalls), die aus einer kunstbezogenen Begrifflichkeit (*Spiel*) entlehnt ist. Dabei wird die Handlungsfreiheit mit anderen Bereichen verglichen, wobei u. a. ein Vergleich zu den bekannten Kulturinstitutionen gezogen wird:

> „Man hat eine sehr, sehr große gestalterische Freiheit. Also ich hatte tatsächlich noch nie, weder an der Uni noch am Theater eine so große Möglichkeit, meine Kompetenzen einzusetzen und das sehr frei zu tun. Eigentlich ist es wie eine kleine Intendanz verglichen mit Theater." (PP 5, Z. 24)

Die zur Verfügung stehende Handlungsfreiheit wird in erster Linie dem Agieren der Leitung zugeschrieben. Zweitens wird sie auf das Agieren des Beirates bezogen (vgl. Kap. 5.2.3). Drittens wird das Freiräume-zur-Verfügung-Stellen für den Erhebungszeitraum auch dem Fördermittelgeber zugeschrieben. Wenngleich Finanzierungsströme und Förderbedingungen das Planungshandeln konstitutiv auch begrenzen und auch die Probleme von Projektfinanzierung oder auch wechselnde Förderbedin-

gungen für die Regelfinanzierung reflektiert werden (vgl. Kap. 3.6.1; Kap. 5.3.2), so werden doch hier eher die Freiräume in der Regelfinanzierung formuliert:

> „Das heißt also, wir haben von der Leitung [...] des Hauses auch aus Sicht vom Ministerium absolut grünes Licht, das heißt also großes Vertrauen offensichtlich und große Zuneigung zu unseren Experimenten, die wir manchmal treiben." (PP 1, Z. 21)

Von der Ausprägung her kann dabei die Planungsfreiheit als weitreichend eingestuft werden. Dazu gehört offensichtlich, dass Leitung und Förderer der pädagogischen Arbeit, die geleistet wird, zugewandt waren. Angebote dürfen auch ausfallen, wie berichtet wird. Einige Angebote werden in zum Teil größeren zeitlichen Abständen angeboten, während die Qualifizierungsreihen und hoch nachgefragte Angebote für Teilkompetenzen regelmäßig oder durchgängig angeboten werden (z. B. PP 6, Z. 66, 88). Reflektiert wird allerdings auch, dass die oben angesprochenen Projektförderungen teilweise auch Handlungsfreiheiten begrenzen, auch wenn sie als Möglichkeit zur Programminnovation bei aufwendigen Angeboten wie Qualifizierungsreihen begrüßt und auch genutzt werden (vgl. Kap. 3.6.1) bzw. erfolgreich eingeworben wurden.

Die Leitung setzt in einem begrenzten Rahmen Impulse und bringt auch selbst Erwartungen ein, indem sie auf Orte der Bedarfs- und Bedürfniserschließung sowie auf Fachdiskurse aufmerksam macht. Der hier beschrittene Prozess des Angleichens und Abstimmens der Horizonte wird als Hilfestellung für Entscheidungen angesehen:

> „Sie macht mich vor allem auch auf Tagungen und Konferenzen aufmerksam, [...] und für mich ist es immer klasse zu sehen, [...] also es gibt einfach so wahnsinnig viele konkurrierende Angebote und ich kann ja nicht dauernd *on the road* sein, dass es nicht so einfach ist, zu überlegen, okay, was ist jetzt wirklich das Interessanteste, das, was mich am Weitesten bringt, was wirklich *cutting edge* ist und ich noch nicht gesehen habe und wenn ich dann einen Vorschlag [...] kriege zu etwas, wo ich mich sowieso gerade versuche, zu verhalten, dann ist das eine Entscheidungshilfe, zu sagen, ja, dann fahre ich zu der Konferenz und nicht zu den drei anderen." (PP 5, Z. 37)

Dieses Zitat belegt auch nochmals, dass die Planenden in die Entwicklung von Angeboten über die eigene berufliche und kreativ-künstlerische, biografische Weiterentwicklung tief eintauchen können, wie sie eine künstlerisch-suchende Haltung zum Ausgangspunkt für Angebotsentwicklungen nehmen können bzw. wie die in dieser Hinsicht zugestandene Handlungsfreiheit die Basis dafür liefert.

5.2.2 Zusammenarbeit der Programmbereichsleitenden untereinander

5.2.2.1 Zusammenarbeit bei der Angebotsentwicklung

a) *Tatsächliche gemeinsame Angebote, Schwerpunkte oder Projekte*: Tatsächliche gemeinsame Angebote existieren, aber in geringerem Umfang. Sie werden in den Interviews vergleichsweise wenig bzw. in den verschiedenen Interviews unterschiedlich stark, aber in positiver Bezugnahme thematisiert. Ein Beispiel ist das *Angebot „Kulturcamp"*, ein Workshop, der mit dem übergreifenden Jahresthema verbunden wird und der

programmbereichsübergreifend verantwortet und dementsprechend von einigen Interviewpartner*innen auch mit dem Stichwort der *Interdisziplinarität* verbunden wird. Leichter einzurichten scheinen *programmbereichsübergreifende Schwerpunkte* zu sein wie derjenige zu *„Schule und Kultur“*, der Fortbildungen für Lehrer*innen beinhaltet und mit einem drittmittelgestützten Projekt hinterlegt ist. Eine Motivation besteht hier in der Möglichkeit der Profilierung der Falleinrichtung über einen solchen Schwerpunkt (PP 6, Z. 610 ff.). Insgesamt machen sich die einzelnen Programmbereichsleitenden eine Reihe von Gedanken dazu, wie die Falleinrichtung zu profilieren ist, auch in der Zusammenschau der Angebote, und welche Aufgaben sie hat.

b) *Ausgestaltung von Schnittstellen bzw. Gemeinsamkeiten zwischen Programmbereichen*: Dieser Aspekt ist gerade für den Kulturbereich und die Kulturelle Bildung auch vor dem Hintergrund von Interdisziplinarität und Vernetzung der Fachdidaktiken und der Zugänge zu sehen (vgl. Börjesson & Fleige 2011; Ludwig 2008, S. 20). Schnittstellen liegen einerseits auf der thematischen Ebene und andererseits auf der Ebene von Zugängen zu Themen (siehe auch Dietel 2012). Im Material findet sich eine intensive Auslegung dieser Schnittstellen, z. B. im bildenden und darstellenden Bereich. Hinsichtlich der Präsentationsformen in der kulturellen Bildungsarbeit im Museum bestehen auch Schnittstellen zwischen den Bereichen *Darstellende Künste* und *Museum*:

> „Also ich habe ganz viele Schnittmengen mit dem Bereich Bildende Kunst, was Performance und Film betrifft zum Beispiel. Ganz viel mit dem Bereich Museum, wenn es um Lecture Performance zu historischen Gegenständen geht oder wenn es um Sight-specific Performance an historischen Stätten geht oder um Ausstellungs- und Inszenierungsräume.“ (PP 5, Z. 289)

> „Wir haben hier ja ein paar Schnittstellen, mit den darstellenden Künsten, das Performance ist ein Bereich von mir, aber teilweise auch von darstellender Kunst, darstellenden Künsten oder Film, Video auch. Und meine Kolleginnen und ich gucken auch, dass wir da auch versuchen, also wir sprechen das miteinander ab oder gucken, dass wir etwas gemeinsam machen und bewerben auch programmübergreifend, also […] wir haben ja immer so Mailings von den einzelnen Programmbereichen und dass wir das miteinander absprechen, dass wir die Teilnehmenden jeweils des anderen Programmbereichs auch informieren.“ (PP 2, Z. 65)

Die Formulierung „also wir sprechen das miteinander ab oder gucken, dass wir etwas gemeinsam machen“ (ebd.) verweist darauf, dass die Übergänge zur tatsächlichen gemeinsamen Planung (siehe Punkt a) fließend sein können. Der Punkt der gemeinsamen Werbung verweist auf eine in den Interviews berichtete einrichtungsübergreifende Marketingstrategie sowie darauf, dass Teilnehmende für jedes Angebot gewonnen werden müssen und hierfür unterschiedliche Wege ausgeschöpft werden. Die *Absprachen untereinander* könnten auch der Vermeidung eventueller Doppelangebote dienen. Berichtet wird dabei nicht nur von informellen Absprachen, sondern auch von formalisierten Formen. Die Verweisungszusammenhänge für die Teilnehmenden in jeweils andere Fachbereiche sind im Sinne der Interdisziplinarität zur Erweiterung des Handlungsspektrums der einzelnen KuK-Tätigen auf dem Arbeitsmarkt

jedoch nicht marketingbezogen, sondern erwachsenenpädagogisch gedacht. Diesbezüglich finden sich starke Reflexionsanteile im Interviewmaterial.

Als eine fallspezifische Besonderheit liegt der Programmbereich *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft* im Aspekt des Kulturmanagements quer zu den anderen Programmbereichen: Es werden zwar zum einen Teil Angebote für Kulturmanagement gemacht, zum anderen Teil aber speziell für die von Künstler*innen benötigten Selbstmanagementtechniken. Die Planerin thematisiert dies als „Querschnittsbasisangebot für alle anderen Sparten oder [...] übergeordnetes Angebot" (PP 6, Z. 62).

c) *Aufnahme von programmbereichsübergreifenden Querschnittsthematiken aufgrund bildungspolitischer Zielsetzungen (Angleichung intern und extern)*: Hierzu zählte zum Zeitpunkt der Interviewführung etwa das Querschnittsthema der *Diversität* bzw. der Fortbildung für diesen Bereich, bezüglich dessen über eine stärkere Verankerung im Gesamtprogramm nachgedacht wurde. Ein solches Vorgehen kann als Angleichung sowohl intern als auch extern – bezogen auf bildungspolitische Vorgaben und eine sich entwickelnde Praxis im Bereich der Bildungs- und Kulturinstitutionen – verstanden werden. Es trifft aber auch ein echtes Interesse der Planenden bzw. es wird im Zuge der Beschäftigung mit den Anforderungen ein Interesse dafür entwickelt. Auf diese Weise können derartige Querschnittsthematiken offenbar zu einem Motor für neue Angebote bzw. Programminnovationen werden:

> „Man muss es gar nicht so explizit auf Geflüchtete münzen, sondern eher weiter fassen, sagen, also mit künstlerischer Arbeit mit ganz diversen Gruppen ist wichtig und wir uns in Zukunft, also wir kommen nicht umhin, [...] wenn denn Kultureinrichtungen finanziert werden staatlicherseits, von Ländern, Kommunen oder von wem auch immer, werden früher oder später Zielvereinbarungen gemacht und müssen, [...] partizipative Sachen müssen mit rein, alles, was Diversität angeht, muss mit rein und ich finde das auch richtig." (PP 6, Z. 679)

> „Na, Diversität [...] eben nicht nur darüber reden, sondern gucken, wie gehen die Institutionen damit um, was heißt das eigentlich. Ja, wir hatten gerade neulich darüber gesprochen, weil eine Kollegin Erinnerungskultur reinbrachte und da bin ich dran, was kann das heißen, ich meine, das haben wir [...], oder habe ich in der bildenden Kunst ja schon ganz lange, dass es immer wieder auch Thema ist in unterschiedlichen Zusammenhängen." (PP 2, Z. 259)

5.2.2.2 Gedanken- und Ideenaustausch sowie Validierung von Ideen

Der Gedanken- und Ideenaustausch „hat für das Programmplanungshandeln von HPM u. a. deshalb einen hohen Stellenwert, weil er anregend ist, neue Anstöße bringt und als eine Art Kontrollinstanz die eigenen Ideen und Vorstellungen vorab zu überprüfen" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 81), d. h. zu validieren, hilft. Diese Funktion[61] wird beispielsweise an dem letzten Zitat zum Querschnittsthema *Diversität* deutlich: „Ja, wir hatten gerade neulich darüber gesprochen, weil eine Kollegin Erinnerungskultur reinbrachte und da bin ich dran, was kann das heißen" (PP 2, Z. 259).

61 Sie wird auch gerade in Zeiten der Pandemie im Gespräch mit Programmplanenden vor dem Hintergrund von Kontaktbeschränkungen als bedeutsam dargestellt und bestätigt.

5.2.2.3 Einander auf Themen, potenzielle Kursleitende etc. aufmerksam machen

> „Einander vertraute KollegInnen machen sich gegenseitig auf aktuelle Themen aufmerksam, mit denen sich die Einrichtung profilieren kann, geben ein- oder weiterführende Tipps und bahnen den Kontakt mit einem Kooperationspartner an. Es entsteht der Eindruck, wie aus dem Nichts zu einem Thema gekommen zu sein." (Gieseke & Gorecki 2000, S. 81).

Diese Praxis findet sich auch in der Falleinrichtung:

> „Ich sehe zum Beispiel, dass im Programmbereich Theater irgendetwas passiert, wobei die Kollegin vielleicht gar nicht daran gedacht hat, dass es für mich interessant wäre, und ich spreche sie an und wir planen und überlegen dann, ob daraus zum Beispiel eine Fortbildung werden könnte, das passiert permanent, also nicht jeden Tag, aber das ist so das, was uns so gegenseitig antreibt und befruchtet." (PP 1, Z. 21)

Dabei ist in dem Zitat auch angedeutet, dass aus dieser Praxis Initiativen für eine gemeinsame Angebotsentwicklung erwachsen können.

5.2.2.4 Angleichungshandeln als reflexive Bereichsmarkierung: Differenzen in Themen- und vor allem Formatzuschnitten aufzeigen und begründen

In den Interviews findet sich auch eine Reflexion von Differenzen in Themen- und vor allem in Formatzuschnitten als Begründung eigener Schwerpunkte. Es zeugt nicht nur von der Wertschätzung den Kolleg*innen gegenüber, sondern auch von einem entwickelten Verständnis des Bildungsauftrags der Einrichtung und der Ziele, die die Planenden selbst für ihre Programmbereiche verfolgen und des Verständnisses, wohin sie ihn jeweils profilieren möchte. Potenziell mitschwingende Konkurrenzen werden hier eingebunden:

> „KOLLEGIN NAME und mein Programmbereich unterscheiden sich extrem darin, dass KOLLEGIN NAME ganz viele Qualifizierungsreihen hat, [...] wie diese Chorleiterausbildung, die man eben sonst tatsächlich nur, wenn ich sie richtig verstanden habe, an Universitäten machen kann. So etwas habe ich komplett gar nicht. Ich hatte ganz lange diese eine Qualifizierungsreihe ‚Taschengeldkino' und hatte letztes Jahr neu dieses ‚Gameplay@stage', aber ansonsten gibt es in meinem Programmbereich keine Qualifizierungsreihen, sondern Einzelveranstaltungen." (PP 5, Z. 113)

> „Da [bei der BMBF-Förderlinie, M. F.] ging es um innovative und neue Formen kultureller Bildungsangebote. Da hat jeder von uns [...] ein Angebot gemacht [...] und wir haben die alle ganz, ganz unterschiedlich ausgestaltet. NAME KOLLEGIN hatte eine Reihe zum Beispiel, die hieß ‚Fit im Kunstfeld' und war für junge Absolventinnen, die erste Schritte machen wollen ins Berufsfeld. Meine war eben für ein ganz heterogenes Publik, was sich mit diesem Thema ‚Gameplay' und Theater beschäftigen möchte." (PP 5, Z. 124)

5.2.3 Zusammenarbeit mit einem wissenschaftlichen Beirat

In den Interviews umrissen wird die Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Beirat der Falleinrichtung als institutionalformspezifisches Gremium. Dieser wird als eine Unterstützungsstruktur verstanden und als *fachliche Beratung und Begleitung* ge-

nutzt, was auch darauf zurückgeführt werden kann, dass die Programmbereichsleitenden selbst Personen vorschlagen dürfen (vgl. PP 2, Z. 244 f.; PP 1, Z. 82). Der Beirat wird vor diesem Hintergrund als Zugewinn und Bereicherung gesehen, weniger als begrenzende Kontrollinstanz:

> „dann gibt es hier an der Akademie auch noch einen Beirat, der für die gesamte Akademie und jeweils mit einer Person spezifisch zuständig für den jeweiligen Programmbereich da ist und der natürlich dann von sich aus auch nochmal Inputs liefert und den wir auch, also mit dem stehen wir auch in regem Kontakt, was die Planung von Programmen betrifft, weil am Ende legen wir das dem Beirat vor beziehungsweise der Beirat guckt sich das an und empfiehlt das dann dem Vorstand und der Vorstand sagt, gut, wir segnen das ab und dann kann das Programm laufen" (PP 1, Z. 73).

5.3 Abstimmungen und Angleichungshandeln nach außen

In der Falleinrichtung erfolgt das Angleichungshandeln nach außen vor allem an die Felder und Arbeitsmärkte in Kunst, Kultur und Kultureller Bildung (*Kap. 5.3.1*), Förderbedingungen und -strukturen von Land und Bund (*Kap. 5.3.2*) und solchen dritten Institutionen, die in der Aus- und Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden (sowie in der Lehrer*innenbildung) aktiv sind (Kap. 5.3.3). Das Angleichungshandeln erfolgt hier im Sinne der Platzierung der Einrichtung am Markt und der Konkurrenz, aber auch der Kooperation.

5.3.1 An die Felder und Arbeitsmärkte in Kunst, Kultur und Kultureller Bildung

Die entsprechenden Ausführungen hierzu sind zu den tätigkeitsfeldspezifischen und inhaltlich-spezifischen Planungsstrategien in Kapitel 4.2 zu finden.

5.3.2 An Förderbedingungen und -strukturen von Land und Bund

In den Interviews wird angedeutet, dass die Falleinrichtung zwar eigentlich solide finanziert wird, wozu die Teilnehmendenbeiträge kommen, dass sie aber gleichwohl mit einem wechselnden bildungspolitischen Klima umzugehen hat, das auch Auswirkungen auf die Finanzierung hat (vgl. Kap. 3.6.1). Auffällig ist dabei die starke Orientierung an Förderausschreibungen von Bund und Ländern für die Finanzierung von Innovations- und Modellprojekten im Bereich aufwendiger Angebote. Unter dem Aspekt des *Angleichungshandelns* ist diese Orientierung zu beschreiben als ein *flexibles Reagieren auf Förderausschreibungen*, wozu Weiterbildungseinrichtungen allgemein in besonderer Weise in der Lage sind, wie bereits die Analyse zu den Programmstrukturen Kultureller Erwachsenenbildung zeigte (vgl. Robak et al. 2015a).

5.3.3 An andere Institutionen, die in der Aus- und Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden (sowie in der Lehrer*innenbildung) aktiv sind

Das Angleichungshandeln in diesem Punkt kann im Hinblick auf solche Institutionen erfolgen, an oder mit denen die Akademie

(1) *primär bzw. unmittelbar konkurriert*, im Sinne der Marktplatzierung der Einrichtung;

(2) sich *gleichzeitig orientiert, während sie sich von ihnen abgrenzt* – oder mit denen sie ggf. in dem einen Bereich Kooperationen eingeht, in einem anderen konkurriert, namentlich Universitäten und Hochschulen;

(3) *im Sinne des entwickelten Bildungsinstitutionalkonzeptes eigentlich nicht konkurriert, an denen sie sich jedoch (neu) orientiert*; namentlich der Lehrer*innenfortbildung für den Bereich der allgemeinbildenden Schule;

(4) *einen ganz anderen Bildungsauftrag zuweist als sich selbst*, namentlich den Volkshochschulen.

Ad (1): Unmittelbare Konkurrenz in den Feldern sind ähnliche Institutionen der Fortbildung für Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung sowie die Zweige und Institutionen wissenschaftlicher Weiterbildung an künstlerischen Hochschulen. Diese finden jedoch nur wenig Beachtung oder werden nicht als Konkurrenz gesehen, insbesondere dort wo es um ähnliche Einrichtungen auf *Landesebene* geht. Auf *Bundesebene* gibt es ohnehin nur eine vergleichbare Einrichtung, die jedoch ein anderes Zielgruppenspektrum bedient:

> „Ich habe nämlich auch geguckt, wo gibt es denn das, was die NAME FALLEINRICHTUNG tut, noch und ich habe tatsächlich nichts gefunden außer für meinen Bereich jetzt zum Beispiel die Summer School der NAME ANDERE ANBIETERIN, da unterrichten auch Dozentinnen und Dozenten, die auch in meinem Programmbereich unterrichten und es gibt ein paar Tanz- und Theaterfestivals, wo ein Workshopprogramm dazugehört und [...] in Teilen auch vergleichbar zu dem, was ich im Programm habe, aber es sind immer nur Ausschnitte. Und das ist nie das ganze gesamte, differenzierte Programm." (PP 5, Z. 28)

> „Und Konkurrenz, naja, also Konkurrenz ist immer punktuell da. Insgesamt gesehen als ganzes Haus gibt es keine Konkurrenz für uns." (PP 6, Z. 630)

Gemeint ist hier, dass die Falleinrichtung im Zusammenspiel aller Programmbereiche, und in Kopplung mit den Lernkulturen, insbesondere auch mit dem Lernort (vgl. Kap. 7), einen *singulären Raum* besetzt (PP 6, Z. 630) und offenbar einen *Markenkern* hat.

Anders ist dies bei *Landesmusikakademien* und *Musikverbänden*, die bezogen auf den Musikbereich als einschlägige Konkurrenz wahrgenommen werden, von der sich die Akademie mit spezifisch entwickelten oder akzentuierten Angeboten abheben möchte und muss:

> „Also wir müssen sehr gut darauf achten, welche Themen wir besetzen, die nicht schon von anderen besetzt sind, eben von den Landesmusikakademien zum Beispiel oder von den sehr starken Verbänden im Musikbereich." (PP 4, Z. 35)

> „aber wir haben da einfach auch ein Feld und einen Markt besetzt und gerade für die Jazz- und Pop-Chorleitung, aber auch für die klassische Chorleitung, ist NAME FALLEINRICHTUNG einfach auch ein Name inzwischen" (PP 4, Z. 98).

Vor diesem Hintergrund wird auch der besondere Schwerpunkt auf die – durch Bundeschorverbände mitzertifizierten (vgl. PP 4, Z. 70) – Qualifizierungsreihen und Innovationsangebote in diesem Bereich begründet:

> „Konzertpädagogik, das habe ich nicht so weiterverfolgt [i. S. von nicht weiterverfolgt von der Vorgängerin, M. F.], weil sich da aber inzwischen auch einfach andere Institutionen etabliert haben [...] und dass es im Musikbereich die [...] meisten, naja doch von außen würde man schon sagen die meisten Konkurrenten gibt." (PP 4, Z. 35)[62]

> „Die Landesmusikakademien machen Weiterbildungen oder Kurse, Workshopangebote, Weiterbildungsangebote für musikalische Laien oder den Nachwuchs und wir machen das auf der Ebene [...] postuniversitär oder schon einfach wirklich als Profi im Berufsfeld stehende Personen, das meint Multiplikatoren." (PP 3, Z. 299)

Interessant ist hier bis in die Wortwahl hinein, dass das Setzen von Angeboten, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, hier mit einem *Be-Setzen von Themen* parallelisiert wird.

Ad (2): Das *Verhältnis zu Universitäten/Hochschulen* ist komplex und wird domänenspezifisch unterschiedlich ausgeformt. Es beginnt damit, dass die Falleinrichtung mit Angeboten zu von den Absolvent*innen für das Bestehen am Arbeitsmarkt benötigten Zusatzqualifikationen, die nicht Teil der grundständigen Studiengänge sind (bzw. sein können), Lücken füllen will. Besonders deutlich wird dies im Programmbereich *Musik*, wo die Ensembleleitung „postuniversitär" (PP 4, Z. 299) angeboten wird (vgl. Kap. 4.2):

> „Ein Sänger, der zu uns kommt, und einen Jazz- und Pop-Chorleitungskurs macht, [...] hat sich dann [...] ein neues Tätigkeitsfeld erschlossen." (PP 4, Z. 272)

> „Es sind Profimusiker [...] aus allen Bereichen, Orchestermusiker, Sänger, Sängerinnen, also Instrumentalmusiker, Vokalmusiker, auch Ensembleleiter [...], die sich weiterbilden." (PP 4, Z. 248)

Würden die Hochschulen hier im Rahmen der wissenschaftlichen (beruflichen) Weiterbildung selbst Angebote und insgesamt auch vergleichbare Bildungsgänge oder die Breite der Angebote, wie die Falleinrichtung sie sparten-/domänenspezifisch anbietet, aufbauen, wäre dies eine unmittelbare Konkurrenz. Dies ist bislang nicht der Fall, wie etwa das Interview aus dem Bereich *Theater* verdeutlicht:

> „die NAME ANDERE ANBIETERIN, da unterrichten auch Dozentinnen und Dozenten, die auch in meinem Programmbereich unterrichten [...] aber es sind immer nur Ausschnitte. Und das ist nie das ganze gesamte, differenzierte Programm." (PP 5, Z. 28)

62 An anderer Stelle weist die Programmbereichsleiterin darauf hin, dass dieser Bereich in der Zeit auch wegen erfolgreich eingeworbener Innovationsprojekte nicht mehr schaffbar war, sie aber offen für eine Wiedereinführung zu einem späteren Zeitpunkt sei (vgl. PP 4, Z. 329).

Für den Bereich *Museum* besteht allerdings bereits eine solche Konkurrenz über eine Vielzahl von in den 2010er-Jahren entstandenen weiterbildenden Studiengängen zu unterschiedlichen Aspekten des Museums (vgl. PP 1, Z. 28).[63]

Allerdings bieten Studiengänge, dort wo sie bestehen, anders als die Falleinrichtung selbst, wenig Gelegenheit für lebenslanges Lernen:[64]

> „Insofern habe ich diesen Bereich, [...] immer stärker in die Richtung entwickelt, ein Institut zu werden, das all denen, die nicht in den einschlägigen Studien unterkommen in Deutschland, das ist vor allem Hildesheim und Leipzig, das sind die großen Studiengänge, wo man sich bewerben kann, wo aber sehr wenige und meistens, in der Regel junge, Menschen angenommen werden [...]" (PP 3, Z. 59).

U. a. im Programmbereich *Literatur* wird forciert, sich auch Bewerber*innen im fortgeschrittenen Erwachsenenalter anzunehmen und so als Institut der Weiterbildung berufliches Lernen im Lebenslauf und berufliche (Neu-)Entwicklung zu ermöglichen. Hier findet sich in den Auslegungen eher eine Abgrenzung vom universitären Bereich – vermutlich vor dem Hintergrund, dass dieser, anders als die Falleinrichtung selbst, z. B. nicht die Feldzugänge und Netzwerkzugänge bietet:[65]

> „Und das ist das Spektrum, also, dass wir keine Universitätseinrichtung sind, was manchmal Gefahr ist, weil wir auch ja kooperieren mit Unis und so weiter und da klappt das Universitäre manchmal hier rein" (PP 3, Z. 64).

Über *Kooperationen im Bereich der grundständigen Studiengänge und Aufbaustudiengänge* sollen aber auch Studierende als künftige Adressat*innen angesprochen werden und an den Studiengängen sowie Zertifikatssystemen partizipieren, was etwa im Programmbereich *Bildende Kunst*, aber auch *Kulturmanagement, -politik, -wissenschaft* (aber auch in den anderen Bereichen, vgl. PP 4, Z. 54 ff.; PP 1, Z. 30 f.) deutlich wird:

> „Wir haben ja auch seit einigen Jahren eine Kooperation mit NAMEN VERSCHIEDENER HOCHSCHULEN. Und es sind unterschiedliche Bedingungen, mit NAME INSTITUTION ist es so, dass die Studierenden bestimmte Seminare bei uns auswählen können und auch Credits bekommen und es wird bezahlt von der Hochschule. NAME INSTITUTION bezahlt es anteilig, aber sie kriegen keine Credits. Und NAME INSTITUTION [...] die Studierenden [...] dürfen einfach herkommen. [...] Aber das wird [...] nicht unterstützt, weder Credits noch finanziell." (PP 2, Z. 79)

> „also die Studenten [...] lernen dadurch die NAME FALLEINRICHTUNG kennen, das ist mir natürlich auch wichtig, dass [...] dann diesen Studiengang abschließen, das ist ja ein Aufbaustudiengang, das heißt, das sind Leute, die stehen schon im Berufsleben und das ist natürlich prima, wenn die dann weiterhin Kunden bei uns sind" (PP 6, Z. 602).

63 Diese existieren neben den klassischen Studiengängen für Kulturpädagogik, auf die er verweist (vgl. PP 1, Z. 14). Hinzu kommen Richtlinien, Standards, für die Vermittlung, aus Museumsverbänden (vgl. PP 1, Z. 20).

64 Dies neben der Tatsache, dass es kaum Studienangebote zur Museumspädagogik gibt, die Falleinrichtung hier aber mit der Beteiligung an einem Kooperationsstudiengang Vorreiterin ist (vgl. PP 1, Z. 30 f.).

65 Andererseits könnte gesagt werden, dass die Falleinrichtung eine in Deutschland noch weitgehend fehlende Erstausbildung zum literarischen Schreiben kompensiert.

In diesen Fällen, besonders im letzteren Fall, gilt auch, dass die wissenschaftliche Weiterbildung bereits während des Studiums beginnt sowie hier eingelegt wird und dass hierfür unterschiedliche Typen von Bildungsinstitutionen ineinandergreifen bzw. dass dies von den Programbereichsleitenden so vorbereitet und intensiv begleitet wird.

Das Gespräch mit Hochschullehrenden wird dabei auch für die *Eruierung von Bedarfen* genutzt:

> „Es war [...] so eine Entwicklung [...] aus diesen Gesprächen mit den Hochschulen. Also ich bin dann auch zu den Leuten hingefahren, wenn die nicht herkamen, also ich habe auch ganz stark die Kontakte gesucht und wollte einfach wissen, wie sind die Bedarfe, liege ich richtig mit meiner Idee. [...] also wo steht eigentlich die Kunst zu der Zeit" (PP 2, Z. 65).

Zudem fällt eine gewisse Orientierung an bestimmten Elementen hochschulischer Lernkulturen auf, etwa die Attraktivität von *Meister*innenkursen*, die durch die Auswahl bestimmter herausragender Kunst- und Kulturschaffende*r als Kursleitende (vgl. Kap. 3.4) auch eine Strategie der Adressat*innenansprache in der Falleinrichtung ist:[66]

> „Das war der Renner damals. Mich haben damals Professoren von Kunsthochschulen angerufen und gefragt, ob ihre Meisterklasse hier teilnehmen kann [gemeint ist das Angebot ‚Fit im Kunstfeld', M. F.]" (PP 2, Z. 55).

Ad (3): Auslegungsbedürftig scheint das *Verhältnis zu den Institutionen der Lehrer*innenfortbildung für die allgemeinbildende Schule*. Die Falleinrichtung war eigentlich nicht primär für die Lehrer*innenbildung zuständig (vgl. PP 6, Z. 630). Vor diesem Hintergrund kann ggf. von einer zunächst impliziten, dann expliziter werdenden Angleichung an diesen Bereich gesprochen werden. Die Landesinstitutionen für Lehrer*innenbildung werden als renommierte Kooperationspartner gesehen, die proaktiv eingebunden werden sollen. Damit geht die Akademie jedoch auch in Konkurrenz zu Einrichtungen, die ebenfalls auf dem Gebiet der Lehrer*innenfortbildung aktiv sind (vgl. PP 6, Z. 610 ff., zum Schwerpunkt *„Schule und Kultur"*: „kommt man irgendwie nicht an uns vorbei"). Nachfrage aus dem Bereich der berufsbildenden Schule wird dabei als ein Sonderfall behandelt, der zum Zeitpunkt der Interviewführung nicht intendiert war („dann hatte ich mit einem Mal eben schwungweise Berufsschullehrer in dem Kurs", PP 6, Z. 149).

Ad (4): Eine klare Abgrenzung erfolgt gegenüber *Volkshochschulen*, die dann – als etablierteste Institutionen lebenslangen Lernens – die Kulturelle Erwachsenenbildung für die sogenannten *Lai*innen* bzw. *Endverbraucher*innen* (vgl. 4.1.3) anbieten. Für sie

66 Dieses wäre programmplanungstheoretisch als eine intensive Form des Angleichungshandelns an andere Institutionalformen, sogar außerhalb der EB/WB, organisationstheoretisch (neoinstitutional) als eine Nachahmung bis hin zur Anverwandlung als Mimikry zu interpretieren. Weitergehend daraufhin zu befragen wäre die Auswahl von Teilnehmenden auf der Basis von Bewerbungen und Arbeitsproben.

bietet die Akademie ein Forum des Austauschs (etwa für den Landesverband Niedersachsen), hier als geschlossene Veranstaltung für einen spezifischen Zweck:

> „wir wollen nicht das ersetzen, was die Volkshochschulen ganz wunderbar sicherlich bundesweit machen, sondern [...] Angebote entwickeln, die darüber hinaus gehen" (PP 3, Z. 157)

> „aber eigentlich sind unsere Angebote nicht von vornherein, also ich sehe da vor meinem inneren Auge keine Laien" (PP 4, Z. 362)

> „natürlich ist auch immer das oberste aller Kriterien, wir müssen satzungsgemäß Multiplikatoren fortbilden, also kann ich hier keine Endverbrauchergruppen gebrauchen, ich mache manchmal eine Ausnahme, wenn ich noch einen Platz frei habe und es ist keine andere Anmeldung da, dann vergebe ich auch mal einen Platz so, bevor er leer bleibt." (PP 6, Z. 226)

Der Umgang mit Lai*innen erscheint dabei aus den Interviews heraus als *auslegungsbedürftig*, das Bildungsinstitutionalkonzept in diesem Bereich bewusst changierend-offen.

Allerdings wird gerade für den Programmbereich *Bildende Kunst* auch deutlich, dass zu den Teilnehmenden auch solche Künstler*innen gehören, die unterrichten und sich hierfür weiterbilden, wobei offenbleibt, ob diese primär die Volkshochschule ansteuern. In dem Interview wird eher an unterschiedlichen Stellen davon berichtet, dass Künstler*innen in der *Vermittlung in Kunstvereinen* tätig werden:

> „Viele haben gemerkt, sie kommen nicht weiter, oder die Arbeit im Atelier ist auch sehr einsam, brauchen eine andere Auseinandersetzung. [12s] Oder wollen neu in die Vermittlung gehen." (PP 2, Z. 120)

5.4 Vorgehensweisen/Vollzüge

5.4.1 Sukzessives Planungshandeln

Es finden sich zahlreiche Beispiele für das sukzessive Vorgehen bei der Programmplanung, u. a. hinsichtlich der Angebotsentwicklung als Ganzes und dem Aufbau von Kooperationen. Eindrücklich sind hier vor allem die Schilderungen im sukzessiven Vorgehen bei der Kursleitendengewinnung, verbunden damit, dass hier – teilweise namhafte – Künstler*innen die Kursleitenden sind. Das Sukzessive kann dabei sowohl von den Planenden als auch von den zukünftigen Kursleitenden gesteuert sein:

> „ich verfolge praktisch die Künstlerinnen und Künstler lange, bis ich manchmal denke, ja, okay, den frage ich mal oder die frage ich jetzt mal und besuche die im Atelier. Und dann gucke ich aber immer noch" (PP 2, Z. 98)

> „also ich bin im Gespräch mit einem Unterhaltungsschriftsteller, [...] dass der sich nicht für mich jetzt eineinhalb Jahre einen Termin [...] freihält, verstehe ich [...]. Trotzdem versuche ich, den zu kriegen, wir sind in Kontakt" (PP 3, Z. 80)

> „Und da gehört natürlich ein paar glückliche Fügungen zu, für mich war dieser NAME JOURNALIST einer, der relativ unerreichbar schien, Fernsehen ist immer schwierig, die Leute zu kriegen, WDR geschrieben [...] wir leiten das mal weiter an NAME JOURNALIST, der meldete sich." (PP 3, Z. 80)

> „Und ich treffe die entweder hier im Haus, kommt auch manchmal vor, bei Tagungen, dass ich jemanden treffe und komme ins Gespräch habe ihre Karte gekriegt und dann [...] muss man mal gucken, ob sich daraus irgendetwas entwickelt." (PP 6, Z. 433)

5.4.2 Kommunikationsstile

Die Kommunikationsstile sind in der Falleinrichtung dominant dialogisch und informativ, weniger direktiv. Eine grundlegende, in den Interviews geäußerte bzw. für sich in Anspruch genommene, *kollegiale* Haltung auf der Basis geteilter Erfahrungen und Kompetenzen bezieht sich sowohl auf Kursleitende als auch auf Teilnehmende:

> „Ich habe einen Kollegen, [...] der ab und zu da ist, es ist ein Ausstellungsgestalter" (PP 6, Z. 71)

> „Ich hatte wahnsinnig viel Material kopiert, mein Kollege NAME KURSLEITUNG auch" (PP 3, Z. 62)

> „das richtet sich nicht nur an Menschen, die aus Literaturmuseen kommen, sondern das richtet sich an Kollegen aus allen Gattungen" (PP 3, Z. 100)

> „Und was ist neu entstanden, weil es ein neues Thema in meinem Feld ist, weil es neu als Wunsch an mich herangetragen worden ist von Kolleginnen und Kollegen, weil ich neue Künstlerinnen und Künstler entdeckt habe." (PP 5, Z. 371)

Die Personen sind so Teil der Community und sind selbst auch offen dafür, ihre Kompetenzen ihr Wissen hierdurch zu erweitern. Hervorgehoben wird die Expertise:

> „Das heißt, wenn wir irgendeine Begrifflichkeit in den Mund nehmen, dann wissen alle, worüber wir sprechen und wenn irgendjemand ein bestimmtes Problem beschreibt, dann kennen das alle." (PP 1, Z. 60)

> „was aber ja auf einen ganz bestimmten Echoraum an Vorerfahrung und Kompetenz trifft, von der ich wiederum profitieren kann und auch die Teilnehmenden in dem Kurs" (PP 5, Z. 248)

> „letztlich nehmen wir all die, die kommen und die mitunter schon sehr lange [...] unterwegs sind, [...] schon veröffentlicht haben, [...] mit [...] auf Augenhöhe" (PP 3, Z. 62)

> „Diese Vor-Ort-Beratung funktioniert so, ein Museum, das eine Frage, ein Problem, eine Herausforderung, eine Projektidee hat und dabei Beratung braucht, also Unterstützung, und zwar von kollegialer Seite, wendet sich an uns." (PP 1, Z. 34)

Auch in der breit ausgelegten EB/WB werden die Lehrenden für die Planenden als „PartnerInnen, die am Programm mitarbeiten" (Gieseke & Gorecki 2000, S. 88) wahrgenommen, wobei in der Falleinrichtung noch einmal der spezifische Kunst- und Kulturbezug als Community-Bezug hinzukommt.

6 Programmrealisierung und Mikrodidaktik

Das Kapitel bezieht sich auf *Baustein 7 im Schema* der Elemente und Bezüge von Angebotsentwicklung und Programmplanung (siehe Abb. 1).

a) *Programmrealisierung* nach Gieseke und Gorecki (2000, S. 75, 77, 91, 111) umfasst alle – geplanten und kurzfristigen – Aktivitäten zur *organisatorischen* Betreuung der Kursdurchführung und der Schritte dorthin: die Organisation von Räumen, die Vorbereitung von Kursunterlagen, das Anschreiben der Teilnehmenden, die Beschaffung von Material und Medien, die Betreuung von Teilnehmenden vor Ort. Es ist die zweite große Handlungsart auf dem Tätigkeitsgebiet der Programmbereichsleitung neben der Programmplanung, eine *kursbegleitende bzw. -nahe, Arbeit*. Programmbereichsleitende nehmen sie „als selbstverständlichen integralen Bestandteil" ihrer Arbeit wahr (Gieseke & Gorecki 2000, S. 111) und sie ist sogar zeitumfänglicher als die Planungsarbeit. Auch in den Interviews wird hiervon berichtet.

b) Fallspezifisch involviert sind die Planenden aber auch selbst in das *mikrodidaktische Handeln*. Häufig erfolgt eine Anwesenheit im Kurs an bestimmten Stellen, etwa dem Anfang und Ende, einige Programmbereichsleitenden sind auch gerne fortlaufend dabei (oder mindestens ganz in der Nähe und erreichbar, vgl. PP 1, Z. 56) oder fungieren sogar als *Co-Leitung*, gehen also in eine Doppelrolle in enger Verbindung mit den Kursleitenden:

> „Ich hatte wahnsinnig viel Material kopiert, mein Kollege NAME KURSLEITUNG auch und wir [...] hatten einen Plan, [...] aber trotzdem immer wieder verständigt im Seminar und gesagt, lass uns das weg, nein, geht nicht, jetzt ist die Gruppe eigentlich ganz anders drauf, wir nehmen das" (PP 3, Z. 62).

Spezifisch ist dabei wiederum die zuvor angesprochene Evaluationsfunktion in Verbindung mit der in Kapitel 2.2 beschriebenen seismografischen Bewegung:

> „Da bin ich dabei [...] in der Anfangssequenz, [...] beim Start des Seminars. Ich bin permanent anwesend, nicht im Seminar selber, aber im unmittelbaren Umkreis [...], also ständig für die Teilnehmer oder für die Dozenten ansprechbar und ich bin am Ende dabei, wenn es in die Evaluation geht und die Abschlussrunde. Das ist so der Normalfall." (PP 1, Z. 56)

> „Und hier bin ich einfach jeden Tag mit Leuten zusammen, die praktisch in der Kunst arbeiten und ja, mir auch einfach Rückmeldung geben. Deshalb bin ich auch gerne in den Weiterbildungen dabei oder so stark involviert, um zu hören, ob es dann wirklich in der Kunst vor Ort nutzt oder in der pädagogischen Arbeit vor Ort wiederum nutzt, was wir hier tun oder was fehlt. Bin da eben nicht nur gerne bei den Feedbackrunden dabei, wo so etwas natürlich auch angemerkt wird, aber manchmal hört man in einem Satz oder irgendwie zwischen zwei Sätzen doch mehr als in der Feedbackrunde, wo ganz gezielt nachgefragt wird." (PP 4, Z. 118)

Diese Involvierung scheint entweder aus Gründen der *mikrodidaktischen Unterstützung der Kursleitenden in der Kurssituation* zu erfolgen (vgl. Kap. 3.4), oder aus *inhaltlichen Gründe*n und aufgrund *eigener Rollenwünsche*, weil die Planenden die Angebote, die sie entwickelt haben, gerne auch selbst (mit) durchführen und berufsbiografisch

bedingt an den Gegenständen/Themen hängen, da diese Herzensangelegenheiten sind (vgl. Kap. 2.1), oder aber weil es sich um besonders komplexe und langzeitige Angebote, wie bei Qualifizierungen, handelt (vgl. z. B. PP 1, Z. 57)

Die mikrodidaktische Unterstützung der eingeladenen Kursleitenden wird ausführlich begründet:

> „und dann stelle ich im Gespräch fest, oh, aber über seine Arbeit zu reden oder ihre Arbeit ist überhaupt nicht die Stärke dieser Person und dann weiß ich, okay, wenn ich die einlade, hier bei uns einen Workshop zu leiten, dann muss ich mich moderierend involvieren. Also tatsächlich im Sinne von Gesprächsleitung und Übersetzung, Fragen stellen, dem eine Brücke bauen, eine Kommunikationsbrücke bauen, weil ich weiß, dessen Stärke ist die künstlerische Arbeit und weniger die didaktisch vermittelnde, das Sprechen über, das Erklären wozu. Also ich bilde dann mit dem ein Tandem an manchen Stellen." (PP 5, Z. 214)

> „also mal ein Beispiel, ich habe einen Kollegen, [...] der ab und zu da ist, es ist ein Ausstellungsgestalter, der ganz viel weiß und ganz viel Erfahrung hat und ganz viel Hintergrund, aber der sagt, nein, der kann das nicht ohne mich machen, also ich müsste ihn durchmoderieren [...], [...] in dem Moment, wo er jemanden an der Seite hat, brilliert er" (PP 6, Z. 71)

> „keine echte Supervision, aber den Verlauf während des Seminars zu beobachten, um gegebenenfalls zu intervenieren, das heißt also, leicht zu steuern, wenn ich der Meinung bin, an der einen oder anderen Stelle müssten wir jetzt zum Beispiel nochmal eine Diskussionsrunde oder wir müssen ein bestimmtes Thema nochmal aufgreifen oder wir sollten jetzt hier mal eine Arbeitsgruppe einsetzen, weil das dem Verlauf guttun würde oder was auch immer. Also das sind dann so, so all die Aufgaben, die in diesem Zusammenhang auf mich zukommen und die ich dann übernehme." (PP 1, Z. 59)

7 Lernkulturgestaltung[67]

7.1 Zum Lernkulturbegriff

Der Aspekt der *Lernkulturgestaltung* entspricht *Baustein 8 im Schema* der Elemente und Bezüge von Angebotsentwicklung und Programmplanung (siehe Abb. 1).[68] Die Figur der Lernkulturgestaltungen wird demnach verstanden als handlungsebenenübergreifender pädagogischer Gestaltungszugriff (Meso- in Verbindung mit Makro- und Mikrodidaktik) unter Klammerung der Erwartungen und Interessen der Zielgruppen, aber auch der Interessenlagen aus den institutionellen Kontexten bzw. Umwelten, wie sie im Verlauf dieses Kapitels beschrieben wurden (angelehnt an Fleige 2011, 2016; Gieseke et al. 2009; Fleige & Robak 2018a, 2018b; Kühn et al. 2018; Kühn 2018 unter Heranziehen von Reckwitz 2006; siehe auch Freide 2021).[69]

67 unter Mitarbeit von Melanie Helmig

68 Im Zuge der Erarbeitung dieser Definitionen wurde auch der Diskurs um *(Neue) Lernkulturen* rezipiert, der hier nicht weiter aufgegriffen werden kann.

69 Auch die aus den Erwartungen und Interessen resultierenden Spannungsfelder lassen sich mit dem Lernkulturzugriff analysieren: so in einer Lernkulturstudie zur öffentlich geförderten, partikular-gemeinnützigen Erwachsenenbildung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung (Fleige 2011). Hier offenbarte sich ein starkes Kräftefeld aufseiten der Trägerinteressen zugunsten eines großen Umfangs an religiös-theologischer Erwachsenenbildung.

Passend zu den Lernkulturen formt sich *implizit* die *Institutionalform* einer Weiterbildungseinrichtung aus und vice versa. Das *Bildungsinstitutionalkonzept* und das *inhaltliche Profil* verhalten sich komplementär dazu. Diese jeweiligen Elemente passen zum Programm der Weiterbildungseinrichtung: zu den Themen, zu den Formaten der Angebote und deren konzeptioneller Bündelung. So steht etwa *Akademie* als Institutionalform für einen Ort der strukturierten Wissensvermittlung und Rahmung für einen strukturierten, systematischen Wissenserwerb, als eine Art Leitungsversprechen an die Adressat*innen.

Gleichfalls gehört das reale *Lern- und Bildungsgeschehen der tatsächlichen Teilnehmenden* mit ihren Aneignungsformen zur Lernkultur.

Auf der Seite der pädagogischen Ausgestaltung wiederum kommt die *ausstattungsbezogene, atmosphärische und ästhetische Ausgestaltung des Lernortes* hinzu. Sie beginnt bei der Wahl bzw. Gestaltung des Hauses[70] und setzt sich über die Gestaltung der Räume – im wörtlichen wie im übertragenen Sinne als örtliche Umgebung wie als kommunikative Räume – bis hin zu entsprechenden Elementen in Lehr-Lernarrangements und sogar der veranstaltungsbegleitenden Verpflegung, fort.

Die Lernkultur eines Hauses ist unter Hinzuziehen *kulturwissenschaftlicher Theoreme* interpretierbar als Ligatur kulturabhängiger und -konstituierender Praktiken, Deutungen bzw. Deutungsmuster, Normen und Werte (Arten und Weisen, Relevanzen, Auslegungen auf der Seite von erwachsenenpädagogischem Personal und Adressat*innen/Teilnehmenden nach Gruppenzugehörigkeit) sowie als Gewebe von Beziehungen und Interaktionsstrukturen – des Trägers, der Institution und ihrer Belegschaft, der Lebenswelten der Teilnehmenden, der Atmosphären.

Von *Planungsstrategien* und *Begründungslogiken* (vgl. Kap. 4.2) unterscheiden sich *Lernkulturen* als Konstrukt durch den umfassenden Zugriff auf das pädagogische Geschehen und das Bildungsgeschehen sowie durch ebendiese kulturtheoretische Zugangsweise. Sie nehmen aber aus den Planungsstrategien und Begründungslogiken die Ausrichtungen im Rahmen der Normen und Werte sowie der Deutungen auf.

Bei der Darstellung der Empirie zu diesem Punkt konzentrieren wir uns auf zwei Schwerpunkte, die im Sinne der genannten Überschneidungen zwischen den hier behandelten Aspekten noch nicht in einem der anderen Teilkapitel zur Sprache kamen:

- Gestaltung des *Lernorts* und seiner *Atmosphäre* bzw. *Raumqualität* (*Kap. 7.2*);
- Auslegung von *Verwertungsinteressen* und *Nutzenerwartungen der Adressat*innen* (*Kap. 7.3*)

7.2 Der Lernort mit seiner Atmosphäre bzw. Raumqualität (ästhetisch, erlebnisbezogen, kommunikativ)

Die Falleinrichtung wird als ein *Lernort mit hohem atmosphärischem Anspruch* sowie *hoher ästhetischer, erlebnisbezogener und kommunikativer Raumqualität* beschrieben. Städtisch gelegen verfügt er gleichzeitig über eine gewisse Großzügigkeit im Sinne

70 Dies gilt, sofern hier nicht, bei öffentlichen Förderstrukturen oder bei der Trägerschaft durch große zivilgesellschaftliche Organisationen wie etwa kirchliche oder gewerkschaftliche Träger, auf der Ebene einer kommunalen Verwaltung oder eines Trägers bestimmte Vorentscheidungen getroffen werden.

einer Weitläufigkeit und ist begrünt. Das Haus blickt zudem auf eine längere Geschichte mit unterschiedlichen Nutzungen zurück. Durch die Hauswirtschaft wird für einen – angenehmen – Übernachtungsbetrieb gesorgt. Der Ort bzw. Lernort und die Räume werden gezielt in die Gestaltung der Angebote einbezogen. Es wird damit gerechnet, dass Teilnehmende es dort „schön" finden und auch aufgrund des Ortes als einem Platz, an dem ein „Auftanken" und Gespräche sowie Treffen in gepflegter Atmosphäre möglich sind, herkommen.

> „Und das kriege ich tatsächlich ganz oft als erstes Feedback von Leuten, die das erste Mal da sind, die reinkommen [...] und ausatmen und sagen, ach, ist das schön hier und das macht so viel. Und wir verwenden natürlich in den darstellenden Künsten extrem viel Zeit darauf, wie richten wir Räume ein für unsere Performances, Tanzstücke, Filme, natürlich, also ich habe sowieso eine ganz große Affinität dazu. Das heißt ich habe mir große Gedanken zusammen mit den Dozentinnen, Dozenten, wie richten wir diesen Raum ein für das Kurs- oder Tagungsgeschehen und die Räume in NAME FALLEINRICHTUNG machen einem schon von Anfang an so ein Riesengeschenk, dass man gar nicht mehr [...] viel machen muss" (PP 5, Z. 305).

Der Raum steht für die Programmplanenden als Ressource zur Verfügung – ein Ausdruck dessen, wie EB/WB in einer ästhetisch und erlebnisbezogen ansprüchlichen Zeit äußerlich und im Image aufgewertet werden kann durch eine entsprechende Raumzuweisung von außen. Allerdings wissen die Programmplanenden, in Zusammenarbeit mit den Lehrenden, durch entsprechende Formatentscheidungen und durch eigene Wertschätzung aus diesem glücklichen Umstand offenbar das Maximum herauszuholen und arbeiten systematisch mit dem Raum. Die Schönheit der Räume wird dabei offenbar implizit mit der ästhetischen Dimension der Künste parallelisiert. Auf der Seite der Teilnehmenden scheint die Schönheit des Ortes, den Beschreibungen der Programmbereichsleitenden zufolge, Lernprozesse zu unterstützen oder zumindest mit entspannenden und rekreativen, erholsamen bis anregenden Elementen zu rahmen, was den Teilnahmenutzen steigert.

Auch eröffnen sich kommunikative Räume: Aus der Sicht der Programmplanenden ermöglicht die Kopplung aus dem besonderen Lernort, den Formaten und der konkreten Veranstaltungsgestaltung die Möglichkeit zum *(freien) Austausch* und *Netzwerken* der teilnehmenden KuK-Tätigen sowie zu einer Art kollegialer Beratung zwischen Teilnehmenden untereinander, aber auch von und mit Lehrenden sowie Planenden. Der kommunikative Raum ist dabei sowohl für die non-formalen als auch für die informellen (Lern-)Situationen von Bedeutung und wird auch so in die Konzeptionen einbezogen:

> „das ist ja ein Hauptpunkt dieser ganzen Seminare, [...] diese kollegiale Beratung, die da passiert, ist immens. Und auch dieser immer wiederkehrende Aha-Effekt, ‚ey, du hast ja die gleichen Probleme wie ich', aber es sind völlig unterschiedliche Bereiche, aus denen die kommen. Und das ist für die Leute einfach ganz wichtig." (PP 6, Z. 238)

Die entstehenden Kommunikationssituationen werden von Planenden wiederum gezielt als Instrument der Bedarfserhebung und Bedürfnisermittlung (vgl. Kap. 3.3) sowie auch der Erschließung von Nutzenstrukturen aufgesucht und genutzt. Dabei

begleiten sie die Teilnehmenden eng und unterstützen ihre biografische Bindung an die Falleinrichtung.

So wird es als Aufgabe angesehen, Räume im physischen Sinn und auf der Ebene der kommunikativen Praktiken wie auch der Zeitstrukturen und Sozialformen der Angebote (mit Übernachtungsbetrieb) zu stiften:

> „Also ich suche wirklich das Gespräch. Deshalb bin ich auch so intensiv bei diesen Kursen dabei, also gerade in den Pausen, um genau das zu erfahren, was machen die Leute mit dem, was sie hier mitnehmen, was wird aus den Impulsen. Es gibt auch Leute, die buchen einen Kurs zweimal, wenn wir ihn wiederholt im Programm haben. Denen schreibe ich dann tatsächlich eine Mail und schreibe ihnen, du bist diesen Kurs oder Sie buchen diesen Kurs, meistens duzen wir uns in unseren Künsten, gerade zum zweiten Mal, ist das wirklich Absicht, was versprichst du dir denn davon. Also ich bin in einem sehr intensiven Dialog." (PP 5, Z. 144)

7.3 Auslegung von Verwertungsinteressen und Nutzenerwartungen der Adressat*innen

Theoretische Vorbemerkungen: Die Lernkultur klammert kulturell und im Lebenszusammenhang ausgeformte Interessenlagen und Erwartungen der Adressat*innen. Diese werden in Gestalt von Bildungsbedarfen, Bildungsbedürfnissen, inhaltlichen und beziehungsbezogenen sowie milieubezogenen Interessen (Gieseke 2015, 2016, 2018b; Grotlüschen 2010) sowie von Verwertungsinteressen und Nutzenerwartungen (Robak 2015a; Robak et al. 2015b; Fleige 2015, 2022) an die Weiterbildungseinrichtung herangetragen.

Während bereits beschrieben wurde, wie Bedarfe und Bedürfnisse analysiert (vgl. Kap. 3.3), Adressat*innen angesprochen (vgl. Kap. 3.5) und inhaltliche Schwerpunkte strategisch im Hinblick auf einen für die Adressat*innen und die Tätigkeitsfelder konzipierten Nutzen begründet werden (vgl. Kap. 4.2), geht es an dieser Stelle unter dem Stichwort der *Lernkulturen* noch genauer darum, wie die Adressat*innenerwartungen ausgelegt werden. Da *Verwertungsinteressen und Nutzenerwartungen* in der Gegenwart für Teilnahmeentscheidungen immer relevanter und daher auch vermehrt in Angebotskonzeptionen aufgegriffen werden – auch oder gerade im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung –, stehen sie hier für die Rekonstruktion der Adressat*innenwünsche, analog zu den Planungsstrategien und für in ihnen wirksame Begründungslogiken. Unter dem Lernkulturaspekt lassen sich diese eher als Werte und Normen verstehen, die das Planungshandeln fundieren.

Verwertungsinteressen und Nutzenerwartungen sind sowohl funktional-eng als auch biografisch-offen und mit inhaltlichen Lern- und Bildungsinteressen verbunden, aber bleiben auf Anforderungen der Lebenssituation bezogen. Sie sind reflexiv zugänglich.[71] Die Planenden bleiben, wie für die Planungsstrategien auch gezeigt, auch mit der Nutzenorientierung in der Nähe bildungstheoretischer Auslegungen, da vor-

71 Insbesondere der Nutzenbegriff zeigt dabei begriffsgeschichtlich an, dass subjektive Präferenzen im Spiel sind: Nachdem festgestellt wurde, was gelernt wurde, wird bewertet, wie wichtig das Lernergebnis bzw. dessen Verwertungsmöglichkeiten für die eigene Lebenssituation sind. Zu differenzieren sind wiederum Wirkungen, die von außen feststellbar sind und zugeschrieben werden.

rangig die Entwicklung von Angeboten zur Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung für Einzelpersonen anvisiert wird, worüber der eigene Programmbereich inhaltlich-thematisch profiliert, der Bildungsauftrag der Einrichtung erfüllt und das Bildungsinstitutionalkonzept ausgestaltet werden soll.

Behandelt werden im Folgenden ausschließlich die Verwertungs- und Nutzenvorstellungen, die die Planenden stellvertretend für die Adressat*innen formulieren und auf die hin sie Angebote konzipieren.[72] Quellen für die Identifikation von Nutzenerwartungen und Verwertungsinteressen sind, den Interviews zufolge, die genaue eigene Kenntnis der Anforderungen in den Tätigkeitsfeldern, wie in Kapitel 4.2 als Teil der Planungsstrategien verdeutlicht, und eingeholte Berichte von (ehemaligen) Teilnehmenden. Insofern kann hier sowohl von vorformulierten als auch von nachempfundenen Verwertungsinteressen und Nutzenerwartungen der Adressat*innen als Teil der Lernkultur und Spezifik der Bedarfs- und Bedürfniserhebung gesprochen werden. Aufgrund eines angeeigneten erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses möchten die Planenden die Individuen bei ihren Anforderungen gerne mit Lern- und Reflexionsangeboten unterstützen: Sie betonen, dass sie etwas „wichtig" finden, dass sie davon ausgehen, dass die Kunst- und Kulturschaffenden etwas „brauchen" und etwas „mitnehmen" sollen, dass es ihnen etwas „bringen" soll.

Nach Aussagen der Programmplanenden nutzen die Teilnehmenden die Angebote und die kommunikativen Räume der Einrichtung intensiv und häufig über längere Zeiträume, also berufsbiografiebegleitend. Der Nutzen ist trotz allen künstlerischen Suchens klar vor Augen und Angebote werden danach ausgewählt:

> „NAME FALLEINRICHTUNG-fort- und -weiterbildungen zu buchen, das mache ich nicht mit Anfang 20, das mache ich, wenn ich meinen ersten Berufsabschluss [...] habe oder wenn ich mich neu orientieren will." (PP 3, Z. 81)

> „Die Leute sind viel, viel *straighter*, was diese Auswahl an Fortbildungsangeboten angeht, die tun das, die machen das wirklich [...] weil sie es brauchen. Und sie suchen es sich danach aus, was sie brauchen, aber dass sie sich mal einfach kreativ aufladen lassen, das passiert so gut wie nie." (PP 6, Z. 206)

Darauf bezogen, wird die Falleinrichtung von den Programmbereichsleitenden als lebens- und berufsbiografiebegleitend genutzter Bildungs- und Sozialisationsort entworfen, an dem non-formal angebotene Lerninhalte systematisch mit den zuvor beschriebenen Möglichkeiten des informellen Austausches und der Vernetzung gekoppelt werden sollen. Dazu gehört auch eine Beantwortung von Mehrfachteilnahmewünschen mit einem eigenen Beziehungsangebot, einer Bindungsintention, die als wechselseitig wahrgenommen wird. Darauf bezogen werden Themen- und Bildungsketten für die Teilnehmenden (in Anlehnung an Robak et al. 2015b) mitgedacht:

> „das ist auch immer am Kursende der große Wunsch, können wir bitte nächstes Jahr Teil zwei mit dir buchen und dann geht es genau darum" (PP 5, Z. 157).

72 Aus der Sicht der Forschungsrichtung zu Programmen und Programmplanung lassen sich bei komplexer Untersuchungsanlage Erwartungsstrukturen und Nutzenorientierungen auch aus Angebotsankündigungen rekonstruieren (vgl. z. B. Fleige et al. 2022).

Die offerierten Angebote und Räume sollen individuell im Ausbalancieren beruflicher Handlungsanforderungen im Spannungsfeld von biografisch sich entwickelnden künstlerischen und fachlichen Interessen und den Notwendigkeiten einer sozialen Sicherung im Kontext der Arbeitsmärkte inklusive notwendiger Anpassungsleistungen, Qualifikationen und Teilkompetenzen unterstützen:

> „Ich habe auch Sachen im Programm, von denen ich ganz fest überzeugt bin, dass sie ganz furchtbar wichtig sind für die Leute und das sind Themen, wo die an sich selbst arbeiten. Egal, ob das jetzt die Qualifizierungsreihe ‚Führung für sich selbst und andere übernehmen' ist oder ob das Körperrhetorik ist, […] ‚Auf dem Präsentierteller stehen', also alles zwischen Zweitagesseminaren und einer ganzen Reihe, wo man sich im Grunde wie so ein kleines Baukastensystem etwas zusammensuchen kann." (PP 6, Z. 96)

> „Die Utopie ist, diese Menschen in den Stand zu versetzen, mit einer Stärke hier rauszugehen, in der sie argumentieren können, dass das, was sie machen, wirklich professionell ist und dass das auch argumentativ durchzusetzen ist." (PP 1, Z. 22)[73]

Die Teilnehmenden sollen in ein solches *Doppeldenken von künstlerischer und fachlicher Entwicklung und Anpassung an Arbeitsmärkte zur Sicherung des ökonomischen Lebensunterhalts* als Teil ihrer Professionalität einsozialisiert werden („doppelte Professionalität", vgl. Fleige & Robak 2018a, 2018b; Fleige et al. 2018, S. 13; Fleige & Käpplinger 2021).

In diesem Zusammenhang soll erstens die *Ausübung der gegenwärtigen Tätigkeit* gestützt werden bzw. die Nutzungen der Teilnehmenden, die diese den Planenden berichten, werden so ausgelegt und sind dann ggf. für die Anlage neuer Angebote relevant:

> „Also die hatten alle eine Kompetenz, an die sie dann individuell angeschlossen haben mit dem, was sie mitgenommen haben. Also wir haben eigentlich diese Qualifizierungsreihe als ganz, ganz großartigen Selbstbedienungsladen benutzt." (PP 5, Z. 175)

> „wenn ich die dann im Nachhinein nochmal treffe, die dann sagen, also mir ist erst wesentlich später aufgefallen, wie wichtig das jetzt war und was ich alles mitgenommen habe und bei der Qualifizierung, wie unglaublich unterstützend das für […] meinen Beruf einfach gewesen ist. Also ist fast immer, fast sogar mit den identischen Worten. Also erst […] im Abstand zu der tatsächlichen Fortbildung kommen die Aha-Erlebnisse nochmal." (PP 6, Z. 551)

> „Es kommt jetzt eigentlich langsam so erst, entweder die Leute selber sagen, ich habe viel autodidaktisch gemacht, mein Chor liebt mich, […]. Aber ich brauche das irgendwie nochmal systematisch aufbereitet oder so und dann eben tatsächlich nochmal den Weg in eine Ausbildung nehmen." (PP 4, Z. 86)[74]

73 Anderen Interviewstellen zufolge soll dies vor dem Hintergrund der notwendigen Etablierung von Museumspädagogik und Vermittlung in den Häusern erfolgen.

74 Berichtet wird in diesem Interview auch, wie sich Chorleitende sukzessive auf die Chorleitung in anderen Musikbereichen oder mit anderen Zielgruppen am Ort, beispielsweise einer Kirchengemeinde, für die sie tätig sind, vorbereiten, wie auch auf die Tätigkeit bei renommierten Chören (vgl. PP 4, Z. 152, 256).

Zweitens wird die *Qualifizierung für andere Tätigkeitsfelder*, wie die Vermittlungs- und Bildungsarbeit, mitgedacht und/oder die Planenden wollen die Teilnehmenden biografisch so begleiten, dass sie diese Schritte mental gut bewältigen können:

> „oder die Arbeit im Atelier ist auch sehr einsam, brauchen eine andere Auseinandersetzung. […] Oder wollen neu in die Vermittlung gehen" (PP 2, Z. 120).

Drittens sollen Teilnehmende durch das Angebot angeregt werden, ihren *inhaltlichen Interessen zu folgen* bzw. es werden entsprechende Bedarfe und Bedürfnisse bzw. Nutzungswege im Gespräch mit den Teilnehmenden erschlossen:

> „Also das haben wir öfter, dass Leute sich in die Richtung schon auf den Weg gemacht haben und gesagt haben, Bausteine, die mir noch fehlen, sind zum Beispiel Community Dance, die würden dann hier einen Workshop mit NAME KURSLEITUNG buchen […]. Oder Leute, die sagen, ich möchte mich sehr viel mehr um Diversity kümmern, ich möchte mich spezialisieren auf tänzerische Formen für gemischte Gruppen, die auch Menschen mit Behinderungen inkludieren, die dann zu so etwas speziell nochmal kommen." (PP 5, Z. 80)

Eine besondere Bedeutung haben – wie andernorts auch – *Zertifikate*, mit denen das Gelernte an den Arbeitsmärkten nachgewiesen werden kann. Das darauf bezogene nachfolgende Zitat zeigt auch die Bedeutung von Angeboten, die im Sinne von Bildungsgängen eine größere Zahl von Unterrichtsstunden involvieren:

> „und wir haben dann angefangen, die Weiterbildung zu entwickeln, Curriculum zu schreiben, das sind natürlich dann auch Aufgaben, die sind übertragbar auf andere Weiterbildungen hier, also es muss ein Curriculum stehen, es muss ein Dozententeam geben, es muss eine Art Studienordnung […], geben, […] für welche Leistung man ein Zertifikat bekommt, von wem man es bekommt, was dieses Zertifikat wert ist, was da alles drinsteht, was man dafür getan haben muss." (PP 4, Z. 55)

Gerne übernehmen die Planenden auch durch die eigenen Netzwerke *Türöffnerfunktionen* in den Feldern, in die sie sich, wie zuvor beschrieben, involvieren, was über die eigentliche erwachsenenpädagogisch-didaktische Aufgabe hinausgeht:

> „Filterung ist das Stichwort im Literaturbetrieb, um sich zu entlasten, Lektoren, Verlage haben so irre viel mit Manuskripten zu tun, dass sie […] darauf angewiesen sind. […] das Wichtige ist, wenn irgendwie NAMEN SCHRIFTSTELLER*INNEN sagen würde(n), ich habe hier ein Manuskript oder eine Idee vom Teilnehmer, guckt doch mal drauf, […] ich halte das für ganz gut, dann guckt ein Lektorat sofort anders, weil jemand seinen Namen dafür gegeben hat. Und man gibt nur seinen Namen, wenn man sich nicht blamieren will. Das heißt, diese Sachen sind total wichtig." (PP 3, Z. 162)

Beschrieben wird dabei auch, welcher Nutzen speziell von Langzeitformaten wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung ausgeht, auch in Verbindung mit prüfungsähnlichen Formen wie einem Kolloquium, von der involvierten längeren Lernzeit und der Beziehung der Lernenden untereinander und mit den Lehrenden („da passiert dann wirklich etwas, da passieren Veränderungen, die wir nicht immer beobachten, sondern die wir auch anstoßen können", PP 1, Z. 22).

7.4 Ertrag der Lernkulturperspektive in Zusammenhang mit der Gesamtperspektive Programmplanende

Insgesamt verdeutlichen die Interviews zu diesem Punkt, ebenso wie zu den ausdifferenzierten sparten-/domänenspezifischen inhaltlichen Planungsstrategien, wie eine *ausdifferenzierte didaktische Struktur für Lernen, Bildung, Qualifikation und Reflexion* für die Adressat*innen aus den Feldern der Kunst, der Kultur und der Kulturellen Bildung bzw. Vermittlung *mit unterschiedlichen Angeboten, Orten und Räumen* geschaffen wird. Das Konstrukt der *Lernkulturen* ermöglicht dabei die Analyse der Reziprozität dieser Anliegen bei den am Lern- und Bildungsprozess beteiligten Personengruppen. Ausgeformt wird eine Lernkultur der Gemeinschaftsstiftung, der Wissens- und Kompetenzerweiterung, der künstlerisch-biografischen Entfaltung und der Unterstützung für diese in Klammerung von in die Lernkultur eingelassenen Nutzenvorstellungen. Nicht explizit untersucht wurde die Vorstellung eines biografisch-weiten Nutzens im Lebenslauf in dem Sinne, dass das, was mitgenommen wird, auch für die nicht-beruflichen Anteile der Biografie als wichtig erachtet wird. Dieser Zusammenhang ist wiederum aus anderen Untersuchungen belegt (vgl. Fleige 2015, 2022). Allerdings zeigen die hier vorliegenden Interviews auch, wie stark durch reale Bedarfe der Arbeitsmarktanforderungen die Teilnahme in der Falleinrichtung offenbar ist bzw. entworfen wird, was die besondere Bedeutung von tatsächlich auch funktional-engen Nutzenauslegungen unterstreicht. Die Lernkulturen scheinen es dabei in besonderer Weise zu ermöglichen, eine solche funktionale Ausrichtung und die in der Planung leitende künstlerische Suche – einen *Brückenschlag zwischen Anpassung und Entfaltung* – miteinander zu binden und zu klammern.

Dazu passend steht die Institutionalform *Akademie* für eine strukturierte Wissensvermittlung und die Möglichkeit zum strukturierten, systematischen Wissenserwerb, sowie die Möglichkeit, nutzenorientiert, bildungsbedarfs- und -bedürfnisgerecht, versehen mit Zertifizierungen für Qualifikationen und gebündelt mit reflexiven Anteilen „bedient" zu werden (vgl. Fleige & Robak 2018b, S. 96 f.). Die Akademie ist jedoch auch ein Ort der Vernetzung von Diskursen und des Sich-Ausprobierens, wie im Fall von künstlerischen Hochschulen, die Akademien heißen.

Dementsprechend weisen die hier vorgenommenen Analysen die Bedeutung der Fächer im Kontext der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung aus. Sichtbar wird, wie sich die Planenden selbst als Träger*innen des wissenschaftlichen Wissens verstehen, welche Spielräume sie für sich finden und auslegen, da sie ein hohes Interesse haben und hochidentifiziert sind mit den Fächern sowie mit Personen bzw. Weiterbildungsadressat*innen, für die sie die Angebote planen. Der Grad der Ausarbeitung verdeutlicht zudem das Verhältnis von Programmplanung und Angebotsentwicklung, das in die Lernkulturen eingelassen ist: Je elaborierter das einzelne Angebot, desto deutlicher tritt es im Gesamtprogramm hervor und desto mehr trägt es zum Profil eines Programmbereichs bei. Dazu passend werden intensive Auslegungen und Begründungen der einzelnen Angebote im Verhältnis zu den Adressat*innen und deren Wünschen, den Anforderungen der Tätigkeitsfelder und der Künste sowie der Vermittlung und im Verhältnis zur Institutionalform und zum Ort

angeführt. In diesem Rahmen lässt sich für eine Theorie der Angebotsentwicklung und Programmplanung belegen, welche Elemente in welchem komplexen Zusammenspiel zum Schaffen einer didaktischen Grobstruktur für Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung und zur Profilierung der Einrichtung zusammen mit Kolleg*innen auf gleicher Ebene und der Leitung dazugehören, wie im Schema dargestellt und zusammengefasst (vgl. Abb. 1). Detaillierte Innensichten, wie in diesem Fall, tragen zum Verständnis bei, wie Erwachsenenpädagog*innen ihre mesodidaktische Aufgabe ausgestalten und in welchem Wechselverhältnis dies zu anderen Handlungsebenen, zur Institutionalform und zu den Lernkulturen steht, aber auch, welche Entscheidungsbereiche (*Wissensinseln*), Strategien und Begründungen sowie grundlegenden Vorgehensweisen (unumgängliche Abstimmungswege, *Angleichungshandeln*) das Handlungsgerüst dafür bietet (vgl. auch Fleige et al. 2022).

Literatur

Alke, M. (2015): Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen. Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H. T. B./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–103.

Bäumer, J. (1999): Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen. München und Mering: Hampp.

Börjesson, I. (2006): Weiterbildung im öffentlichen Raum. Bedürfnisse und Bedarfe am Beispiel der Region Dahme-Spreewald. Manuskript. Projekt „Weiterbildungsentwicklung im Modus von Angleichungshandeln" (WEMA) am Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Börjesson, I./Fleige, M. (2011): Interdisziplinäre Zugänge und Aneignungswege zu Kunst, Kultur und ihrer Vermittlung. Bildungstheoretische Überlegungen und einige Blicke auf praktische Konsequenzen. Vortrag im Rahmen der Programmbereichsleitendenkonferenz Kulturelle Bildung im Niedersächsischen Volkshochschulverband in der Bundesakademie für Kulturelle Bildung am 29.09.2011. Wolfenbüttel.

Brüller, H.-F. (2020): Wie verfasst man einen Ankündigungstext für eine vhs-Veranstaltung? In: Fleige, M./Gassner, J./Schams, M. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung. Bedeutung, Planung und Umsetzung (Perspektive Praxis). Bielefeld: wbv Media, S. 146–152.

Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Online verfügbar: https://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungseinrichtung-01.pdf (letzter Zugriff am 15.01.2022).

Ermert, K. (2012): Weiterbildung für Handlungsfelder Kultureller Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 858–861.

Faulstich, P./Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung (Bachelor, Master). Weinheim u. a.: Beltz.

Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel öffentlicher Träger. Münster u. a.: Waxmann.

Fleige, M. (2015): Theorie und Praxis der kulturellen Erwachsenenbildung und ihre Thematisierung im Forschungs- und Entwicklungszentrum des DIE. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, S. 76–83.

Fleige, M. (2016a): Transformative learning, Bildung, and art education for adults. Two different theoretical angles on arts education and how they may help to identify research questions in the field. In: Laros, A./Fuhr, T./Taylor, E. (Hrsg.): Transformative learning meets Bildung. Rotterdam: Sense Publishers, S. 317–330.

Fleige, M. (2016b): Zum Zusammenhang von Lernkulturen, Programmen und Organisationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Begriffsbestimmungen und Befunde. In: Dörner, O./Iller, C./Pätzold, H./Robak, S. (Hrsg.): Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Leverkusen: Budrich, S. 293–305.

Fleige, M. (2019): Modellierung von Programmplanung als erwachsenenpädagogisch-professionelle Tätigkeit einschließlich ihrer Handlungsakte und Handlungsmodi, Bezüglichkeiten, Begründungen und Entscheidungsstrukturen (innere Handlungs- und Professionsstruktur der Programmplanung). Zuerst in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Materialien zu institutsinternen DIE-Seminaren. Manuskript. Bonn: DIE.

Fleige, M. (2020): Wissensinseln und Handlungsformen in der Kulturellen Erwachsenenbildung. In: Fleige, M./Gassner, J./Schams, M. (Hrsg.) (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung. Bedeutung, Planung und Umsetzung (Perspektive Praxis). Bielefeld: wbv Media, S. 123–135

Fleige, M. (2022): Nutzenorientierungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift.

Fleige, M./Gieseke, W. (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung als Ressource für Aneignung und Gestaltung ländlicher Räume. Forum Erwachsenenbildung, 53(1), S. 14–19. Online verfügbar: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART103920&uid=frei (letzter Zugriff am 15.01.2022).

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv.

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Stimm, M. (Hrsg.) (2022, i. E.): Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen – Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.

Fleige, M./Käpplinger, B. (2021): Studienbrief EB052: Programm- und Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung. Studienbrief für den Master-Fernstudiengang Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Fleige, M./Robak, S. (2018a): Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6., überarb. und aktualisierte Auflage, Bd. 1,). Wiesbaden: Springer VS, S. 623–641.

Fleige, M./Robak, S. (2018b): Lernkulturen. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 90–103.

Fleige, M./Robak, S. (2020): Dynamik der (Evangelischen) Erwachsenenbildung durch Handlungsspielräume der Programmplanung und offenem Gestaltungsrahmen des Bildungsmanagements. Forum Erwachsenenbildung, 53(3), S. 36–39.

Fleige, M./Sprick, J. P. (2014): Zugänge und Angebote musikalischer Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Forum Erwachsenenbildung, 47(4), S. 25–28.

Freide, S. (2021): Programmplanung als pädagogische Praktik. Überlegungen zu einer praxeologischen Deutung planenden Handelns. In: Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 28(4), S. 228–237.

Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS.

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000a): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000b): Programmplanung und Bildungsmanagement. In: Gieseke, W. (Hrsg.) (2000a): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter, S. 30–58.

Gieseke, W. (2000c): Zusammenfassung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter, S. 327–333.

Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165–173.

Gieseke, W. (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive (3. Auflage). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2018a): Programm und Angebot. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld wbv, S. 18–27.

Gieseke, W. (2018b): Bedarfe und Bedürfnisse. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld wbv, S. 28–37.

Gieseke, W. (2019): Wie kommen wir zu einer ausdifferenzierten erwachsenenpädagogischen Begrifflichkeit? In: Rohs, M./Schüßler, I./Müller H.-J./Schiefner-Rohs, M. (Hrsg.): Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken. Bielefeld: wbv, S. 237–252.

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter, S. 59–114.

Gieseke, W./Hippel, A. v. (2018): Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 38–51.

Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997. Unter Mitarbeit von Ulrike Heuer. Opladen: Leske + Budrich.

Gieseke, W./Robak, S. (2004): Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive: Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen. In: REPORT, 28, S. 33–41.

Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (2009) (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld: transcript.

Gnahs, D. (1998): Ankündigungstexte in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen (Loseblattsammlung), 29, Kap. 7.10.10.4.

Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an EB/WB. Wiesbaden: Springer.

Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.

Heuer, U. (2003): Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 161–188.

Hippel, A. v. (2008): Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2008, S. 42–52.

Hippel, A. v. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2011, S. 45–57.

Hippel, A. v. (2013): Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln" und „Aneignungsmodi" im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In: Käpplinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–143.

Hippel, A. v. (2017): Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2/2017, S. 199–209.

Hippel, A. v. (2018): Forschungen zum Programmplanungshandeln. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 52–63.

Hippel, A. v. (2019): Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69(2), S. 103–121.

Hippel, A. v./Fleige, M. (2020): Weiterbildungsprogramme und -institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung im Lebenslauf. In: Schmidt-Hertha, B./Haberzeth, E./Hillmert, S. (Hrsg.): Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 95–109.

Hippel, A. v./Gebrande, J./Tippelt, R. (2018): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 2 (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden, Springer VS, S. 1131–1147.

Hippel, A. v./Käpplinger, B. (2017): Models of Program Planning in Germany and in North America. A Comparison. In: Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./Hippel, A. v./Gieseke, W. (Hrsg.): Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. (Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontagogy, Vol. 70). Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 97–112.

Hippel, A. v./Röbel, T. (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2016, S. 1–21.

Hoyningen-Huene, A. v./Bührmann, T. (2019): Kunst in Veränderungsprozessen – eine gemeinsame Erkundung. In: Pädagogischer Blick, 3, S. 184–188.

Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./Hippel, A. v./Gieseke, W. (Hrsg.) (2017a): Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.

Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./Hippel, A. v./Gieseke, W. (2017b). Introduction. In: Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./Hippel, A. v./Gieseke, W. (Hrsg.): Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 9–19.

Kühn, C. (2018): Hauptteil: Junior-Akademie Bad Bederkesa. Eine Lernkulturanalyse. In: Kühn, C./Robak. S./Matzen, J. (Hrsg.): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv. S. 21–230.

Kühn, C./Robak. S./Matzen, J. (Hrsg.) (2018): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv.

Ludwig, J. (2008): Interdisziplinarität als Chance – Einführung in Projektkontext, Ziele und Fragestellungen. In: Ludwig, J. (Hrsg.): Interdisziplinarität als Chance. Bielefeld: wbv, S. 13–28.

Mader, W./Weymann A. (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerentwicklung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Hohengehren: Wilhelm Schneider.

Mandel, B. (2005) (Hrsg.): Kulturvermittlung. Zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript.

Meueler, E. (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (3., überarb. und erw. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 973–987.

Nuissl, E. (2018): Ordnungsgrundsätze der Weiterbildung, In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1 (6., überarb. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 499–520.

Pohlmann, C. (2015): Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Interessen. In: Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 69–112.

Pohlmann, C. (2018): Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.

Pohlmann, C. (2021): Programmplanung unisono? Empirische Befunde zu träger- und fachbereichsspezifischen Planungsstrategien am Beispiel von Bildungsurlaub. In: Der Pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 28(4), S. 217–227.

Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück.

Reich-Claassen, J./Hippel, A. v. (2018): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1 (6., überarb. u. erw. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 1403–1423.

Robak, S. (2000): Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter, S. 260–303.

Robak, S. (2004a): Bildungsmanagement als Konstellieren von Handlungswaben. In: REPORT, 27, S. 182–188.

Robak, S. (2004b): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Dr. Kovac.

Robak, S. (2012): Kulturelle Formationen des Lernens: Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China. Münster u. a.: Waxmann.

Robak, S. (2015a): Qualitative Interviews mit Bildungsurlaubsteilnehmenden: Funktionen der Partizipation an Bildungsurlaub – Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen. In: Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 207–272.

Robak, S. (2015b): Weiterbildungsmanagement. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 124–132.

Robak, S. (2016): Aktuelle Herausforderungen in Weiterbildungsinstitutionen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 6/2016, S. 18–21.

Robak, S. (2018): Weiterbildungsmanagement. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 104–118.

Robak, S. (2020): Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität – Programmplanung und Angebotsentwicklung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/2020, S. 44–54.

Robak, S/Fleige, M. (2017): Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. Online verfügbar: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung-bildungs-interessen-strukturen-partizipationsformen-ihre (letzter Zugriff am 03.05.2022).

Robak, S./Fleige, M./Kühn, C./Freide, S./Preuß, J. (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In: Dörner, O./Iller, C./Schüßler, I./Felden, H. v./Lerch, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 273–284.

Robak, S./Fleige, M./Sterzik, L./Seifert, J./Teichmann, A.-K./Krueger, A. (2015a): Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der Humboldt-Universität zu Berlin im Zeitraum April–Juni 2015. Online verfügbar: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf (letzter Zugriff am 03.05.2022).

Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (2015b): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.

Robak, S/Fleige, M. (2017): Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. Online verfügbar: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung-bildungs-interessen-strukturen-partizipationsformen-ihre (letzter Zugriff am 03.05.2022).

Schäffter, O. (2002): In den Netzen der lernenden Organisation. In: Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2: Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Recklinghausen: Bitter, S. 87–103.

Schäffter, O. (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv, S. 29–48.

Schäffter, O. (2007): Erwachsenenpädagogische Institutionenanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u. a.: Waxmann, S. 354–370.

Schiersmann, C. (2010): Zielgruppen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung (2. Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 321–323.

Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.

Schneider, D. (2019): Rekrutierungserfahrungen und -strategien von KursleiterInnen und TrainerInnen. Über den Zugang in und die Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen. Bielefeld: wbv.

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Seitter, W. (2013): Professionelles Handeln im Kooperations- und Vernetzungskontext. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–48.

Stimm, M./Gieseke, W./Thöne-Geyer, B/Fleige, M. (2020): Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 70(4), S. 9–18.

Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

12 Perspektive: Kursleitende

Stephanie Freide, Melanie Helmig & Marion Fleige[1]

Abstract

Das Kapitel widmet sich auf Basis von qualitativen Interviews mit Kursleitenden der Akademie der zielgerichteten und systematischen Schaffung von Lerngelegenheiten als Programmrealisierung auf der Kursebene. Die Kursleitenden stellen ein bindendes Element zwischen der makro-/mesodidaktischen Planungsebene und der mikrodidaktischen Kursebene dar. In den Blick geraten 1) die fachgebietsspezifische Positionierung der Kursleitenden und der Zusammenhang mit ihrem beruflichen Selbstverständnis, 2) angebotsbezogene Abstimmungsprozesse mit den Programmbereichsleitenden als wesentlicher Anker für 3) die mikrodidaktische Durchführung der Kurse. Herausgearbeitet wird, inwiefern sie die Lernkultur der Akademie über ihr jeweiliges Kunst- und Kulturverständnis sowie ihr professionelles Selbstverständnis als Kursleitende auf der Kursebene mitgestalten und dabei auf ihre eigenen Mehrfachtätigkeiten in sowohl künstlerischen als auch pädagogischen Feldern zurückgreifen. Gezeigt wird einerseits das breite Tätigkeitsspektrum der Kursleitenden zwischen didaktischem Arrangieren und beratendem Begleiten, und andererseits, wie ihr mikrodidaktisches Handeln konzeptionell von der Programmplanung mitbestimmt ist, sie aber zugleich auch das Planungshandeln unterstützen.

Schlagworte: Kursleitende, Dozierende, Programmrealisierung, professionelles Selbstverständnis

Based on qualitative interviews with course instructors at the Academy, this chapter is dedicated to the targeted and systematic creation of learning opportunities as programme realisation at the course level. The course instructors represent a binding element between the macro-/meso-didactic planning level and the micro-didactic course level. The focus is on 1) the subject-specific positioning of the course instructors and the connection with their professional self-image, 2) the coordination processes with the programme area leaders as an essential anchor for 3) the micro-didactic implementation of the courses. It will be worked out to what extent they help to shape the learning culture of the academy through their respective understanding of art and culture as well as their professional self-image as course leaders at the course level, and in doing so draw on their own multiple activities in both artistic and pedagogical

1 An der Bearbeitung dieser Perspektive waren mehrere Personen beteiligt: Die kategoriale Strukturierung der Interviews, ihre Codierung und Auswertung sowie die Aufbereitung der Ergebnisse wurden von Stephanie Freide im inhaltlichen Austausch mit Marion Fleige vorgenommen. Der Interviewleitfaden wurde zuvor von Melanie Helmig und Marion Fleige erarbeitet. Die Interviews wurden von Melanie Helmig gesampelt und durchgeführt. Begleitende Recherchen zu den Kursleitenden erfolgten im Projektverlauf aushilfsweise von Franziska Sohn und Inga Specht.

fields. On the one hand, the broad spectrum of activities of the course instructors between didactic arrangement and advisory support is shown, and on the other hand, how their micro-didactic actions are conceptually co-determined by the programme planning, but at the same time they also support the planning activities.

Keywords: course leaders, lecturers, programme realisation, professional self-image

0 Einleitung

Über die Perspektive der Kursleitenden kann die Falleinrichtung weitergehend als ein Ort beschrieben werden, an dem zielgerichtet und systematisch Lerngelegenheiten geschaffen werden (vgl. Kraus 2015; Schrader 2018). Die Kursleitenden realisieren dazu die von den Programmbereichsleitenden[2] geplanten Angebote auf Kursebene.[3] Das Arrangieren der Lehr-Lernprozesse verläuft in der Falleinrichtung in enger Verzahnung mit der oder dem Programmverantwortlichen aus dem jeweiligen Bereich, die Ausgestaltung obliegt den Kursleitenden. Über sie dringen die pädagogischen Vorstellungen und bildungstheoretischen Absichten der *Programmplanenden* (siehe hierzu Fleige in diesem Band) in das mikrodidaktische Kursgeschehen. Dabei binden die Kursleitenden ihre didaktischen Entscheidungen sowohl an ihre Berufsbiografie und die damit zusammenhängenden fachspezifischen Feldkenntnisse zurück als auch an die organisationale Verfasstheit der Akademie.

Nach einer zusammenfassenden Darstellung der Kernaussaugen aus den Interviews entlang der *Hauptkategorien*[4] zur Frage der Programmrealisierung auf Kursebene wird im Folgenden schwerpunktmäßig die weiterführende Interpretation aus einer komparativen Zusammenschau von Zusammenhängen zwischen diesen Hauptkategorien präsentiert (vgl. Kuckartz 2014, S. 94 f.). Zum einen wird die fachgebietsspezifische Positionierung der Befragten umrissen und in Zusammenhang mit ihrem beruflichen Selbstverständnis als Kursleitende dargestellt. Zum anderen werden die angebotsbezogenen Abstimmungsprozesse mit den Programmplanenden als wesentlicher Anker für die mikrodidaktische Durchführung der entsprechenden Kurse ausgelegt. Gezeigt wird nicht nur das breite Tätigkeitsspektrum der Kursleitenden zwischen didaktischem Arrangieren und beratendem Begleiten (vgl. Dinkelaker 2018, S. 242), sondern vor allem verdeutlicht, wie ihr mikrodidaktisches Handeln konzeptionell von der Programmplanung mitbestimmt ist.

2 Im Folgenden finden die alternativen Bezeichnungen Programmbereichsleitende, Programmverantwortliche und Programmplanende Anwendung. Gemeint ist jeweils identisch die Person, die den Programmbereich leitet, seine Ausgestaltung verantwortet und das Programm im jeweiligen Bereich plant.

3 Zu den offerierten Angeboten im *Programm* der Falleinrichtung siehe Gieseke & Krueger in diesem Band.

4 Siehe zum methodischen Vorgehen auch Fleige et al. in diesem Band zum *Methodischen Zugang: Bildungsmanagement, Programmplanende, Kursleitende und Teilnehmende*.

1 Zu den Aufgaben und dem interdependenten Verhältnis von mesodidaktischer Angebotsentwicklung und mikrodidaktischer Kurskonzeption

Das Handeln der Kursleitenden steht in einem interdependenten Verhältnis zum Handeln der Programmplanenden im jeweiligen Bereich.[5] Gerade im Hinblick auf die Entwicklung von einzelnen Angeboten sind die mesodidaktisch orientierte Planung und die mikrodidaktisch orientierte Konzeption wechselseitig aufeinander bezogen (vgl. Reich-Claassen & Hippel 2018). Die Kursleitenden der Falleinrichtung werden in die Überlegungen für Themen sowie das Verfassen von Ankündigungstexten einbezogen und geben dafür Impulse aus ihren berufsbiografisch bedingten Feldkenntnissen sowie ihrer rollenspezifischen Wahrnehmung aus dem Kursgeschehen. Die Programmbereichsleitenden der Falleinrichtungen begleiten die Kurse wiederum temporär und leiten davon Weiterentwicklungsmöglichkeiten für die Programm- und Angebotsstruktur ab, was für den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) insgesamt ungewöhnlich ist bzw. in unterschiedlichen Relationen vorkommt, bei denen zumeist die Konzeption der Ankündigung – und damit die sich darin sedimentierende Hauptkonzeption des Angebots – bei den Planenden, die Durchführung der Kurse aber bei den Kursleitenden liegt (vgl. Tietgens 1992). D. h., die Feinplanung als didaktisch-methodische Konzeption obliegt vorrangig oder ausschließlich den Kursleitenden. Teilweise erfolgt allerdings auch hier eine enge Absprache mit den Programmbereichsleitenden – gerade auch wenn diese in den Kursen zugegen sind. Bei der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements sind sie demnach zum einen angehalten, Aspekte der programmplanerischen Konzeption zum Angebot umzusetzen, zum anderen setzen sie Eigenimpulse vor dem Hintergrund der besonderen Lernkultur der Falleinrichtung, die sie damit selbst mitgestalten.

Den Rahmen für die jeweiligen Aushandlungen, d. h. die „inhaltliche[n] und konzeptionelle[n] Abstimmungsprozesse“ (Gieseke 2006, S. 72), bilden die regionalen und institutionellen Bedingungen sowie die Erhebung und jeweilige Auslegung von Bedarfen, Bedürfnissen und Interessen derjenigen, die mit den Angeboten angesprochen werden (sollen) und schließlich an den Kursen teilnehmen. Diese *Zusammenarbeit* der Kursleitenden mit den jeweiligen Programmbereichsleitenden in der Falleinrichtung wird von den Kursleitenden als produktiv im Sinne von klaren Zuständigkeits- und Aufgabenbereichen bei kontinuierlichem, engem Austausch beschrieben. Dazu gehört auch, dass institutionell orientierte Arbeiten nach innen und außen, wie beispielsweise Finanzen und Öffentlichkeitsarbeit, ausschließlich bei den Programmbereichsleitenden liegen.

Hinsichtlich der Lernkultur der Falleinrichtung verbindet sich mit der bereits in den der Analyse vorgeschalteten Recherchen zur Identifikation des fachlichen und pädagogischen Hintergrundes der Kursleitenden offenkundig gewordenen *Mehrfachtätigkeit* in sowohl künstlerischen bzw. kulturellen als auch pädagogischen Feldern ein

5 Siehe zum *Handlungsbegriff* Gieseke in diesem Band.

wachsamer Blick für die Entwicklungen und den Wandel des Kunst- und Kulturbereichs mit einer dezidierten Orientierung an den Bedarfen, Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmenden in den jeweiligen Kursen (siehe Heidemann et al. in diesem Band zur Perspektive der *Teilnehmenden*). Dabei werden die zwischen Kursleitenden und Programmbereichsleitenden situierten Rückkopplungsschleifen von Ergebnissen aus Feedbackbögen sowie Feldbeobachtungen von einer seismografischen Aufmerksamkeit und Setzungen der Institution für gesellschaftliche Relevanzen von Themen zu Kunst und Kultur gerahmt (vgl. Fleige in diesem Band zu den *Programmplanenden*), sodass aus Sicht der Kursleitenden ermöglicht wird, „so ein bisschen das Ganze, ja, politischer zu denken, gesellschaftspolitischer" (KL 5, Z. 217).

Insgesamt wird die *organisationale Verfasstheit* der Arbeit an der Falleinrichtung, einer Akademie, von den Kursleitenden im Gegensatz zu anderen Arbeitsorten der Kulturellen Bildung als *besonders* beschrieben. Als ausschlaggebend für die Intensität des Arbeitens mit den Teilnehmenden werden vor allem die örtliche und zeitliche Entgrenzung des Bildungsortes bei gleichzeitiger räumlicher Nähe benannt: Es wird zusammen gelernt und gelebt, die Arbeitsräume sind flexibel nutzbar, die Ressourcen sind aus der Sicht der Kursleitenden reichhaltig und permanent verfügbar, was gerade einer häufig zeitlich eng umrissenen Projektarbeit zuträglich ist. Gemeinsame Pausenzeiten bieten darüber hinaus Raum für Netzwerkbildung, Erfahrungsaustausch und kollegiale Beratungsgespräche, die räumliche Nähe der verschiedenen Kurse fördert zusätzlich den fachbereichsübergreifenden Kontakt und erhöht gleichzeitig die Reichweite der eigenen fachspezifischen Arbeit, so die Kursleitenden. Innerhalb des bereits erwähnten theoretisch gefassten Konstruktes der Lernkultur (vgl. Fleige 2011; Fleige & Robak 2018) meint dies einerseits, über das Stichwort bzw. die Kategorie der „organisationalen Verfasstheit" hinaus, dass alle am Bildungsgeschehen beteiligten Gruppen über Kultur geformte Auslegungen der Organisation und der Inhalte einbringen. Andererseits meint dies, dass Atmosphären (vgl. Schmitz 1998), etwa hier eine dichte Kommunikation, als bedeutsam erachtet und ausgestaltet werden, und zwar an einem bestimmten, in sich schon atmosphärisch durch Schönheit dichten Ort sowie allgemein, mit Bezug auf das von den Kursleitenden Dargestellte, dass sich das Kursgeschehen überhaupt in den Pausen[6] kommunikativ fortsetzt und dass dies von den Kursleitenden als relevant für den (Bildungs-)Prozess erachtet wird.

Das Lehr-Lerngeschehen bzw. die mikrodidaktische Planung scheint gleichfalls spezifisch mit dieser Lernkultur der Falleinrichtung, ebenso wie mit den spezifischen Feldern der Kunst, Kultur und Kulturellen Bildung bzw. Vermittlung verwoben: Wie bereits weiter oben angedeutet, werden häufig *Kurse als Projekte* angelegt oder es werden durch das Setzen von thematischen, auftragsbezogenen Impulsen Projektmöglichkeiten eröffnet, die es den Teilnehmenden erlauben, entsprechend ihrer Expertise einen eigenen Schwerpunkt innerhalb des jeweiligen Themas zu setzen, Anschlüsse

6 Die Funktion der Pausen wird in dieser Interviewaussage für die Falleinrichtung spezifisch als Sequenz der Reaktion, die den Lernprozess durch Schließen von Synapsen unterstützt, ausgelegt und nicht als bloße Unterbrechung im Lernprozess.

zu ihrem Berufskontext herzustellen und die Arbeit im Kurs auch danach weiterzuverfolgen bzw. Kursinhalte in ihre konkrete Arbeit einzubeziehen.

Die Entscheidung über die Feinplanung und den damit einhergehenden Ablauf der Kurse wird insgesamt flexibel gehandhabt. Dabei wird einerseits teilnehmendenorientiert, d. h. mit Bezug auf antizipierte Voraussetzungen, Ausgangsbedingungen und Interessen der Teilnehmenden (vgl. Tietgens 1980; Breloer 1980; Holm 2012), vorgegangen, aber auch inhalts- und sachorientiert, d. h. im Hinblick auf die sachbezogene, aber wiederum auch teilnehmendenorientierte Entscheidung für konkrete Inhalte zum Thema des jeweiligen Angebots und die mikrodidaktische Transformation (vgl. Hippel et al. 2019, S. 97 ff. in Bezug auf u. a. Kaiser & Kaiser 1998, Kaiser 1991; Weinberg 1991)[7]. Meist wird die individuelle Freiarbeit von theoretischen Inputs der Kursleitenden sowie zwischengeschalteten kollegial angelegten Reflexionssequenzen gerahmt. Häufig werden Referent*innen mit entsprechender Expertise für das spezifische bzw. ein spezifisches Thema des Kurses eingeladen und mit ihnen die jeweiligen Sitzungen inhaltlich vorbereitet.

Dabei spielt für das von den Kursleitenden antizipierte *produktiv-kreative Lehr-Lerngeschehen* in der Gruppe – gerade in längerfristig angelegten Bildungsangeboten – die gezielte Auswahl der Teilnehmenden eine entscheidende Rolle. Hierfür werden sowohl fachspezifisch rückgebundene Kriterien angeführt als auch einrichtungsbezogene Vorsätze, namentlich die Homogenität im Niveau der Teilnehmenden bei gleichzeitiger Heterogenität bezüglich ihrer berufsbiografischen Hintergründe. Darüber hinaus wird vor allem eine altersgemischte Gruppenkonstellation als fruchtbar für eine Arbeit angesehen, die sich sowohl aus Erfahrungen und Wissen als auch aus einer sich stetig aus Neuem entwickelnden Kreativität[8] speist und bei der alle von allen lernen. Die Auswahlentscheidungen treffen dann aber letztlich nicht die Kursleitenden, sondern ihrer Wahrnehmung nach die Falleinrichtung.

Zusammenfassend und übergreifend lässt sich aus der kategorienbasierten Auswertung der Hauptthemen zum mikrodidaktisch situierten Handeln als Programmrealisierung in der Falleinrichtung Folgendes festhalten: Die Handlungsstrategien der Kursleitenden sind – wie sonst in der EB/WB auch – an den Entwicklungen der Angebote durch die Programmbereichsleitenden orientiert, werden aber auch mit ihnen geteilt. Sie sind von den institutionellen Bedingungen gerahmt, vom jeweiligen Kunst-, Kultur- wie Bildungsverständnis geprägt sowie an ihr professionelles Selbstverständnis als Kursleitende mit Mehrfachtätigkeit in sowohl künstlerischen bzw. kulturellen als auch pädagogischen Feldern rückgebunden.

Im Folgenden wird die forschungsgeleitete Reduktion der inhaltlichen Komplexität der in den Interviews getroffenen Aussagen durch ein komparatives In-Beziehung-Setzen der in diesem Abschnitt dargestellten Kategorien in Form interpretativer Erklärungszusammenhänge ausdifferenziert (vgl. Kuckartz 2014, S. 77).

7 Hippel et al. (2019) verweisen diesbezüglich explizit auf die Verschränkung von meso- und mikrodidaktischen Aufgabenbereichen: „Dabei geht es zunächst um die Entscheidung für breit angelegte Themen […], die oft gar nicht von Lehrenden, sondern von Programmplanenden getroffen werden. Daran anschließend geht es dann aber um die Füllung der breit angelegten Themen mit konkreten Inhalten" (ebd., S. 94).

8 Siehe hierzu auch die Ausführungen von Robak in diesem Band zur *Kreativität*.

2 Die fachspezifische Positionierung des mikrodidaktischen Handelns: Berufliches Selbstverständnis zwischen Kunst und Pädagogik

Der berufliche Weg in die Falleinrichtung wird von den Kursleitenden als ihrerseits nicht geplant beschrieben. Sie erweckten entweder themen- und interessenbezogen (vgl. KL 6, Z. 27), durch die Verortung in einer bestimmten Institution (vgl. KL 4, Z. 22) oder die Teilnahme eines Kurses an der Falleinrichtung (vgl. KL 3, Z. 23 ff.; KL 1, Z. 24), Aufmerksamkeit bei der oder dem jeweiligen Programmbereichsleitenden: „Und da kam dieser Kontakt irgendwie zustande" (KL 6, Z. 27). Den Ausgangspunkt für das Narrativ über die Akquise als Kursleitende*r bildet durchgehend die Fachexpertise. Immer war es der fachspezifische Hintergrund, der die befragten Personen mit den jeweiligen Programmplanenden zusammenbrachte.

Die befragten Kursleitenden sind ausnahmslos künstlerisch bzw. kunst- und kulturbezogen ausgebildet[9] und waren und sind in dem entsprechenden Feld ihres jeweiligen Fachs – meist freiberuflich – erwerbstätig (vgl. KL 6, Z. 41; KL 4, Z. 48; KL 2, Z. 91). Daneben arbeiten sie häufig, aber in unterschiedlichem Umfang, auch lehrend (vgl. KL 6, Z. 29; siehe auch KL 3, Z. 59; KL 5, Z. 235, 243; KL 1, Z. 184), wobei nur eine der befragten Personen von einem pädagogischen Studium neben ihrem kunstbezogenen berichtet (vgl. KL 6, Z. 37 ff.), eine andere hat direkt die pädagogische Grundlegung des jeweiligen künstlerischen Fachs studiert (vgl. KL 2, Z. 91). Demnach sind die befragten Kursleitenden größtenteils nicht pädagogisch ausgebildet,[10] was sich mit dem (fehlenden pädagogischen) Ausbildungshintergrund von Dozierenden in anderen Feldern der EB/WB deckt (siehe hierzu die Daten des *wb-personalmonitors*, Martin et al. 2016):

> „B: […] Ich habe keinerlei pädagogische Ausbildung, leider.
> I: Leider sagen Sie. (Lachen)
> B: Na ja, wäre doch, das ist sicher ganz gut, wenn man da auch ein bisschen Handwerkszeug hat oder ja, aber das ist ja, viele Lehrer haben kaum oder wenig Pädagogik." (KL 3, Z. 235 ff.)

Interessant ist an diesem Zitat zweierlei: Zum einen wird die eigene fehlende pädagogische Ausbildung funktional betrachtet und als wünschenswert für die Tätigkeit als Kursleitende*r beschrieben. Das Pädagogische sei ein „Handwerkszeug" (ebd.), dessen Besitz „sicher ganz gut" (ebd.) wäre. Zum anderen wird die fehlende pädagogische Ausbildung mit dem Verweis auf ein ebensolches wahrgenommenes Defizit bei Lehrer*innen gerahmt. Der Lehrer*innenberuf fungiert als Negativ-Referenz, um

9 Nur in Interview 5 gibt es keine Aussage über den Ausbildungsweg, sondern ausschließlich zur derzeitigen Tätigkeit.

10 Konkret handelt sich bei den Ausbildungen der sechs befragten Kursleitenden um ein Grundschulstudium sowie ein angeschlossenes Studium der Kulturwissenschaften (KL 1), ein Grafikdesignstudium (KL 3), ein Studium der visuellen Kommunikation mit Schwerpunkt Fotografie und Grafikdesign (KL 4), ein Studium zur Gesangspädagogik inklusive der Fächer Psychologie und Pädagogik (KL 5) sowie eine Ausbildung zur Verlagsbuchhändler*in (KL 6). Im Interview mit KL 2 kommt es zu keinen diesbezüglichen Aussagen. Weiterhin gibt es in allen Interviews keine Aussagen zu Fortbildungen.

den eigenen Mangel zu legitimieren. Auch an anderer Stelle wird dies deutlich: Eine pädagogische Tätigkeit traut man sich ohne spezifische Ausbildung zu, die Ausführung einer anderen künstlerischen Tätigkeit dagegen nicht (vgl. KL 2, Z. 111 ff.). Auch im Hinblick auf die Ausführung der Tätigkeit als Kursleitende*r stellt die Fachexpertise den entscheidenden Legitimationsgrund.

Bezogen auf die berufsbiografische bzw. berufliche Zuordnung zu den Bereichen Kunst, Kultur und Bildung bzw. Vermittlung werden zwei Pole deutlich: Eine der befragten Personen bezeichnet sich gezielt als Künstler*in (vgl. KL 4, Z. 266), eine andere möchte dies nicht (vgl. KL 6, Z. 34 ff.). In der Zuordnung des eigenen fachspezifischen Angebots werden folgende differente Positionen sichtbar: Beschrieben wird, dass das Angebot zwischen den Bereichen liege bzw. sie „in Deckung" (KL 6, Z. 52 ff.) bringe, als „Ausbildung in einem bestimmten Programm[11]" (KL 3, Z. 179) fungiere, das der (freiberuflichen) Tätigkeit in der Kunst Richtungen weise (vgl. KL 3, Z. 35), oder das Fach als Ganzes ein „Querschnitt" zwischen Kunst, Kultur und Bildung bzw. Vermittlung sei (vgl. KL 5, Z. 25). Von allen wird Kunst mit Kreation und Bildung mit Vermittlung gleichgesetzt:

> „Also insofern ist natürlich, wenn ich jetzt etwas länger darüber nachdenke, vielleicht der Schwerpunkt dann, ich glaube, ich bleibe dabei, dass das Bildung ist, aber die Bildung das über einen künstlerischen, also dass das auf einem künstlerischen Zug alles fährt, (Lachen) wird den Teilnehmern, und das meinte ich vorhin auch mit eigener Erfahrung, halt unglaublich viel geboten. Wir sitzen eben nicht am Schreibtisch und sagen, wie es geht, sondern wir tun das zusammen, wir entwickeln das zusammen. […] Und ich glaube, dadurch ist es in dem Moment, wo sie es erfahren, unglaublich viel künstlerische Arbeit, also Kunst, die da auch entsteht. […] [D]as lag ja bei jedem auch, jedem selbst überlassen, wie weit er das sich dann so mitnehmen möchte eins zu eins. Denn angelegt ist es vor allem wieder, und deswegen komme ich doch wieder auf Bildung, von der Idee, dass wir einen Kanal öffnen, was man alles machen kann und eigentlich so die Kreativität öffnet, aber auch so über das Know-how also ihnen vermitteln, eben eine Idee hat, wie man so etwas grundsätzlich machen kann." (KL 2, Z. 189)

Im Hinblick auf die Verortung des eigenen Bildungsangebots in der Falleinrichtung wird sich auf eine Wechselbezüglichkeit zwischen Kunst und Bildung berufen, die folgendermaßen beschrieben wird: Zum einen bereichere die Kunst die Bildung. Sie stelle den Grund, auf dem sich die Bildungsarbeit bewegt. Bildung fungiere wiederum zum anderen als (Er-)Öffnerin von Perspektiven durch die Bereitstellung eines *knowing that* wie *knowing how*, wodurch künstlerische, kreative Arbeit erst möglich werde. Bildung sei der Treibstoff für den „künstlerischen Zug". Die Konzeption eines dafür angemessenen Lehr-Lernarrangements bezieht die interviewte Person auf eine erfahrungsbasierte Handlungsorientierung. Im Fokus stehen die „Selbstinterpretationen von Weltsicht" (Gieseke 2010, S. 76), d. h. die Erfahrungen, die „dem Subjekt nicht zugemutet [werden], sondern […] die Deutungen zur Interpretation der eigenen Le-

11 Der Begriff „Programm" wird an dieser Stelle von der befragten Person im Sinne eines thematischen Bereichs, dem ein Angebot zugeordnet werden kann, verwendet, nicht als übergreifendes Konstrukt, das in sich verschiedene Programmbereiche aufweist, wie von der Autorinnengruppe theoretisch gefasst (u. a. Fleige et al. 2018).

benswelt [konstruieren]“ (ebd., S. 77 angelehnt an den Deutungsmusteransatz nach Thomssen), und zwar nicht nur, wie sich theoretisch für die mikrodidaktische Handlungsebenen allgemein formulieren lässt, in „Auseinandersetzung mit den Inhalten, sondern auch mit den eigenen Anschlussmöglichkeiten“ (Hippel et al. 2019, S. 98). Demnach geht es auch bei den Kursleitenden der Falleinrichtung nicht um eine instruktionsgeleitete Übernahme von Lern- bzw. Bildungsgegenständen, sondern um eine – von Hartz (2015) herausgearbeitete – individuelle, ganzheitliche Aneignung über Erfahrungen und gemeinsames Handeln (vgl. ebd., S. 42). Aus dieser tätigen Auseinandersetzung konstituiert sich die künstlerische Arbeit:

> „Und klar, wenn man, also das ist meine tiefste Auffassung, und die haben halt, würde ich sagen, schon auch viele Dozenten der Akademie, wenn man nach Erweiterung, nach Entwicklung sucht, dann kann ich nicht an einem rein fachlichen Thema also kleben bleiben, weil das geht eigentlich nicht, das ist alles so verbunden mit der Person, mit der eigenen Biografie und das ist ja eben auch immer, geht ja um Arbeit mit Menschen, wieder aus Tausend verschiedenen Zusammenhängen, sodass das, also ich wüsste, wenn man jetzt das schöne Wort ganzheitlich nimmt, gar nicht, wie das, so eine Sache wie Kunst machen anders geht als wenn, als dass alle Ebenen zusammenkommen.“ (KL 2, Z. 333)

Die Kursleitenden verstehen sich in diesem Zusammenhang als Berater*innen, Moderator*innen, Impulsgeber*innen (vgl. KL 5, Z. 157; KL 4, Z. 90), was in einem ersten Zugriff eine Orientierung am konstruktivistischen Paradigma zum Lernen und der damit verbundenen, ermöglichenden und fördernden Lehrhaltung vermuten lässt (vgl. Pachner 2018, S. 1448 f. in Bezug auf Reich 2010), sich im Lichte des fachspezifischen Selbstverständnisses der Lehrenden in dieser Falleinrichtung jedoch weiter auslegen lässt, wie unten ausgeführt wird. Teilweise werden Referent*innen als weitere Expert*innen des jeweiligen Themas eingeladen (womit sich dann eine besonders vielschichtige Staffelung didaktischer Handlungsebenen ergibt, die es näher zu untersuchen lohnen würde):

> „Ich begleite die Teilnehmenden, ihre eigenen Projekte zu verwirklichen [...] Ja, ich selber bin da halt in der beratenden und begleitenden Funktion. [...] Ich gebe Theorieexkurse [...] Ich gebe technische Exkurse“ (KL 4, Z. 38 ff.).

Auf diese Weise etablieren und gestalten die Kursleitenden Lehr-Lernprozesse. Sie etablieren Themen und Inhalte, regen damit individuelle Projektentwicklungen an, gestalten das Kursgeschehen situationsadäquat entlang der Bedürfnisse der Teilnehmenden und begleiten ihren Lernprozess, wie es Dinkelaker (2015) für Lehr-Lernprozesse allgemein beschrieben hat. Ihr didaktisches Handeln ist dabei im Besonderen vom Verständnis künstlerischer Arbeit als freier Prozess, der sich aus sich selbst entwickeln muss, geleitet. Das didaktische Handeln folgt der fachspezifischen Verortung in Kunst und Kultur und schafft ein entsprechendes Selbstverständnis als beratende*r Moderator*in.

In den Beschreibungen der Falleinrichtung als „Ausnahmeerscheinung“ mit „Alleinstellungsmerkmal, auf die sowohl intensive wie umfassende Art und Weise, halt

die kulturelle Bildung voranzutreiben“ (KL 6, Z. 219 ff., 245), spiegelt sich dieses Verständnis wider. Gerade hier lassen sich aus Sicht der Kursleitenden erfahrungs- und handlungsorientierte Lehr-Lernprozesse gezielt etablieren:

> „dass man über mehrere Tage und das dann mitunter sechsmal mit den Menschen lebt und indem man mit ihnen lebt, geht man natürlich auch ganz anders in Beziehungen. Also es wird halt sehr viel komplexer alles und die, also wenn Sie von der Atmosphäre sprechen, die Atmosphäre ist zum Erfahrung machen und Ausleben, Trainieren sehr, sehr geeignet.“ (KL 2, Z. 333)

Die räumliche Nähe auf längere Zeit wird demnach als Nährboden für einen Beziehungsaufbau zu den Teilnehmenden konstruiert, der die Komplexität der Lehr-Lernsituation in der Weise erhöhe, die die bzw. der Befragte „in keinem anderen pädagogischen unterrichtenden Zusammenhang so kenne“ (KL 2, Z. 331). Hieran wird die pädagogische Orientierung des Lernorts Akademie im Zusammenhang mit einer „mentalen Mitgliedschaft“, wie Hartz (2004) sie für die Kursleitungsebene bzw. die Zugehörigkeit von Kursleitenden zu Einrichtungen der EB/WB insgesamt beschrieben hat, deutlich: über die räumlich-konzeptionelle Beschaffenheit bzw. ihre arbeitsbezogenen Dispositionen der Falleinrichtung, d. h. ihre Strukturen, Abläufe, Regeln etc., drücken sich Vorstellungen über Lehr-Lerninteraktionen aus, die sich die Kursleitenden zu eigen machen und dementsprechend sie das Kursgeschehen konzipieren, und zwar vor dem Hintergrund ihres „biographisch geformten Sinn- und Erfahrungszusammenhangs“ (Hartz 2015, S. 45). Die Falleinrichtung wird so als spezifischer Lernort Teil des beruflichen Selbstverständnisses der Kursleitenden:

> „Und irgendwann, ja, mischt sich das sehr, dann bin ich sozusagen auch eine Kollegin unter Kolleginnen. Schaffe es aber inzwischen, glaube ich, ganz gut, wieder in diese Dozentinnenrolle reinzukommen und ich versuche manchmal, so ein bisschen eine gewisse Distanz zu wahren, einfach, damit es vielleicht auch leichter ist, diese Rolle zu haben.“ (KL 5, Z. 107)

Das berufliche Selbstverständnis ist demnach von einer Aushandlung vermeintlich getrennter Funktionslogiken geprägt: In die pädagogische Rolle – als die eine Funktionslogik – muss sich bewusst reinbegeben werden, Distanz zu anderen Beteiligten des Lehr-Lernarrangements ist ihr zuträglich. Sie muss angeeignet, aufrechterhalten und gewahrt werden. Die künstlerische Rolle – als die andere Funktionslogik – trägt dagegen voraussetzungslos. In den Begründungen ihres beruflichen Selbstverständnisses manifestiert sich diese Beschreibung als „doppelte Professionalität“[12] (vgl. Robak 2004; Fleige et al. 2018, S. 13):

> „Ja, ja, also ich bin einmal freischaffende Künstlerin […] und das zweite Standbein, finanziell etwas wichtiger, von der Zeit etwas weniger wichtig, weil halt Kunst nicht so viel Geld

12 Die „doppelte Professionalität“ ist von Robak (2004) für die Ebene des Programmplanungshandelns und Bildungsmanagements am Beispiel von Betrieben/Unternehmen empirisch herausgearbeitet worden. Sie erscheint aber auch für die Interpretation des mit der spezifischen Institutionalform verbundenen Aushandlungsprozesses zwischen pädagogischer und künstlerischer Logik als tragfähig.

> bringt, aber das andere Standbein ist die Dozententätigkeit und da habe ich über die Jahre unglaublich vielfältig gearbeitet. […] Und das, was mir am liebsten ist, wo ich mich am wohlsten fühle in der Vermittlung, ist die Erwachsenenbildung und da natürlich lieber mit den Fachleuten wie an der Bundesakademie […] selber wachse ich daran, wenn ich eben mit anderen Künstlern zusammenarbeiten kann." (KL 4, Z. 50)

Entsprechend der getrennten Funktionslogiken als Künstler*in und Kursleiter*in werden auch die Tätigkeiten – bzw. das Tätig-Sein – in der Kunst und in der Pädagogik an sich als voneinander getrennte Bereiche angesehen. Als Kursleitende an der Falleinrichtung führen sie diese beiden Bereiche zusammen (vgl. KL 6, Z. 29). Man kann hierbei von Antinomien im Sinne von „Widersprüche[n] in Werten, Zielen und konkreten Handlungsanforderungen" sprechen, „bei denen sich zwei Erwartungen gleich gut begründen lassen" (Hippel 2011, S. 45) [13]. Dabei sind sie am Lernort dieser Falleinrichtung unter Bezug auf eine der zwei Handlungslogiken unter ihresgleichen: Die Teilnehmenden sind Erwachsene, die künstlerisch tätig sind. Statt einer Distanz zwischen sich als Lehrender bzw. Lehrendem und den Lernenden wird das Verbindende aller am Lehr-Lernprozess Beteiligten beschworen, und zwar im Hinblick auf das künstlerische Selbstverständnis. „Bindung und Beziehung" lässt sich zum einen „als Voraussetzung für die Entwicklung von Lernpotentialen" (Gieseke 2009, S. 216) denken – und ebenso und noch stärker für die Entwicklung von *Lehr*potentialen.

3 Die einrichtungsspezifische Situierung des mikrodidaktischen Handelns: Programmrealisierung als begleitende Schaltstelle

Das Handeln der Kursleitenden in der Falleinrichtung umfasst sowohl die Planung und Vorbereitung der Lehr-Lernprozesse als auch deren Etablierung und Durchführung und schließlich auch Nachbereitung und Evaluation des Kursgeschehens. Die damit verbundenen didaktischen Entscheidungen sind auf die „pädagogische Gestaltung und Strukturierung von Lernumgebungen" (Hippel et al. 2019, S. 33) ausgerichtet und fokussieren die mikrodidaktische Handlungsebene – sind aber rückgebunden an makrodidaktische Anforderungen an die mesodidaktische Auslegungen von Bildung. Mit anderen Worten: Die Kursleitenden sind angehalten, Aspekte der programmplanerischen Konzeption mikrodidaktisch umzusetzen, d. h. auf die Kursebene zu transferieren und entsprechende Lehr-Lernprozesse zu etablieren und zu gestalten.

Die inhaltlich-konzeptionelle Basis für die konkrete Gestaltung des Kursgeschehens liefern die Programmplanenden. Hierfür steht jede*r Kursleitende vor, während

13 Hier erfährt die theoretische Ausarbeitung der „Struktur professionellen pädagogischen Handelns" (Hippel 2011, S. 47) nicht nur eine Erweiterung auf der Akteursebene, sondern auch eine damit verbundene Ergänzung der antinomischen „Grundfigur pädagogischen Handelns" (ebd., S. 49) um das berufliche Selbstverständnis von in der EB/WB Tätigen. Ob dies zu faktischen *Handlungsparadoxien und Dilemmata* (vgl. Helsper 2002; Helsper et al. 2001) führt und in welcher Weise dies an die Strukturbedingungen der jeweiligen Organisation rückgebunden ist, bedarf weiterer spezifischer Erhebungen.

und nach Kursbeginn in engem Austausch mit ihnen. Dabei geht es vor allem um die gemeinsame Erarbeitung der inhaltlichen Struktur des jeweiligen Themas (Sachlogik) sowie die Antizipation von Bedarfen, Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmenden (Psychologik) im Sinne Sieberts (2012, S. 89). Orientierungen für dieses didaktische Handeln im Sinne einer „Suchbewegung" (Tietgens 1986, 1992) ergeben sich dabei aus dem Kursgeschehen an sich, aus Evaluationsbögen sowie aus Feedbackgesprächen mit den Teilnehmenden am Ende eines Kurses, die im Beisein der Programmbereichsleitenden durchgeführt werden. Die Planenden übernehmen an dieser Stelle eine „kursnahe Begleitungsarbeit", wie von Gieseke (2000, S. 77) herausgearbeitet. Doch anders als von den Autorinnen an Arbeitsplätzen von Programmplanenden (in der öffentlich geförderten kommunalen Erwachsenenbildung) beobachtet, bezieht sich die Programmrealisierung in der Falleinrichtung nicht nur auf organisationale, disponierende Aspekte (vgl. ebd.), welche eben durch die Programmplanenden ausgeführt werden. Vielmehr erfährt die Kategorie des Handelns der Planenden in der Falleinrichtung eine Erweiterung um pädagogische Verantwortlichkeiten an der Schnittstelle zur Mikrodidaktik, wie bereits zuvor angerissen. Die Programmverantwortlichen sind häufig regelmäßig, wenn auch nicht durchgehend, fast immer und fast alle aber am Anfang und am Ende, in den Kursen zugegen:

> „Und dann haben wir das, hat sich das so eingependelt, dass sie zu den wichtigen allgemeinen Arbeitsbesprechungen dazukommt [...] Und wenn wir dann so einmal ringsrum die Teilnehmer zu Wort kommen lassen, dann, oder bestimmte, ich einen kleinen Exkurs, einen Vortrag halt oder so, da kommt sie dann gerne mit dazu. In der Werkstattrunde ist sie dann eher nicht dabei, guckt natürlich zwischendurch mal, aber ist nicht lange dann anwesend und in der Regel abends, da kann sie sich dann gut rausziehen und dann kann ich den, falls wir abends nochmal eine kleine Gesprächsrunde machen, mache ich die dann auch alleine." (KL 4, Z. 200)

Die Präsenz der Programmverantwortlichen beschränkt sich hier nur auf bestimmte Phasen im Kursgeschehen. Es sind jene, die sich außerhalb des selbsttätigen Tuns der Teilnehmenden ereignen, sich auf reflektierende Gesprächskreise oder Inputs seitens der Kursleitenden beziehen. In aufeinander aufbauenden Angebotsreihen stellt sich dagegen die Präsenz der Programmverantwortlichen als verbindliches Strukturmerkmal ein,

> „einfach auch, um eine feste Dokumentationsarbeit machen zu können, andererseits, um den Prozess begleiten zu können und dann auch da regulierend einfach einwirken zu können in dem Sinne, als dass man Bögen spannt zwischen diesen einzelnen Veranstaltungen, weil ja die Experten natürlich nicht genau wissen, was vorher und nachher lief" (KL 6, Z. 131).

Die Programmplanenden sorgen hier für die inhaltlich verbindende Klammer zwischen den Einzelveranstaltungen, sie sichern die professionelle Strukturierung und thematische Fokussierung der Wissensvermittlung. Ihre Präsenz in den Kursen wird von den Kursleitenden offensichtlich nicht als eine Kontrolle, sondern als ein kollegiales Miteinander und als eine Hilfe empfunden. Noch weitergehend ordnen die Kurs-

leitenden die Präsenz der Programmplanenden in den Kursen als hilfreich für deren gezielte nachfolgende Programmplanung ein. Es wird empfunden, dass die Programmplanenden diesbezüglich Stimmungen abstecken und Rückmeldungen aufnehmen:

> „Aber so, dass sie immer, wenn es zum Beispiel um Feedbackrunden ging, immer dabei war, und das auch bei den schon etablierten Kursen, um einfach auch zu gucken natürlich, wie sowohl ist die Stimmung und wie ist dieses, gibt es irgendetwas, wo zu reagieren ist und auch Dinge, die eben die Akademie leisten kann und muss, die wir vielleicht nicht leisten können als Honorardozenten dann." (KL 2, Z. 311)

Die Programmplanenden prüfen auf der Grundlage der Rückmeldungen bzw. ihrer Wahrnehmungen davon die in den Angeboten angelegten Aneignungs- und Rezeptionswege, verändern diese oder eröffnen neue – das geht auch aus den Interviews mit dieser Gruppe (siehe Fleige in diesem Band zur Perspektive der *Programmplanenden*) hervor. Während sie den Transfer ihrer Beobachtungen auf die Programm- und Angebotsebene bzw. in neue Planungen leisten, kommt den Kursleitenden wiederum die Aufgabe zu, die neu angelegten Aneignungs- und Rezeptionswege adäquat auf die Kursebene zu überführen. Hierin wird die Wechselwirkung von mikro- und mesodidaktischem Handeln deutlich, die spezifisch für die EB/WB ist und sich vor allem als sukzessives Planungs- und flexibles Angleichungshandeln bei den Programmplanenden bündelt (vgl. Gieseke 2000, 2003). Dabei gründet die Programmrealisierung sowohl im mesodidaktisch als auch mikrodidaktisch orientierten Handeln und wirkt gleichzeitig auf dieses zurück: Zum einen etabliert sich das Kursgeschehen über die Rückbezüglichkeit auf die Programmplanung, zum anderen konstituiert sich die Programmplanung über Rückkopplungsprozesse mit dem Kursgeschehen immer wieder neu.

Der Impuls sowie die Entscheidung, ob und welches Angebot in das Programm gesetzt, als Kurs offeriert und ggf. fest etabliert wird, obliegt den Programmbereichsleitenden (vgl. KL 6, Z. 26–31, 106–108). Die Kursleitenden werden in die Überlegungen für Themen einbezogen, gerade auch weil sie häufig zusätzlich zu ihrer pädagogischen Tätigkeit in den Feldern selbst arbeiten und so Bedürfnisse und Bedarfe genuin aufspüren, bewerten und weitergeben können (vgl. KL 5, Z. 63):

> „[Ich] bin [...] da insofern auch interessant, weil ich ja durch die Vorstandsarbeit und auch durch meine praktische Arbeit natürlich sozusagen am, ich will nicht sagen, am Puls der Zeit, da ist er sicherlich auch, aber am Puls der Arbeit bin" (KL 5, Z. 65)

Diese Feldkenntnis der Kursleitenden wird auch in die Adressat*innenansprache eingebracht (vgl. KL 5, Z. 76 f.): Die Ankündigungstexte werden zwar ebenfalls federführend von den Programmplanenden verfasst, jedoch geschieht dies in enger Abstimmung mit den Kursleitenden durch Feedback oder im Zuge eines gemeinsamen, aufeinander abgestimmten Schreibprozesses (vgl. KL 5, Z. 76 f.; KL 6, Z. 80 ff.). Dagegen liegen institutionell orientierte Arbeiten nach innen und außen, wie beispielsweise Finanzen und Öffentlichkeitsarbeit, ausschließlich bei den Programmbereichsleitenden (vgl. KL 5, Z. 79 ff.).

4 Die aufgabenbezogene Verortung des mikrodidaktischen Handelns: Das Kursgeschehen als dominantes Handlungsfeld

Die Hauptaufgabe der Kursleitenden in der Falleinrichtung liegt, der Erwachsenenbildung entsprechend (vgl. Faulstich & Zeuner 2010, S. 88 ff.), in der *Umsetzung der mesodidaktisch vorstrukturierten Aneignungs- und Rezeptionswege auf der mikrodidaktischen Lehr-Lernebene*. Sie etablieren und gestalten Lehr-Lernarrangements mit konkreten Inhalten, führen dem jeweiligen Lerngegenstand adäquate Methoden ein und strukturieren den Prozess zeitlich wie räumlich entsprechend der organisationalen Verfasstheit des Lernorts. Dabei weicht die bei der Planung der Angebote fokussierte Adressat*innen- bzw. Zielgruppenorientierung auf der Mikroebene einer Teilnehmendenorientierung (vgl. Hippel et al. 2019, S. 85; Schrader 2010). Demnach werden die motivationalen und fachspezifischen Ausgangsbedingungen der Einzelnen (*Psychologik*) im Vorfeld durch die Forderung von Arbeitsproben bei der Anmeldung (vgl. KL 1, Z. 158, 210) oder/und in Vorstellungsrunden zu Beginn des Kurses erfragt (vgl. KL 1, Z. 210), im Hinblick auf die gesamte Gruppe (*Soziologik*) reflektiert (vgl. KL 5, Z. 83) und in Bezug zu den vorüberlegten Inhalten (*Sachlogik*) des jeweiligen Angebots bzw. Kurses gesetzt (vgl. KL 2, Z. 143) (vgl. Geißler 1995, S. 17). Dies ermöglicht den Kursleitenden, den jeweiligen Inhalt so aufzubereiten und zu vermitteln, dass dieser „in den Bedeutungszusammenhang der Lernenden aufgenommen" (Faulstich & Zeuner 2006, S. 51 zit. n. Hippel et al. 2019, S. 20) werden kann. Immer gilt es dabei, *Anschlusslernen* an bereits gemachte Erfahrungen und vorhandene kognitive Fähigkeiten zu ermöglichen, d. h., „ein Aufgreifen dessen, was lebensgeschichtlich in die Vermittlungssituation eingebracht wird" (Tietgens 1992, S. 20):

> „Ja, das ist je nach Vorbildung, ist das mehr ein Anleiten oder mehr ein gemeinsames Beraten, gemeinsamer Austausch, ja, sowohl aus der fachlichen Ebene, was diese einzelnen Werke angeht, aber auch manchmal für größere Strategien." (KL 4, Z. 182)

Auf dieser Grundlage konzipieren die Kursleitenden die mikrodidaktische Anlage der Kurse, erwägen zweckgemäße Lehr-Lernformen und wählen passende Methoden. Weiterhin spielen das spezifische Profil der Einrichtung, die Fachspezifik des jeweiligen Programmbereichs sowie die Erfahrungen nicht nur der Lernenden, sondern auch der Lehrenden eine entscheidende Rolle für die Durchführung der Kurse (vgl. Faulstich & Zeuner 2010, S. 90). Demgemäß knüpfen die Kursleitenden inhaltlich wie didaktisch-methodisch an den Diskurs des jeweiligen Kunst- und Kulturfeldes an (vgl. KL 1, Z. 342 ff.), berufen sich auf eigene Arbeiten (vgl. KL 1, Z. 148 ff.) und stellen Anschlüsse zu eigenen Projekten her, an denen bestimmte Vorgehensweisen, Techniken o. Ä. gezeigt und erklärt werden (vgl. KL 6, Z. 151). Neben Theorie- und Technikvermittlung steht dabei von Beginn an die *erfahrungsgeleitete Praxis- bzw. Konzeptionsarbeit* an konkreten Projekten im Vordergrund:

> „Also es gibt eine sehr große, glaube ich, Methodenvielfalt, die dann an unterschiedlichen Stellen Erfahrungswerte generieren soll, die einen dazu befähigen, selber zu tun, im doppelten Sinne. Also wirklich im praktischen Sinne, Situationen zu entwerfen, […] aber gleichzeitig auch das Denken zu schulen, eine Haltung zu bekommen." (KL 6, Z. 168)

Über ein Vorgehen und zugeordnete Begründungen im Vorgehen, die sich dem didaktischen Prinzip der „Erfahrungsorientierung" (Tietgens 1992) zuordnen lassen, wird mit der Gestaltung des Kursgeschehens versucht, „sinnliche Erfahrungen, mental-geistige Prozesse, de[n] Umgang mit Arbeitsgegenständen sowie ihre Beziehung" miteinander zu verbinden, „um den subjektiven Selbsterhalt über sinnliches Selbsterfahren zu erarbeiten" (Gieseke 2010, S. 78). Die dabei mitgeführten Diskussionen zu Fragen der Existenzsicherung als Künstler*in oder die Platzierung im jeweiligen Feld (vgl. KL 1, Z. 376 ff., 234, 240), welche sich für die Falleinrichtung insgesamt als so bedeutsam zeigt (vgl. hierzu auch die Perspektive der *Teilnehmenden* von Heidemann et al. in diesem Band), lassen sich in diesen Zusammenhang einordnen, aber auch vor dem Hintergrund der bereits weiter oben offenkundig gewordenen „doppelte[n] Professionalität" (vgl. Robak 2004; Fleige et al. 2018, S. 13) im Hinblick auf ihr *berufliches Selbstverständnis zwischen Kunst und Pädagogik* interpretieren: Neben einer vermittelnden nehmen die Kursleitenden aus ihrer Sicht vor allem eine „beratende[.] und begleitende[.] Funktion" ein (vgl. KL 4, Z. 40; KL 3, Z. 123 ff.), die sie sowohl an die jeweiligen bereichsspezifischen Anforderungen der teilnehmenden KuK-Tätigen als auch an die eigene berufsbiografische Verortung rückkoppeln:

> „Ich berate natürlich bei den individuellen Praxisvorhaben, dass ich da gestalterische oder künstlerische, technische Hinweise gebe. Oft kommen die Teilnehmenden auch mit Projekten, die Sie schon vorher gemacht haben, wo sie einen Rat haben wollen oder zeigen mir was, was sie gemacht haben, einfach ja, was für mich dann auch bereichernd ist, wo es gar nicht darum geht, einen Rat zu kriegen […] sondern einfach gegenseitig sich da, ja, zu informieren." (KL 4, Z. 178 ff.)

Insgesamt wird das Lehr-Lerngeschehen von den Kursleitenden gemeinsam gestaltet und lässt sich den lehr-lerntheoretischen Auslegungen von Faulstich und Zeuner (2010, S. 94 ff.) nach als *partizipativ* beschreiben: Die Teilnehmenden werden als Lernende aktiv und direkt in den Lehr-Lernprozess einbezogen. Ihnen werden unter einer gemeinsamen thematischen Rahmung sowie unter der praktischen Expertise der Kursleitenden Möglichkeiten zur eigenständigen Projektarbeit eröffnet, durch die sie wiederum einen Beitrag zum gemeinsamen Lernprozess leisten:

> „Aber ich sage mal ganz prinzipiell haben wir zunehmend in den letzten drei, vier Jahren […] sehr viel stärker die Teilnehmer noch einzubeziehen in das Seminar. […] [D]as hat sich sehr bewährt. Weil das hören wir immer wieder, […] natürlich ist es wichtig, was die Dozenten und was die Referenten so sagen, aber das Miteinander der Teilnehmer und voneinander lernen, das hat einen hohen Stellenwert. […] Das schätzen sie extrem wert und deswegen haben wir das immer mehr eingebaut." (KL 5, Z. 164 ff.)

Die Lernprozesse in der Gruppe ergeben sich aus den Projekten der Einzelnen, ihren darauf bezogenen individuellen Lernprozessen und dem gemeinsamen Austausch darüber. Hierfür werden von den Kursleitenden zum einen kollegial angelegte Reflexionssequenzen zur kritischen Besprechung des Erarbeiteten im Kursablauf platziert (vgl. KL 1, Z. 216 ff.) sowie, meist in einer Abschlusssequenz, Gespräche initiiert, in denen die Weiterentwicklung des jeweiligen Projekts diskutiert wird (vgl. KL 4, Z. 40, 132, 200). Zum anderen werden die organisationale Verfasstheit der Falleinrichtung, das Spezifische des Lernortes und der Lernkultur für den kursbezogenen Austausch genutzt:

> „Und klar gehen halt die Gespräche weiter dann beim Essen, wo es nochmal privater wird, wo die dann auch genau fragen, wo man herkommt, was andere Leute machen, plötzlich wieder zu Anknüpfstellen oder -punkten werden, die dann wiederum für das Seminar selber relevant sein können und so weiter." (KL 6, Z. 130)

Die Gespräche in den Pausen sind dem Kursgeschehen damit nur räumlich enthoben. Der Kurs bildet demnach den Ausgang für *sozialen, selbstinitiierten Austausch*, der sich an den jeweiligen Berufsbiografien orientiert und von dort wiederum in den Kurs wirkt.

Insgesamt wurde aus dieser Perspektive die „Verquickung von Spielräumen und Einengungen" (Tietgens 1992, S. 15) des didaktischen Bedingungsgefüges deutlich, die sich auch sonst in der EB/WB beobachten lässt (vgl. Hippel et al. 2019, S. 24 auf Basis von Flechsig & Haller 1975): Das Handeln der Kursleitenden der Falleinrichtung ist von dem je spezifischen Feld der Kunst und Kultur geprägt (A-Ebene), von dem Verständnis der Falleinrichtung als Lernort geleitet (B-Ebene) und von den Bildungsauslegungen der Programmverantwortlichen strukturiert (C-Ebene). Die konkreten Veranstaltungen werden von ihnen zielgerichtet und systematisch geplant (D-Ebene), die einzelnen didaktischen Situationen teilnehmendenorientiert durchgeführt (E-Ebene). Die Kursleitenden handeln demnach in einem Geflecht diverser, interpretationswürdiger, oft gegeneinanderstehender Ansprüche und Anforderungen, die die gesamte Persönlichkeit mit einem entsprechenden fachlichen Wissen, einem professionellen Selbstverständnis, verschiedenen Fertigkeiten sowie kognitiven und emotionalen Fähigkeiten beanspruchen: Die fachgebietsspezifische Situierung der Kursleitenden steht neben den pädagogischen Anforderungen im Kursgeschehen, ihre angebotsbezogenen Abstimmungsprozesse mit den Programmverantwortlichen durchziehen die Konzeption und Durchführung des mikrodidaktischen Kursgeschehens. Alles zusammen bündelt das *Bildungsinstitutionalkonzept der Falleinrichtung*, wie auch in den anderen Kapiteln dieser Publikation herausgearbeitet wird (siehe diesbezüglich insbesondere Kühn in diesem Band zum *Bildungsmanagement* sowie Fleige et al. in diesem Band zu den *Programmplanenden*).

Literatur

Breloer, G. (1980): Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 8–112.

Dinkelaker, J. (2015): Lernen. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–56.

Dinkelaker, J. (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer

Faulstich, P./Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz.

Flechsig, K.-H./Haller, D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart: Klett.

Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a.: Waxmann.

Fleige, M./Robak, S. (2018): Lehr-Lernkulturen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6., überarb. u. erw. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 623–642.

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv.

Geißler, K. A. (1995): Lernprozesse steuern – Übergänge zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim und Basel: Beltz.

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann S. 189–211.

Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rhein zum 60. Geburtstag. Bielefeld: Bertelsmann: wbv, S. 69–88.

Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse auf beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gieseke, W. (2010): Wörterbuch: Erfahrungsorientierung – Erfahrung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 76–78.

Hartz, S. (2004): Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartz, S. (2015): Aneignung. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 42–48.

Hippel, A. v. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2011, S. 45–57.

Hippel, A. v./Kulmus, C./Stimm, M. (2019): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Holm, U. (2012): Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Kaiser, A./Kaiser, R. (1998): Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kaiser, A. (1991): Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 2. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 77–89.

Kraus, K. (2015): Lernort. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135–142.

Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (2., durchgesehene Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Martin A./Lencer, S./Schrader, J./Koscheck, S./Ohly, H./Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: wbv.

Pachner, A. (2018): Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6., überarb. u. erw. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1439–1456.

Reich, K. (2010): Konstruktivistische Didaktik – oder weshalb Unterrichtsratgeber nicht reichen. In: Jürgens, E./Standop, J. (Hrsg.): Was ist „guter" Unterricht?. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 143–157.

Reich-Claassen, J./Hippel, A. v. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt/Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6., überarb. u. erw. Auflage, Bd. 1,). Wiesbaden: Springer VS, S. 1403–1423.

Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Dr. Kovac.

Schmitz, H. (1998): Der Leib, der Raum und die Gefühle. Ostfildern: Edition Sirius.

Schrader, J. (2010): Teilnehmerorientierung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 284–285.

Schrader, J. (2018): Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (7., überarb. Auflage). Augsburg: ZIEL.

Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 177–235.

Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Weinberg, J. (1991): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 2. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 130–150.

13 Perspektive: Teilnehmende

Lena Heidemann, Jessica Preuss & Christian Kühn

Abstract

Dieses Kapitel erweitert die institutionell angesiedelten Perspektiven auf Basis von qualitativen Interviews und einer quantitativen Befragung um die individuelle Sicht derer, die die Akademie als Lern- und Bildungsort aufsuchen. Es legt biografische Wege, Realitäten des beruflichen Handelns und veränderte Kompetenzanforderungen in Verbindung mit Tätigkeits- und Beschäftigungsstrukturen im KuK-Bereich offen. Für die Teilnehmenden werden Bezüge von Kunst und Kultur im Spannungsfeld von sich biografisch entwickelndem Interesse und sozialer Sicherung empirisch herausgearbeitet. Es zeigen sich vier Strategien der bildungs- und berufsbiografischen Einbettung von Kunst und Kultur über die Lebensspanne, die den Umgang mit dem Spannungsfeld markieren, sowie konkrete Funktionen der Teilnahme an der Weiterbildung in der Falleinrichtung. Sichtbar wird, warum die Akademie der favorisierte Ort für Bildungsentscheidungen über die Lebensspanne ist.

Schlagworte: Bildungs- und Berufsbiografie, Interessengenese, Bildungsentscheidungen, berufliches Handeln und Tätigkeiten, Atmosphäre

This chapter expands the institutionally situated perspectives based on qualitative interviews and a quantitative survey to include the individual perspectives of those who seek out the academy as a place of learning and education. It reveals biographical paths, realities of professional action and changed competence requirements in connection with activity and employment structures in the arts and culture sector. Empirically, the participants will work out the relationship between art and culture in the field of tension between biographically developing interest and social security. Four strategies of the educational and professional biographical embedding of art and culture over the life span emerge, which mark the handling of the field of tension, as well as concrete functions of participation in further education in the case institution. It becomes visible why the academy is the favoured place for educational decisions across the lifespan.

Keywords: educational and occupational biography, genesis of interests, educational decisions, occupational actions and activities, atmosphere

0 Einleitung

Dieses Kapitel erweitert die bisherigen Analysen um die individuelle Sicht der Teilnehmenden, die die Fallinstitution als Lern- und Bildungsort für wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung bzw. Vermittlung aufsuchen.[1] Die Analyse dieser Perspektive legt das Streben nach künstlerisch-kultureller Entfaltung und Professionalisierung, Weiterbildungsentscheidungen über die Lebensspanne, Rahmenbedingungen des künstlerisch-kulturellen Handelns im beruflichen Kontext und die intermediäre Position der Fallinstitution in diesem Gefüge offen. Dargelegt werden ausgewählte Befunde zu zwei Schwerpunkten, die auf Basis der explorativen qualitativen Interviews als erster Feldzugang identifiziert, im perspektivverschränkenden Prozess diskutiert sowie über weitere qualitative Interviews und eine quantitative Befragung vertieft wurden[2]:

- Kunst und Kultur (KuK) im Spannungsfeld von sich biografisch entwickelndem Interesse und sozialer Sicherung (*Kapitel 1*)
- Stellenwert der Fallinstitution für die Teilnehmenden (*Kapitel 2*)

In den Blick geraten Zusammenhänge der Interessenverfolgung und Bildungs- bzw. Berufsbiografie (z. B. Interessengenese und beruflicher Werdegang), der strukturellen Rahmenbedingungen der (beruflich) ausgeübten Tätigkeiten (z. B. Beschäftigungsverhältnisse) und der Weiterbildungsteilnahme in der Akademie (z. B. Funktionen der Einrichtung und Atmosphäre). Die Oberkategorien (*Tätigkeiten, Arbeits- und Beschäftigungssituation*; *Künstlerisch-kulturelles Interesse*; *Veranstaltungsteilnahme*; *Lernort*; *Funktionen/Bedeutung der Fallinstitution*) aus dem Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse gehen in der zusammenführenden Darstellung auf. Das Kapitel trägt über die gewählte Schwerpunktsetzung zur Beantwortung der Fragestellung, *wie und warum die institutionalformspezifischen Weiterbildungsangebote von Teilnehmenden aus dem KuK-Bereich genutzt werden*, bei und bildet einen elementaren Baustein für die perspektivverschränkende Analyse.[3]

---

1 Die Fallinstitution selbst beschreibt den Haupttypus der Teilnehmenden der Akademie auf Basis ihrer hauseigenen Teilnehmendenbefragungen folgendermaßen: „Der/die meist vorkommende Teilnehmende der BEZEICHNUNG FALLEINRICHTUNG ist weiblich, Mitte 40, wohnt in Norddeutschland und hat eine Vorausbildung im Kulturbereich. Sie ist meist vollzeit erwerbstätig und ist im Kulturbereich beruflich oder ehrenamtlich auch aktiv. Sie ist überwiegend als Kulturvermittlerin tätig. Die Kosten ihrer Fortbildung zahlt sie mit der gleichen Wahrscheinlichkeit selbst, wie sie Unterstützung durch ihren Arbeitgeber oder über andere Wege bekommt." (Ermert 2022, S. 13)

2 Zur Erfassung der Teilnehmendenperspektive wurde ein zweistufiges Vorgehen im Mixed-Methods-Design (vgl. Kelle & Erzberger 2000) mit drei methodischen Zugängen realisiert: Zunächst erfolgten als vorgeschaltete Exploration als erster Feldzugang (1) sechs explorative, leitfadengestützte qualitative Interviews, um potenzielle Tätigkeitszuschnitte, Bildungsbedarfe, Teilnahmemotive und Nutzungszusammenhänge der Teilnahme zu eruieren. Anschließend wurden (2) 16 vertiefende, leitfadengestützte qualitative Interviews (vgl. Helfferich 2014; Hopf 2000) und (3) eine quantitative Befragung als Vollerhebung in 26 Veranstaltungen der Falleinrichtung mit 258 Teilnehmenden umgesetzt, um die Komplexität der Kopplung von Biografie, Tätigkeit und Weiterbildung angemessen zu erfassen und zugleich quantitativ zu erweitern (vgl. Schnell et al. 2011). Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte per strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse, die Analyse der quantitativen Daten deskriptiv, uni- und bivariat (siehe hierzu auch Fleige et al. in diesem Band zum *Methodischen Zugang*).

3 Siehe zur weiterführenden Interpretation der Befunde und Verbindung mit der Fallinstitution Robak in diesem Band zur *Perspektivverschränkung* sowie zu den *Sedimenten der Perspektivverschränkung*.

Zur theoretischen Rahmung der hier dargelegten Ergebnisse kann insbesondere auf das Kapitel zur *Weiterbildung für den KuK-Bereich* von Robak und Heidemann in diesem Band sowie auf das Kapitel zur *Entwicklung des KuK-Bereichs als Tätigkeitsfeld* von Robak in diesem Band zurückgegriffen werden.

1 KuK im Spannungsfeld von sich biografisch entwickelndem Interesse und sozialer Sicherung

1.1 Künstlerisch-kulturelles Interesse: Genese und Ausprägung

Tätigen im Kunst- und Kulturbereich wird zumeist ein besonderes Interesse an ihrem spezifischen Themenfeld bzw. Kunst und Kultur im Allgemeinen attestiert. Bildungswissenschaftlich und unter Einbezug einer biografischen Perspektive beschreibt Interesse „ein zyklisches Verhältnis eines Akteurs zu einem als relevant und attraktiv bewerteten Gegenstand" (Grotlüschen 2010, S. 183). Interesse ist in dieser Auslegung die Verbindung starker emotionaler Zustände mit bestimmten (hier: künstlerisch-kulturbezogenen) Gegenstandsbereichen, Gegenständen oder Techniken. Subjektives Interesse ist dabei habituell sowie emotional biografisch begründet (vgl. u. a. Gieseke 2009). Die Interessengenese erfolgt dynamisch am Gegenstand, indem ein Interesse sich erst in der Auseinandersetzung mit diesem ausformt (vgl. Grotlüschen 2010, S. 37). Dementsprechend sind Interessen immer gegenstands- und zugleich subjektbezogen, dabei aber kein starres Konstrukt, sondern situativ veränderlich. Die Genese von Interesse für Kunst und Kultur lässt sich vor diesem Hintergrund auf Basis der qualitativen Interviews nachzeichnen und in der Besonderheit darlegen:

Als Kernelement der *individuellen Interessengenese* beschreiben die Teilnehmenden selbst die Herausbildung und das Vorliegen einer subjektiv geprägten „Leidenschaft" (u. a. TN 8, Z. 301; TN 13, Z. 173; TN 17, Z. 68). Diese *Leidenschaft* ist im Prozess der Entwicklung von Interessen allgegenwärtig und befördert erstens ein allgemeines künstlerisches, kulturelles, kreatives Interesse, welches sich durch eine starke Kontinuität bei gleichzeitiger Veränderlichkeit auszeichnet. Darüber hinaus bilden sich im Laufe der Zeit durch Erfahrungen, Möglichkeiten und Lebenssituationen zweitens unterschiedliche punktuelle, spezifische Interessenschwerpunkte heraus, welche situationsbezogen stark variieren, sich neu ausformen oder auch wieder verlieren, wie die Beschreibungen der individuellen Lebensverläufe in den Interviews zeigen. Die biografisch verankerte, habituell integrierte und emotional aufgeladene Leidenschaft mit dem Streben danach, kreative Potenziale auszuleben, fungiert dabei als tief verinnerlichte Konstante in der Identität der KuK-Tätigen. Dementsprechend prägt sie die Bildungs- und Berufsbiografie immanent und ist konstitutiv für das ganzheitliche (künstlerisch-kulturell ausgerichtete) Selbst mit seinem inhärenten Vermögen (vgl. hierzu auch theoretisch Menke 2013; siehe ebenfalls Robak in diesem Band zur *Kreativität*). In dieser in den Interviews sichtbaren Auslegung ist Leidenschaft ein unumgänglicher Bestandteil des spezifischen, biografisch fundierten Ethos in Kunst und Kultur und erhält über alltagssprachliche Begriffsinterpretationen hinaus eine

bildungswissenschaftliche Fundierung. Das Ausschreiten der skizzierten künstlerisch-kulturellen Leidenschaft ist den Beschreibungen der Teilnehmenden zufolge dabei eng verbunden mit dem Bedürfnis, Emotionen und Affekte durch Handlungen auszuleben (siehe Gieseke in diesem Band zum *Handlungsbegriff*).

Als aufschlussreich erwies sich in den Interviews die Erfassung von markanten Phasen und Ereignissen im Lebenslauf, welche die biografisch rückgebundene Interessengenese unter Berücksichtigung der sich herausbildenden Leidenschaft für Kunst und Kultur greifbar machen.

Den Teilnehmenden gemein ist, dass bezogen auf die Entwicklung des künstlerisch-kulturellen Interesses von einem *frühzeitigen Talent* und *subjektiven Zugang* zum Bereich der Kunst oder Kultur berichtet wird. Das frühe Interesse wird dabei retrospektiv eher unspezifisch und nicht anlassorientiert beschrieben, z. B.

> „schon immer eine Faszination für Museen" (TN 5, Z. 95 f.)
>
> „mir hat einfach ja Theaterspielen und Schreiben und so immer schon sehr viel Spaß gemacht" (TN 9, Z. 149 f.)
>
> „ich kann jetzt nicht sagen, dass es ein Ereignis gab oder sonst irgendwas. Nö. Also ich hab auch gerne immer gelesen" (TN 12, Z. 194 f.)
>
> „so mit 17 ungefähr hab ich wirklich angefangen dann auch irgendwie mal in meine Stimme zu vertrauen und das eben auch auszuprobieren" (TN 14, Z. 173 f.)
>
> „generelle Freude am kreativen Wirken" (TN 17, Z. 80 ff.).

Konkretisiert werden in den biografischen Erzählungen die Einflüsse der *familiären Sozialisation* auf die Genese des Interesses: Selbst am KuK-Bereich interessierte und/oder mit ihm verbundene Eltern bedienen eine Vorbildfunktion und geben Anstöße zur Interessenentwicklung, indem sie ihre Kinder an künstlerisch-kulturelle Felder heranführen (z. B. durch die Mitnahme zu Theateraufführungen, durch das Besuchen von Ausstellungen) oder selbst in diesem Bereich agieren bzw. beruflich tätig sind (*Künstlerfamilie*):

> „sehr, sehr früh. Also mein Vater ist Pianist und Komponist [...] Meine Mutter ist Schauspielerin und Sängerin, ich bin also so ein bisschen da reingeboren" (TN 14, Z. 151 ff.).

Jedoch ist nicht immer ein intensiver Zugang dieser Art gegeben, sondern es existieren auch weniger elaborierte Formen in *familiären Kontexten*:

> „Ich habe zwar als Kind auch gerne gemalt, und, dass vielleicht mein Haupt- spielerisches Feld [...], aber ich bin nicht in einem künstlerischen Umfeld aufgewachsen und es wurde da auch nicht sehr gefördert oder so. Ich habe einen Malkasten und das war's." (TN 17, Z. 274 ff.)

Umfassend von den Interviewten beschrieben werden auch der *schulische Kontext* (meist durch Lehrkräfte oder die Teilnahme an AGs im KuK-Bereich) und/oder eine Heranführung an das KuK-Feld durch *andere Personen* im privaten oder beruflichen

Kontext (durch z. B. Freundeskreis, Arbeitskollegium, Vorgesetzte). Eins ist allen Zugangswegen gemein: Der auf unterschiedliche Art geschaffene Zugang zum KuK-Bereich ermöglicht die Entwicklung von Interesse als subjektive Auseinandersetzung mit dem künstlerisch-kulturellen Gegenstand, was an die zuvor angeführte Argumentation von Grotlüschen (2010) anschließt.

Bereits im frühen Stadium der Interessengenese beginnt dabei eine Art Suchbewegung zur Verfolgung und weiteren Ausdifferenzierung des Interesses, welche sich über die Lebensspanne in Form von *Suchbewegungen nach dem Neuen*[4] als permanent manifestiert und habitualisiert. Zunächst ist diese Suchbewegung oftmals nicht intendiert, sondern eine unerwartete Wendung im bis dato eingeschlagenen Lebens-, Bildungs- und Berufsweg. Ausgehend von einem anfänglich unspezifischen Interesse wird dann oftmals der Wunsch nach einer künstlerisch-kulturellen (Weiter-)Qualifizierung geweckt, das Streben verstärkt, das aufkeimende Interesse für Kunst und Kultur auch bildungs- und berufsbiografisch zu verfolgen, und der Weg zu einer Tätigkeit im dortigen Bereich geebnet, z. B. über die Teilnahme an institutionellen Angeboten und den daraus resultierenden Wunsch, derartige Formate eigenständig zu leiten:

> „Ich bin da mehr oder weniger reingerutscht, weil ich eben schon immer geschrieben, irgendwann Schreibwerkstätten besucht habe, mir dann aber ziemlich schnell klar war, ich bin eigentlich auf der falschen Seite, als Teilnehmer und ja dann mich eben darum gekümmert habe selber Schreibwerkstätten zu leiten." (TN 10, Z. 113 ff.)

Mit den Suchbewegungen einher geht auch eine Offenheit für das Erschließen neuer Räume, in denen der Kreativität im Sinne der benannten Leidenschaft (als Teil der Identität) gefolgt werden kann, wie die Interviews zeigen: Indem im sozialen Kontext individuelle Fähig- und Fertigkeiten (auch durch andere Personen) hervorgehoben werden, die für den künstlerisch-kulturellen Bereich als gewinnbringend und/oder auf persönlicher Ebene als individuell sinnstiftend interpretiert werden, erfolgt eine *Ermutigung* zur Ausschreitung von Möglichkeitsräumen, zur Verfolgung des Talents und zur eigenen Aktivität im KuK-Bereich. Über das Aufzeigen möglicher Berufsperspektiven und Arbeitsbereiche im Feld erfolgt auch die Heranführung an Kunst und Kultur als potenzielles berufliches Tätigkeitsfeld. Die *künstlerisch-kulturelle Orientierungsphase* der Teilnehmenden verläuft dabei zumeist nicht geradlinig, sondern ist von Umwegen geprägt (z. B. andere/fachfremde Studiengänge bzw. Ausbildungen, Zusatzqualifikationen, Studienabbrüche). Mit Bildungs- und Berufswahlentscheidungen einhergehend erfolgt eine Bewusstmachung *strukturgebender Instanzen*, z. B. Studium, Ausbildung, Weiterbildung, und möglicher zukünftiger Berufsperspektiven im Bereich der Kunst und Kultur. Teilweise bleiben bestimmte Wege institutionell verschlossen oder die institutionelle Ablehnung wird antizipiert und der Zugang als nicht realisierbarer Weg empfunden. Der ersten Orientierung folgen verschiedene, teilweise parallel angelegte, sich kreuzende und neu aufeinandertreffende *Wege im Lebensverlauf, über die sich Kunst und Kultur in die Bildungs- und Berufsbiografie* ein-

4 Siehe hierzu beispielsweise das Kreativitätsdispositiv nach Reckwitz (2012).

speisen. Aus den Interviews mit den Teilnehmenden lassen sich drei grundlegende Wege identifizieren: Erstens der Versuch, das Interesse im weiteren Bildungsweg zu spezifizieren *(Weg 1)*, zweitens der Übergang in sichere Tätigkeitsfelder und die Zurückstellung des KuK-Interesses *(Weg 2)* und hieran anknüpfend drittens die Aufgabe der Tätigkeit außerhalb des KuK-Bereiches zur Verwirklichung des KuK-Interesses *(Weg 3)*.

Das künstlerisch-kulturelle Interesse prägt somit den gesamten Lebensweg. Zugleich beeinflussen Aspekte der Unsicherheit im Feld der Kunst und Kultur die Interessengenese und -verfolgung sowie damit einhergehende Professionalisierungsbestrebungen. Die aus Perspektive der Teilnehmenden zentralen Unsicherheiten werden im Folgenden dargelegt (Kap. 1.2), bevor die für den KuK-Bereich typische Praxis der Mehrfachtätigkeiten aufgegriffen wird (Kap. 1.3). Anschließend erfolgt die Zusammenführung zur berufsbiografischen Einbettung von Kunst und Kultur im Spannungsfeld von Interessenverfolgung und sozialer Sicherung sowie dabei die Konkretisierung der hier benannten Wege in Form von bildungs- und berufsbiografischen Strategien im Lebensverlauf (Kap. 1.4).

1.2 Unsicherheiten im Feld der Kunst und Kultur

Der KuK-Bereich ist einerseits ein stark ausdifferenzierter und anerkannter Arbeitsmarkt[5] und zeichnet sich andererseits durch ein hohes Maß von Unsicherheiten aus, die verschiedene Ebenen betreffen. Auch die Analyse der Teilnehmendenperspektive legt ein breites Spektrum dieser Unsicherheiten offen. Seitens der Teilnehmenden wird bereits der *Einstieg in das KuK-Feld* (als Tätigkeitsfeld und spezifischer Arbeitsmarkt) aus verschiedenen Gründen als schwierig eingestuft:

- grundlegende Angst vor Ablehnung bei Bewerbungen/Einstellungsverfahren
- allgemeine/unspezifische Vorurteile gegenüber der KuK-Arbeitsmarktsituation
- fehlende Garantie der (späteren) Beschäftigung trotz Abschluss im KuK-Bereich (Studium, Ausbildung, Weiterbildung)
- als unzureichend eingeschätzte Fähig- sowie Fertigkeiten und Selbstzweifel

  „dass ich wahrscheinlich keine Chance gehabt hätte [...] und mir wahrscheinlich die ganzen Ablehnungen von Schauspielschulen nicht hätte antun wollen“ (TN 9, Z. 165 ff)

- Bereichs- und Tätigkeitsvielfalt im KuK-Bereich, die eine Festlegung auf spezifische Beschäftigungsfelder und Arbeitsbereiche erschwert

  „dass ich ja tausend Ideen hatte, was ich beruflich machen könnte und mich nicht so richtig entscheiden konnte und dafür war dann damals das Studium [...] ganz gut, weil man sich [...] breit aufstellt [...] und ziemlich viel damit hinterher machen kann“ (TN 9, Z. 170 ff.).

Oftmals gelingt der Einstieg in den Arbeitsmarkt dann zunächst über erste *Honorartätigkeiten*, welche wiederum (zunächst) keine für eine soziale Sicherung hinreichende Basis darstellen. Auch für die weitere Etablierung und Teilhabe am KuK-Feld werden

5 Siehe hierzu ausführlich Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*.

Unsicherheiten beschrieben, welche mit der stetigen *Problematik einer begrenzten sozialen Sicherung* einhergehen. Diese betreffen aus Sicht der Teilnehmenden z. B. Verdienstmöglichkeiten und Aspekte der Vergütung, das Verhältnis zum Arbeitsaufwand, Aufstiegsoptionen, unsichere Tätigkeitsverhältnisse und mangelnde Absicherung sowie die Unvorhersehbarkeit des beruflich-wirtschaftlichen Erfolges, wie im Folgenden weiterführend dargelegt.

Für die Teilnehmenden der Falleinrichtung interessiert angesichts der vielfach hervorgehobenen Unsicherheiten, *wie* der Lebensunterhalt bestritten wird. Als Grundannahme ist leitend, dass die Einkommenssituation in Kunst und Kultur heterogen, im Durchschnitt aber (zu) niedrig ist (vgl. u. a. Schulz & Zimmermann 2020).

Aufschlussreich bezogen auf die *Finanzierung des Lebensunterhalts* ist in dieser Teilstudie zunächst die quantitative Befragung (vgl. Abb. 1)[6]: 65 % geben an, ein Einkommen aus ihrer KuK-Tätigkeit (inklusive daraus resultierender Erzeugnisse) zu haben.[7] 40 % haben ein Einkommen aus einer Nicht-KuK-Tätigkeit. 18 % erhalten staatliche Leistungen (insbesondere Rente). 13 % nutzen finanzielle Rücklagen/Ersparnisse und 20 % geben familiäre Unterstützung an. Beachtenswert ist, dass parallel mehrere Quellen zur Finanzierung des Lebensunterhalts vorliegen können.[8]

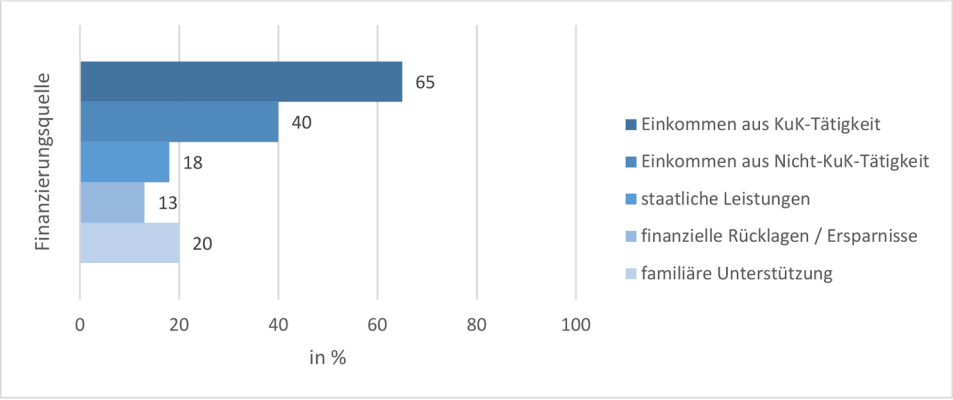


Abbildung 1: Finanzierung des Lebensunterhalts (Mehrfachantworten möglich)

Der auf den ersten Blick eher hohe Anteil von Personen mit KuK-Einkommen relativiert sich unter Einbezug des prozentualen Anteils am Gesamteinkommen: Nur 30 % der Befragten erzielen 100 % ihres Gesamteinkommens aus KuK, 35 % füllen mit ihrem KuK-Einkommen 50 % oder weniger ihres Gesamteinkommens.[9] Zu beachten ist, dass es sich um den prozentualen Anteil am Nettoeinkommen handelt. Wenn eine

6 Die Prozentwerte sind im Fließtext dieser Publikation gerundet.
7 Hierbei wird grundsätzlich angenommen, dass Verdienstmöglichkeiten innerhalb eines Anstellungsverhältnisses bis hin zu Einnahmen durch selbstständige künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten bzw. eigene Erzeugnisse im KuK-Bereich existieren können.
8 Mehrfachantworten möglich
9 26–50 % des Gesamteinkommens: 13 %/11–25 % des Gesamteinkommens: 7 %/= bzw. < 10 % des Gesamteinkommens: 15 %

Person ohnehin nur in Teilzeit beschäftigt ist und hiervon wiederum 50 % des Einkommens aus KuK sind, bleibt die Summe gering. Dies verdeutlichen auch einige ergänzend notierten Anmerkungen der Teilnehmenden im Fragebogen (z. B. „es reicht hinten und vorne nicht", TN 157).

Seitens der Teilnehmenden wird die *Vergütung im KuK-Bereich insgesamt* zugleich auch in den qualitativen Interviews als unzureichend beschrieben („Kreativarbeit wird generell sehr schlecht bezahlt", TN 8, Z. 294). Speziell die *eigene Vergütung im KuK-Bereich* wird subjektiv mehrheitlich als defizitär wahrgenommen, wie erneut die Daten der Fragebogenerhebung quantifizierend offenlegen: 65 % der Befragten schätzen das erzielte Einkommen (in Abstufungen) als zu gering ein, 33 % finden das Einkommen angemessen. Die Ausübung einer KuK-Tätigkeit erscheint trotz relativem Erfolg als alleinige Einnahmequelle oftmals zu gering, um einen gewissen (Mindest-)Lebensstandard bestreiten zu können. Dies wird in den qualitativen Interviews insbesondere von Künstler*innen, hier in der *Bildenden Kunst*, formuliert und relational eingeordnet:

> „Also zumindest mit meinem Lebensstandard, den ich für mich beinhalte, würde ich jetzt noch nicht davon leben können. Also, meine Arbeiten sind in einem guten Preisbereich, aber man verkauft ja auch nicht tagtäglich über große Galerien." (TN 16, Z. 217 ff.)

Relativierend benennen die Befragten eine *Staffelung der Vergütung*, bei der mit steigender Tätigkeitsdauer im Feld auch das Einkommen der dort Tätigen steigt, beispielsweise im Bereich der *Darstellenden Künste* bzw. Dramaturgie:

> „Ich würde also, was Finanzierung angeht, sagen, dass das natürlich auch über die Jahre besser geworden ist, klar. Also man verdient natürlich irgendwann mehr." (TN 8, Z. 385 ff.)

Allerdings wird die Vergütung trotz steigendem Qualifizierungs- und Vergütungsgrad oftmals dennoch als stagnierend oder nicht hinreichend gestiegen empfunden, etwa im Bereich *Literatur*:

> „Als ich angefangen habe, Kurse zu geben [...], war ich glücklich, überhaupt Kurse geben zu können und habe nicht so sehr auf das Honorar geachtet. Mittlerweile sehe ich aber, dass ich mit 16 Euro angefangen [habe], vor 15 Jahren, und bin jetzt gerade mal bei 20, 21 Euro." (TN 10, Z. 350 ff.)

Zudem beschreiben die Befragten zur Relation von monetärer Entlohnung und getätigtem *Arbeitsaufwand* existierende Unverhältnismäßigkeiten. Dazukommend wird das Ausführen *unentgeltlicher Tätigkeiten* (bei Angestellten auch in Form von Überstunden) oftmals vorausgesetzt und als zusätzliche Belastung sowie entgangene finanzielle Wertschöpfung empfunden:

> „also, weil auch häufig erwartet wird, dass man ganz viele Dinge unbezahlt macht. Wenn man sich da permanent darauf einlässt, weiß man einfach überhaupt nicht, wovon man leben soll." (TN 11, Z. 233 f.)

Aufstiegsoptionen ergeben sich aus Sicht der Teilnehmenden dabei eher zufällig, auch verbunden mit hoher Einsatzbereitschaft, oftmals einhergehend mit einer übergreifenden, unerwarteten Wendung im Berufskontext.

Für den KuK-Bereich typisch und auch von den Teilnehmenden beschrieben, sowie für 47 % der quantitativ Befragten abzulesen, ist ferner ein hoher Anteil von *Projektarbeit* als ein Strukturelement des Tätigkeitsfeldes. Die projektförmige Arbeit verweist auf eine zeitliche Begrenzung der Tätigkeiten, welche durch fehlende Anschlussoptionen Unsicherheiten evozieren kann. Hervorgehoben wird von den Befragten diesbezüglich auch, dass sie aus subjektiver Perspektive einen *Rückgang bzw. Abbau der Kulturförderung* auf regionaler und kommunaler Ebene wahrnehmen, der Auswirkungen auf realisierbare Projekt- und Verdienstmöglichkeiten zum einen und auf die inhaltliche Ausgestaltung von KuK-Tätigkeiten zum anderen hat.[10] Beschrieben wird eine zunehmende Relevanz der *Fördermittelakquise* zur Realisierung von Aktivitäten, beispielsweise auch im *Museum*:

> „Ja, es ist nochmal deutlich spürbarer, dass das Einwerben von Fördermitteln […] eine immer größere Rolle spielt, um noch, ja sagen wir mal innovativ, auf der Höhe der Zeit, arbeiten zu können. Das geht also mit den bereitgestellten Etatmitteln kaum noch." (TN 6, Z. 84 ff.)

Die Fördermittelakquise wird so einerseits zur Voraussetzung künstlerisch-kultureller Tätigkeiten sowie andererseits selbst zu einer Kernaufgabe von Tätigkeiten im KuK-Bereich.

Branchenübergreifend sind Selbstständige besonders stark von *unsicheren Tätigkeitsverhältnissen und mangelnder Absicherung* betroffen. Da im KuK-Bereich und hier insbesondere in künstlerisch-kreativen Tätigkeitsfeldern viele Soloselbstständige aktiv sind (vgl. Söndermann 2018, S. 5), erhalten Einflüsse, die zur Nichtausübung einer Tätigkeit führen, eine besondere Relevanz.[11] Zugleich treffen viele dieser Aspekte auch auf Tätige in (anderen) projektförmigen Beschäftigungsverhältnissen zu.

Insbesondere finanzielle Unsicherheiten manifestieren sich dabei in teils ausgeprägten Existenzängsten, mit deren Bewusstsein eine über ein Beschäftigungsverhältnis geschaffene Absicherung als außergewöhnlich wahrgenommen und wertgeschätzt wird, hier beispielsweise im Bereich *Kulturmanagement*:

> „Als Selbstständiger, der ich lange war, war es immer schwierig. Also, wirklich mit Existenzängsten. Also, nachts aufwachen und denken: ‚Scheiße, […] von welchem Geld isst du morgen?' Also, wirklich." (TN 1, Z. 466 ff.)

> „Und jetzt habe ich den Luxus des Angestelltendaseins. Ich beschreibe es wirklich als Luxus, weil ich halt weiß, ich kriege mein Geld." (TN 1, Z. 468 ff.)

10 Weiterführend kann dies dahin interpretiert werden, dass dies potenziell Auswirkungen auf die Aufrechterhaltung der Attraktivität von Kunst und Kultur und die Interessengenese zukünftig im KuK-Bereich agierender Personen (z. B. im Theaterbereich) haben kann. Fehlen beispielsweise finanzielle Mittel zu Werbezwecken, können bestehende kulturelle Angebote nicht ausreichend beworben und publik gemacht sowie letztlich weniger Personen erreicht werden, dies sowohl als Rezipient*innen als auch als potenzielle Akteur*innen, die erst über Kontaktpunkte den Weg in das Feld der Kunst und Kultur finden.

11 Dies wurde ab dem Jahr 2020 im Rahmen der Coronapandemie besonders deutlich.

Sichtbar wird insbesondere für Selbstständige eine starke Abhängigkeit der Existenzsicherung von einer strikten Einhaltung zeitbezogener Fristen. Bei einem *krankheitsbedingten Ausfall* der KuK-Tätigkeit entsteht ein Verdienstverlust, der bestenfalls durch Tätigkeiten in alternativen Zeitfenstern ausgeglichen werden kann, was infolge konkurrierender Zeitdimensionen wiederum zu Einbußen in der weiteren Zeitverfügung führt:

> „dann ist ein Ausfall da und dieser Ausfall wird nicht bezahlt. [...] Man hat dann höchstens die Möglichkeit zu gucken, ob man einen Ausweichtermin findet. Das bedeutet, dass im Prinzip die Freizeit, die man eigentlich irgendwann hatte, dass die dann wegfällt, weil man vorher krank war." (TN 10, Z. 550 ff.)

Zugleich evoziert die Nichteinhaltung nicht nur einerseits direkte Verdienstausfälle, sondern es droht andererseits der Verlust von Folgeaufträgen, wie beispielsweise für den Bereich *Literatur/Journalismus* beschrieben:

> „und da muss ich eben, egal, ob ich im Urlaub bin, ob ich im Krankenhaus liege oder egal was ist, muss ich die liefern. Sonst macht die jemand anderes und dann bin ich auch wiederum gestorben." (TN 10, Z. 444 ff.)

Prägend für die Einkommens- und hierüber für die Existenzsicherung ist neben *zeitlich flexiblem Agieren* zudem eine geforderte Bereitschaft zu *hoher örtlicher Flexibilität*, die einen weiteren Instabilitätsfaktor in das Wirkungsfeld des künstlerisch-kulturellen Handelns einbringt. Dies gilt wiederum nicht nur für Selbstständige, sondern auch im Anstellungsverhältnis. Beispielsweise wird in den Bereichen *Museum* und *Darstellende Künste* bzw. *Theater* die Bereitschaft zur *Mobilität* stark gefordert, indem für Anstellungen Wohnortwechsel vollzogen werden müssen, die Auswirkungen auf das gesamte Privatleben der KuK-Tätigen haben, aber auch das jeweilige Arbeitsumfeld verändern. *Fluktuationen im Arbeitsumfeld* werden ohnehin ganz grundlegend als prägend für Tätigkeiten in Kunst und Kultur beschrieben. Im Angestelltenverhältnis verursachen Personalwechsel dabei unstetige Teamzusammensetzungen, wobei dies sowohl als Herausforderung als auch als Bereicherung empfunden werden kann, die das *Streben nach Neuem* unterstützt, etwa im Theaterkontext:

> „Aber auch, dass immer wieder neuen Kolleginnen dazu kommen, die andere Impulse reinbringen [...], ich empfinde diese Art zu arbeiten oder zu leben nicht als Problem, sondern, im Gegenteil, als großes Geschenk." (TN 8, Z. 402 ff.)

Im Zusammenhang mit den skizzierten Unsicherheitsdimensionen zeigt sich auch, dass im Feld der Kunst und Kultur insgesamt *keine idealtypischen und perspektivisch vorhersehbaren Arbeitsaufläufe* vorherrschend sind. Als Begründung hierfür wird u. a. die potenzielle Selbstbestimmtheit des inhaltlichen, zeitlichen und räumlichen Arbeitens angeführt, die in individualisierten Werdegängen mündet. Die genuin existente Unsicherheit der Arbeitsabläufe wird seitens der Interviewten in der Gesamtheit so-

wohl positiv als auch negativ ausgelegt. Perspektivisch zeichnet sich hier auch das *freie Moment des künstlerisch-kulturellen Handelns*[12] ab:

> „und in meinem Beruf entscheidet eigentlich dann kaum noch jemand in dieser Form über mich, ja." (TN 8, Z. 552 f.)

Nicht zuletzt ist *beruflich-wirtschaftlicher Erfolg* im KuK-Bereich auch an eine Be- und Abwertung der jeweiligen Tätigkeiten oder Erzeugnisse durch Dritte gebunden (u. a. auch im Rahmen medialer Berichterstattung sowie im Netzwerk), was den Erfolgsdruck im Kontext des grundlegend instabilen Arbeitsumfelds zusätzlich erhöht und ein zusätzlicher Unsicherheitsfaktor ist, wie die Teilnehmenden in den Interviews berichten. Herauszulesen ist ein stetig steigender *Konkurrenzdruck*, ausgelöst durch eine Vielzahl an KuK-Angeboten und -Institutionen sowie einen wachsenden Druck, in der Öffentlichkeit Präsenz zu zeigen und diese auch kontinuierlich auszubauen.[13] Damit einher geht der individuelle Drang zur *Professionalisierung verbunden mit einer fortlaufenden Weiterqualifizierung* (z. B. Teilnahme an Weiterbildungsangeboten, Erwerb von Zertifikaten, Promotion), um teilhabe- und konkurrenzfähig zu sein. Im Fokus steht hierbei nicht nur die eigene Weiterentwicklung, sondern auch das Streben danach, für (weitere) potenzielle Arbeitgebende und andere Personen interessant zu sein. Zur Steigerung des individuellen Bekanntheitsgrades bzw. zu Selbstvermarktungszwecken und zum Vertrieb der künstlerisch-kulturellen Erzeugnisse und Tätigkeiten greifen die KuK-Tätigen ferner auf spezifische Disseminations- und Distributionswege zur *Platzierung am Markt* zurück. Die Interviewten nutzen hier inzwischen verstärkt digitale und soziale Medien, indem sie sich und/oder ihre künstlerisch-kulturellen Tätigkeiten und Erzeugnisse und/oder ihre Institution auf entsprechenden Plattformen im Internet präsentieren (u. a. eigene Websites und Social-Media-Plattformen wie Facebook und Instagram) (z. B. TN 1, TN 16). Hierbei zeichnet sich die an das individuelle Interesse gekoppelte künstlerisch-kulturelle Identität ab: „Ich sag mal so, die hauptsächlichen Dinge sind drauf, mein Stil ist erkennbar an den Bildern, die eingestellt sind [auf der Homepage, Anm. d. Verf.]" (TN 16, Z. 509 f.). Die mit der Platzierung am Markt einhergehende fremdgesteuerte Be-/Entwertung – u. a. auch im Sinne einer Sozialreferenz (vgl. Pfab 2019, angelehnt an Csikszentmihalyi 1997) – wirkt dabei auch jenseits monetärer Werte auf die fluide sowie durchaus fragile Identität und bedingt das künstlerisch-kulturelle Selbst. Die Suche nach Entfaltungsmöglichkeiten und Anerkennung verbunden mit Formen des Sichtbarseins im KuK-Bereich wird so zur permanenten Arbeits- *und* Lebensaufgabe zwischen sozialer Sicherung und Identitätsstabilisierung.

12 Siehe diesbezüglich auch die ausführliche theoretische Auseinandersetzung von Robak in diesem Band zur *Kreativität* und von Gieseke in diesem Band zum *Handlungsbegriff*.

13 Dies gilt sowohl für Einzelpersonen als auch für die Institutionen, für die jemand tätig ist: „Also tatsächlich stehen Museen auch untereinander in einer, ja sagen wir mal nicht in einer direkten Konkurrenz, aber dadurch, dass es so viele Museen gibt, buhlt man natürlich auch um dieselben Interessierten an der Museumsarbeit." (TN 4, Z. 230 ff.)

1.3 Praxis der Mehrfachtätigkeiten

Zur Einleitung des nächsten Analyseabschnitts erfolgen zunächst eine kurze theoretische Standortbestimmung zur allgemeinen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungslage in Deutschland, die sich seit längerer Zeit im Umbruch befindet, und eine Verortung des Arbeitsmarkts Kultur darin: *Erstens* verändert sich die Existenz von kontinuierlichen Normalarbeitsverhältnissen und klar abgegrenzten Formen der Haupt- und Nebenberuflichkeit sowie von abhängigen Anstellungsverhältnissen und Selbstständigkeit zugunsten multipler und/oder über die Lebensspanne wechselnder Erwerbsformen (vgl. Kay et al. 2018) im Sinne einer „Erwerbshybridisierung" (ebd.). Für den Kunst- und Kulturbereich ist dies nicht neu (vgl. Fohrbeck & Wiesand 1975). Den Arbeitsmarkt Kultur inklusive der Kulturellen Bildung kennzeichnen seit jeher als Strukturmerkmale differente Zugangsoptionen und Berufsfelder, hybride Beschäftigungsformen, befristete Tätigkeiten und die für andere Arbeitsfelder sogenannten „atypischen" Beschäftigungen als typische Erwerbsformen sowie eine große Spanne von vielen Soloselbstständigen bis hin zu Großunternehmen (vgl. u. a. Söndermann 2018; Schulz et al. 2013; Schulz 2013).[14] *Zweitens* sind Erwerbstätige auf der Umsetzungsebene insgesamt zunehmend mit der räumlichen, zeitlichen und organisatorischen Entgrenzung sowie einer Flexibilisierung der Arbeit konfrontiert (vgl. Eichhorst & Tobsch 2014). Auch diese Situation ist für den KuK-Bereich u. a. infolge dominierender projektförmiger Strukturen originär angelegt. Speziell für die Kulturelle Bildung hält Schulz (2012) fest, dass sich das Feld dabei mit einer „Gleichzeitigkeit von Starrheit des Arbeitsmarktes Kultur auf der einen Seite und dem stetigen Wandel durch befristet Beschäftigte sowie Honorar und Werkvertragskräfte" (ebd., S. 856) auf der anderen Seite konfrontiert sieht. *Drittens* zeichnen sich für den KuK-Bereich vielfältige Ausdehnungen ab, die das (Tätigkeits-)Feld der Kunst, Kultur und Kulturellen Bildung (neu) formen (siehe speziell zum letzten Punkt sowie zu den Arbeits- und Beschäftigungsstrukturen ausführlich Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*).

Die Teilnehmenden in der Akademie weisen die für den KuK-Bereich insgesamt typischen Tätigkeitsstrukturen auf und bilden die verbreitete *Praxis der Mehrfachtätigkeiten* mit vielfältigen Tätigkeitsanforderungen ab. Es existieren nicht nur hybride Erwerbsformen, sondern auch hybride Tätigkeiten. Sichtbar werden Kunst und Kultur schaffende, ermöglichende, präsentierende, vermarktende und vermittelnde Tätigkeitsfelder. Das Tätigkeitsspektrum der hier befragten Teilnehmenden umfasst dabei vorrangig künstlerisch-kulturelle Aktivitäten im engeren Sinne und reicht von der künstlerisch-kulturellen *Produktion* (u. a. Erschaffen von Kulturgütern/Kunstwerken) über die *Kulturelle Bildung* bzw. *Vermittlung* (u. a. Durchführen von Unterricht) bis hin zum *Management* von Kunst und Kultur (u. a. Organisation und Leitung einer Einrichtung; Marketing und Öffentlichkeitsarbeit):

14 Die Arbeitsmärkte haben dabei im Detail je eigene Beschäftigungs- und Wirtschaftsmerkmale (vgl. u. a. Schulz 2013, S. 13; Bertschek et al. 2019).

> *(Produktion)* „jetzt bin ich also wie gesagt seid, seit vielen Jahren freischaffende Künstlerin, und hab mich auf dem Markt jetzt schon ganz gut ja etabliert. Bin in zwei Galerien, wo ich ständig vertreten werden, mit anderen Galerien bin ich immer mal wieder in, in Ausstellungsbereichen mit dabei. [...] Und das alles in der Malerei. Malerei und Zeichnung." (TN 16, Z. 75 ff.)

> *(Bildung und Vermittlung)* „Eine Arbeitswoche, ja eine Arbeitswoche bei mir sieht so aus, dass ich also in verschiedenen Volkshochschulen verschiedene Kurse in verschiedenen Bereichen gebe, ich mache also Alphabetisierungskurse für Erwachsenen, ich mache Schreibwerkstätten, für normal Schreibende sozusagen und ich mache Akkord-Gitarre, also das sind so die Sachen, die ich im Bereich der Erwachsenenbildung mache. Ich mache noch viele andere Sachen, aber das sind jetzt erst mal die sage ich jetzt mal die, die so im kreativen Bereich stattfinden." (TN 10, Z. 78 ff.)

> *(Management)* „Ich leite das NAME MUSEUM in NAME ORT. [...] Jetzt hat sich mein Tätigkeitsfeld sehr stark ausgeweitet, also es geht auch Richtung Museumsmanagement, Finanzplanung, Ausstellungsplanung, und eigentlich ein ganzer geschäftlicher Betriebsablauf gehört noch dazu, an sich nur rein die musealen Aufgaben, sondern auch Richtung Betriebsführung und Management." (TN 4, Z. 36 ff.)

Die Praxis der Mehrfachtätigkeiten steht in Wechselwirkung zu den im vorherigen Kapitel ausgeführten Unsicherheiten und lässt sich weiter ausdifferenzieren a) in Form von parallelen Mehrfachbeschäftigungen (Kapitel 1.3.1) als auch b) als Tätigkeitsspektrum innerhalb der (Mehrfach-)Beschäftigungen (Kapitel 1.3.2).

1.3.1 Mehrfachtätigkeiten in Form von *parallelen* Mehrfach*beschäftigungen*

Übergreifend werden in den Tätigkeitsstrukturen der Teilnehmenden die für weite Teile des KuK-Bereichs charakteristischen Mehrfachtätigkeiten in Form von *parallelen* Mehrfach*beschäftigungen* (vgl. Söndermann 2018) sichtbar.

Unter den Teilnehmenden verbreitet ist die Kombination einer im engeren Sinne künstlerischen bzw. kulturellen Tätigkeit und einer Tätigkeit oder sogar mehrerer Tätigkeiten im oder mit Nähe zum Bildungsbereich. Auch komplett im pädagogischen Bereich angesiedelte Kombinationen mehrerer Tätigkeiten mit variierender institutioneller Anbindung zeichnen sich ab:

> „Ich bin meistens freiberufliche Theaterpädagogin und zurzeit auch oder seit drei seit gut drei Jahren jetzt Dozentin an der Fachhochschule für soziale Arbeit [...] und bin da im Bereich Kulturelle Bildung für Sozialpädagogen unterwegs, aber das ist eine halbe Stelle und ansonsten bin ich freiberufliche Theaterpädagogin." (TN 9, Z. 69 ff.)

> „Also ich bin insgesamt in drei VHSen, in zweien mache ich Alphabetisierungskurse und die Beratungen dazu und in der dritten mache ich kreatives und literarisches Schreiben und [...] in der Familienbildungsstätte [...] mache ich dann noch mal Akkord-Gitarre." (TN 10, Z. 237 ff.)

Je nach Sparte/Domäne zeichnen sich auch differenzierte Schwerpunktsetzungen in den Tätigkeiten ab, z. B. Chorleitung plus Sängerin plus Coachingtätigkeit im Bereich Stimmbildung:

> „und finanziere mich in erster Linie über diese beiden Chöre, arbeite außerdem immer noch selbstständig hier und da als Sängerin, also klar, wenn [unv.] irgendwo einlädt, was zu singen, dann mache ich das natürlich. Nur ich plane eben nicht mehr selber, ich bin nicht mehr meine eigene Managerin in dem Sinne, dass ich ständig Konzerte oder Touren oder CDs oder [unv.] plane oder organisiere. Und ich schreibe Arrangements, also ich arbeite auch noch als Arrangeurin, auch für andere Chöre. Ich coache hin und wieder, also ich gebe nicht wirklich Gesangsunterreich." (TN 14, Z. 96 ff.)[15]

In den Tätigkeitsprofilen der Teilnehmenden wiederum nur selten zu finden ist die Verfolgung einer gar nicht bis sehr wenig beruflich relevanten KuK-Tätigkeit neben einer (haupt-)beruflichen Anstellung, die auch außerhalb von KuK angesiedelt sein kann. In den gefundenen Einzelfällen liegt keine Mehrfachbeschäftigung beruflicher Art vor, aber eine nicht-berufliche bzw. nicht-einkommensorientierte KuK-Aktivität neben einer Hauptbeschäftigung, die sich auch wieder auflösen kann:

> „Ich wolle dann sehr gerne mit Menschen mit Demenz künstlerisch arbeiten, weil ich ehrenamtlich in der Demenzbetreuung gearbeitet habe, aber das hat sich nicht erfüllt, ich habe dann eine Anstellung im Altenheim bekommen und habe aber da mehr oder weniger, also ich war in der sozialen Betreuung angestellt, aber ich habe mehr oder weniger, überhaupt nichts mit Kunst machen können und daraufhin habe ich dann auch diese Vermittlungstätigkeit eingestellt und befasse mich jetzt nur noch so mit der eigenen Kunst." (TN 17, Z. 104 ff.)

Die in den qualitativen Interviews ausformulierten Mehrfachtätigkeiten bzw. -beschäftigungen lassen sich über die Beschäftigungssituation der Teilnehmenden auch quantitativ nachzeichnen.[16] Die Anstellungsverhältnisse sind divers und teilweise außerhalb des KuK-Bereichs angesiedelt, wie die Zusammenführung der strukturellen Beschäftigungsmerkmale *(Mehrfachtätigkeiten/-beschäftigungen, Form der Erwerbstätigkeit allgemein und der KuK-Aktivitäten)* zeigt: Gut 53 % der erwerbstätigen Teilnehmenden haben nur ein Beschäftigungsverhältnis. Fast die Hälfte der Teilnehmenden ist demgegenüber mehrfachbeschäftigt. 24 % haben dabei mehrere Beschäftigungsverhältnisse ausschließlich im KuK-Bereich, 22 % haben mehrere Beschäftigungsverhältnisse, von denen mindestens eins außerhalb des KuK-Bereichs liegt (vgl. Abb. 2). Von den mehrfachbeschäftigten Teilnehmenden gibt mit rund 64 % die Mehrheit zum Schwerpunkt der Beschäftigungsverhältnisse den Bereich Kunst und Kultur an, während 23 % im Schwerpunkt außerhalb von KuK beschäftigt sind und die übrigen Teilnehmenden keinen Schwerpunkt ausmachen (können) (vgl. Abb. 3).

15 Interessant ist in diesem Fall die klar benannte Trennung von Gesangs*coaching* und (eins zu eins) Gesangs*unterricht*, die im Interview verbunden mit einer Abgrenzung vom Unterrichten formuliert wird: „werd ich immer wieder gefragt und dann merke ich, dass das nicht ganz, meine ganz große Leidenschaft ist [...] one-on-one Gesangsunterricht." (TN 14, Z. 1016 ff.)

16 Zur weiteren Beschreibung der Teilnehmenden können ergänzend die Teilnehmendenbefragungen der Akademie hinzugezogen werden (vgl. Ermert 2015, 2018, 2022), die infolge unterschiedlicher Erhebungsinstrumente, Operationalisierungen und Auswertungsschwerpunkte jedoch keinen direkten Vergleichsmaßstab für alle hier erhobenen Daten darstellen.

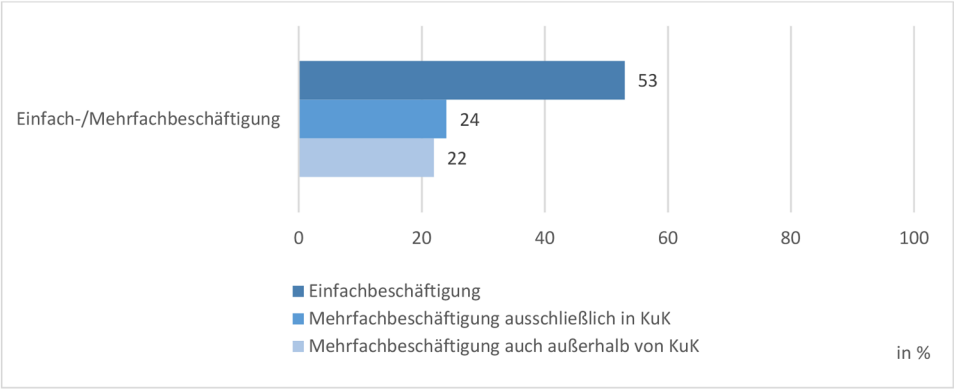


Abbildung 2: Ein- und Mehrfachbeschäftigungen der Teilnehmenden

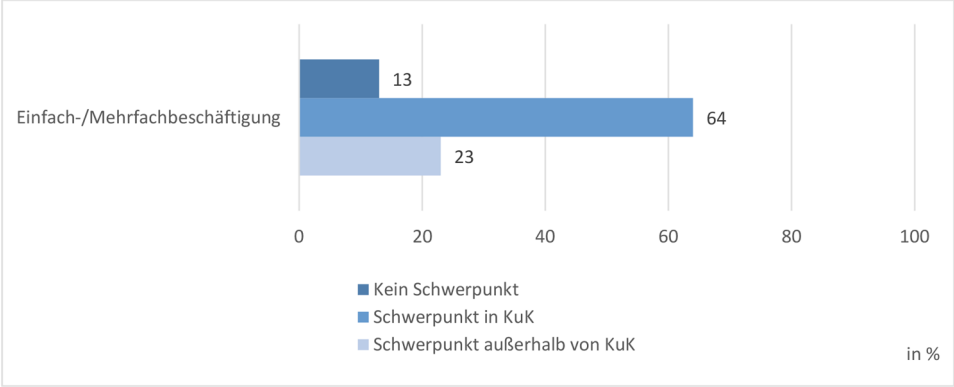


Abbildung 3: Schwerpunkt der Mehrfachbeschäftigungen der Teilnehmenden

Die Form der (Erwerbs-)Tätigkeit der Teilnehmenden ist geprägt von einem hohen Anteil freiberuflicher/selbstständiger Tätigkeiten.[17] Die quantitativen Daten belegen, dass 45 % *aller Tätigkeiten* in dieser Form ausgeübt werden. Wird die Betrachtung ausschließlich auf die *Tätigkeiten im KuK-Bereich* eingegrenzt, ist die Quote mit 47 % vergleichbar hoch. Sozialversicherungspflichtige KuK-Tätigkeiten sind vor Beginn der Coronapandemie – trotz der damals im Trend für den KuK-Bereich identifizierten Zunahme dieser Erwerbsform (vgl. Bertschek et al. 2019, S. 15) – mit 26 % in der Erwerbsstruktur der Teilnehmenden deutlich seltener. Bei gleichzeitig breitem Anforderungs- und Tätigkeitsspektrum gründet die soziale Sicherung der befragten Teilnehmenden somit weitgehend auf eher unsicheren Beschäftigungsformen. Sichtbar wird

17 Für die vorliegende Studie ist eine Differenzierung zwischen Selbstständigkeit und Freiberuflichkeit nicht zentral. Bemerkenswert ist aber, dass der Arbeitsmarkt Kultur gegenüber dem Arbeitsmarkt insgesamt für die sogenannten freien Berufe gemäß EStG §18 mit den freien Heilberufen, freien Medien-, Informations- und Kommunikationsberufen sowie freien Kulturberufen ein großes Spektrum umfasst. Entgegen den klassischen freien Berufen (u. a. Ärzt*innen, Anwält*innen usw.) ist eine Vielzahl dieser freien Berufe mit einer fehlenden sozialen (Alters-)Sicherung konfrontiert (vgl. Schulz 2013, S. 60).

auch die Ausprägung einer „hybriden Selbstständigkeit“ (vgl. Butkowski et al. 2022), indem parallel Tätigkeiten in einem abhängigen Anstellungsverhältnis und in freiberuflicher/selbstständiger Form oder parallel mehrere (andere, auch nicht primär erwerbsbezogene) Tätigkeitsformen ausgeübt werden. Sowohl die quantitative Abbildung der strukturellen Beschäftigungsmerkmale als auch die qualitative Beschreibung der (Erwerbs-)Tätigkeit(en) verweisen auf vielfältige Kombinationen der *Tätigkeitsverhältnisse* im KuK-Feld in Form von Mehrfach*beschäftigungen*. Auffällig ist, dass 17 % der quantitativ Befragten angeben, nur für sich privat künstlerisch-kulturell tätig zu sein, und somit kein berufliches/erwerbsbezogenes Interesse verfolgen (vgl. Tab. 1), was unter den qualitativ befragten Teilnehmenden ebenfalls vereinzelt zutrifft.

Tabelle 1: Form der (Erwerbs-)Tätigkeit

Form der (Erwerbs-)Tätigkeit	**allgemein %**	**KuK %**
freiberuflich/selbstständig in Vollzeit tätig	19,8	18,6
freiberuflich/selbstständig in Teilzeit tätig	24,8	27,9
geringfügig beschäftigt (Minijob)	6,6	2,4
sozialversicherungspflichtig angestellt in Vollzeit	21,7	16,6
sozialversicherungspflichtig angestellt in Teilzeit	19,8	9,3
verbeamtet in Teilzeit	2,7	2,8
verbeamtet in Vollzeit	10,5	8,5
nur für mich privat tätig	x	16,6
ehrenamtlich tätig	13,6	16,2
zurzeit arbeitssuchend	1,2	*x*
im Ruhestand/pensioniert	8,1	*x*
zurzeit noch in Ausbildung/Studium	7,0	6,5
Sonstiges	3,9	3,6
[Mehrfachantworten möglich] *x = nicht erfragt*	*n = 258*	*n = 247*

Sparten-/Domänenbezogene Spezifika lassen sich beispielsweise kontrastierend in den Tätigkeitsstrukturen der Teilnehmenden in den Bereichen *Literatur* und *Museum* identifizieren: Nur wenige Teilnehmende im Bereich *Literatur* (n = 79) stehen in einem sozialversicherungspflichtigen KuK-Arbeitsverhältnis. Rund 35 % verfolgen die KuK-Tätigkeit freiberuflich/selbstständig in Teilzeit und rund 30 % freiberuflich/selbstständig in Vollzeit. 27 % sind bezogen auf die KuK-Aktivität nur für sich privat

tätig.[18] 62 % erzielen ein Einkommen aus KuK-Tätigkeiten, 54 % ein Einkommen aus Nicht-KuK-Tätigkeiten.[19] Dabei geben ca. 30 % an, dass sie 25 % oder weniger ihres Einkommens aus der KuK-Tätigkeit erzielen. Trotz mehrheitlich angegebenem Tätigkeitsschwerpunkt der *Kulturproduktion* finanziert diese den Lebensunterhalt somit nur begrenzt. Von den Teilnehmenden im Bereich *Museum* (n = 32)[20] sind in ihrer KuK-Tätigkeit ca. 23 % sozialversicherungspflichtig in Teilzeit und ca. 48 % sozialversicherungspflichtig in Vollzeit angestellt. Hier zeichnen sich vergleichsweise sichere Formen der Erwerbstätigkeit ab, was für die Sparte/Domäne die im qualitativen Teil als linear und (eher) sicher charakterisierte Arbeitsphase in der KuK-Erwerbsbiografie untermauert. Die Hälfte der Teilnehmenden im Bereich Museum hat dennoch mehrere Beschäftigungsverhältnisse, wobei 80 % einen *Schwerpunkt im KuK-Bereich* haben. 80 % erzielen ein Einkommen aus der KuK-Tätigkeit, 32 % ein Einkommen aus Nicht-KuK-Tätigkeiten.[21] Knapp 80 % der Befragten geben an, 90–100 % ihres Einkommens aus ihrer KuK-Tätigkeit zu erzielen.

1.3.2 Mehrfachtätigkeiten im Tätigkeitsspektrum *innerhalb* der Beschäftigungen

Über die strukturell sichtbaren Mehrfachtätigkeiten in Form von Mehrfach*beschäftigungen* hinaus sind sowohl einfach- als auch mehrfachbeschäftigte Teilnehmenden *innerhalb* ihrer Beschäftigungen mit einem breiten und vielfältigen Anforderungs- und Tätigkeitsspektrum konfrontiert, welches ebenfalls charakteristisch für das KuK-Feld ist.[22] Fast alle im engeren Sinne künstlerisch-kulturellen Tätigkeiten sind dabei hoch spezialisiert und in sich komplex (vgl. Schulz 2013, S. 56). Die Mehrfachtätigkeiten innerhalb einer Beschäftigung zeigen sich über unterschiedliche Aufgabenbereiche und Handlungsfelder. Die Befragten beschreiben diesbezüglich eine stetige Steigerung sowohl der Aufgabenvielfalt als auch der Anforderungen und damit einhergehend „eine hohe Verdichtung in der Arbeitsbelastung, dadurch, dass die Aufgaben mehr werden, das Personal aber nicht“ (TN 6, Z. 87 ff.). Sichtbar wird die Ausführung diverser Teilaufgaben – *all in one*.

Die qualitativen Interviews verdeutlichen dabei, dass auch Teilnehmende innerhalb von Einzelbeschäftigungen[23] das unterschiedlich breit ausgelegte Spektrum von Mehrfachtätigkeiten innerhalb ihres jeweiligen Beschäftigungsverhältnisses (z. B. TN 1, Programmbereichsleitung in einer Bildungseinrichtung) beschreiben:

18 Mehrfachantworten möglich
19 Mehrfachantworten möglich
20 Bei den nachfolgenden Prozentangaben ist die geringe Fallzahl zu beachten.
21 Mehrfachantworten möglich
22 Schulz (2013, S. 48) macht im Rahmen ihrer Bestandsaufnahme auf die Abgrenzungsproblematik aufmerksam, dass neben im engeren Sinne künstlerisch-kulturellen Berufsgruppen, beispielsweise eingrenzbar über die Liste der Künstlersozialkasse, weitere Berufsgruppen, beispielsweise aus dem Handwerk, der Personaldienstleistung oder dem Rechnungswesen, auf dem Arbeitsmarkt Kultur tätig und im weiteren Sinne an der Kunst- und Kulturproduktion sowie mit ihr zusammenhängenden Tätigkeiten beteiligt sind. Die Falleinrichtung spricht vorrangig im engeren Sinne künstlerisch-kulturell aktive Akteur*innen an.
23 Es ist davon auszugehen, dass diejenigen, die im Bereich Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung zwar vorrangig einer Einzelbeschäftigung nachgehen, vereinzelt auch zusätzlich weitere Tätigkeiten ausüben, z. B. Vorträge oder Einzelaufträge als wissenschaftliche, lehrende und künstlerische Aktivitäten im Rahmen der gesetzlichen Freibeträge, die von den Tätigen selbst aufgrund des geringen Umfangs und der Relation zur Hauptbeschäftigung aber nicht unbedingt als erwähnenswert eingestuft werden.

> „Ich bin Programmbereichsleitung NAME BEREICH 1. Ich bin Programmbereichsleitung NAME BEREICH 2. Ich bin Projektkoordinator für ein Projekt zum Thema BEZEICHNUNG THEMA und ich bin Webredakteur mit dem Schwerpunkt *Social Media*." (TN 1, Z. 73 ff.)

Für Teilnehmende mit Mehrfachtätigkeiten potenziert sich das Spektrum potenzieller Aufgaben und Anforderungen über die Mehrfachtätigkeit im Sinne parallel nebeneinander existierender Mehrfachbeschäftigungen bei gleichzeitiger Mehrfachtätigkeit (über Aufgabenbereiche und Handlungsfelder) innerhalb der jeweiligen Beschäftigungen.

Um die Mehrfachtätigkeiten näher zu beschreiben, lohnt sich ein Blick auf die Schwerpunkte und Aufgabenbereiche:

Übergeordnet verorten sich die Befragten mit ihren Tätigkeiten/Beschäftigungen quantitativ in der *Kulturproduktion* (54 %), als genuin künstlerisch-kreativem Tätigkeitsbereich, vor dem Bereich der *Kulturellen Bildung* und *Vermittlung*[24] (43 %).[25] Beachtenswert ist, dass bei Mehrfachtätigkeiten in Form von parallel existierenden Mehrfachbeschäftigungen auch mehrere Schwerpunkte bestehen können. Bei der Festlegung auf *den wesentlichen* Schwerpunkt dominieren jedoch ebenfalls die *Kulturproduktion* (34 %) sowie *Kulturelle Bildung und Vermittlung* (25 %).

Es zeichnet sich dabei in den weiter ausdifferenzierten, konkreten *Aufgabenbereichen im Rahmen der KuK-Tätigkeiten* (vgl. Tab. 2)[26] folgende Verteilung der parallel existierenden Tätigkeitsdimensionen ab: Die Mehrheit der befragten Teilnehmenden (59 %) widmet sich dem Erschaffen von Kulturgütern/Kunstwerken/Musikstücken usw. und ist somit tatsächlich im engeren Sinne in der künstlerisch-kulturellen *Produktion* tätig. Mit dem Durchführen von Unterricht/AGs/Seminaren/Workshops/Kursen/etc. ist außerdem ein Großteil in der *Kulturellen Bildung* bzw. *Vermittlung* und hier vorrangig im mikrodidaktischen Bereich tätig (46 %). Über die Planung und Konzeption eines Programmangebotes (26 %) sowie über das Planen und Organisieren von kulturellen Veranstaltungen (29 %) gestaltet ein Teil der Befragten zudem Zugänge zu Kunst und Kultur auf der institutionellen Mesoebene. Zudem existieren verschiedene KuK-*Management*tätigkeiten, werden aber in den Einzeldimensionen von einem geringeren Teil der Teilnehmenden ausgeübt. *Produktion* und *Kulturelle Bildung* bzw. *Vermittlung* markieren nicht nur die am häufigsten genannten Aufgabenbereiche, sondern zugleich die Tätigkeitsbereiche, denen die Befragten mit auffälligem Abstand zu den übrigen Aufgabenbereichen die größte Bedeutung zuschreiben, wobei die Produktion (47 %) gegenüber der mikrodidaktischen Vermittlung (21 %) dominiert. Es zeichnet sich ab, dass die Teilnehmenden den Aufgabenbereichen eine hohe persönliche Bedeutung zuschreiben, in denen sie ihre künstlerisch-kulturellen Aspiration einbringen, kreativ und schöpferisch agieren und so – zumindest in Teilen – ihrer Leidenschaft folgen können.[27]

24 Im Fragebogen entsprechend der explorativ eingegrenzten Begrifflichkeiten als „Kunst-/Kulturvermittlung" bezeichnet.
25 Mehrfachantworten möglich
26 Mehrfachantworten möglich
27 Siehe zur weiteren Einordnung und Interpretation dessen auch die *perspektivverschränkende Analyse* von Robak in diesem Band.

Sichtbar wird in den Aufgabenbereichen zudem ein hoher Anteil der *Projektarbeit* (47 %), jedoch zumeist als Aufgabenbereich ohne höchste persönliche Bedeutung. Anzumerken ist jedoch, dass Projektarbeit oftmals überlappend zu anderen Aufgabenbereichen vorliegt, z. B., indem kulturelle Bildungsangebote und die damit einhergehende Durchführung von Seminarangeboten projektförmig realisiert werden.

Tabelle 2: Aufgabenbereiche im Rahmen der KuK-Tätigkeit

	[Mehrfach-antworten möglich]	☺
Aufgabenbereiche im Rahmen der KuK-Tätigkeit	%	%
Erschaffen von Kulturgütern/Kunstwerken/Musikstücken/Theaterstücken u. Ä.	58,2	47,2
Projektarbeit	47,4	7,0
Planung und Konzeption eines Programmangebotes, z. B. für eine Einrichtung	26,1	6,0
Organisation und Leitung einer Einrichtung/eines Vereins/etc.	16,1	2,5
Marketing und Öffentlichkeitsarbeit	22,5	4,0
Qualitätsentwicklung/-sicherung	8,8	0,5
Finanz-/Ressourcenbeschaffung	7,2	–
Controlling	5,2	0,5
Personalbeschaffung und -entwicklung	6,8	–
Vernetzung mit Verbänden/Politik/Kultureinrichtungen	15,7	–
Durchführen von Unterricht/AGs/Seminaren/Workshops/Kursen/etc.	45,8	21,1
Beratung von Personen	18,1	3,0
Beratung von Organisationen	5,6	1,0
Planen und Organisieren von kulturellen Veranstaltungen/Events	28,9	2,5
wissenschaftliche Forschung/Tätigkeiten	10,0	3,0
Sonstiges	5,6	1,5
☺ = *Aufgabenbereich mit höchster persönlicher Bedeutung [nur eine Antwort]*	*n = 249*	*n = 199*

1.4 Bildungs- und berufsbiografische Einbettung von KuK über die Lebensspanne – vier Strategien im Spannungsfeld

Die Teilnehmenden bewegen sich mit ihren Aktivitäten im KuK-Bereich in einem stetigen Spannungsfeld zwischen dem skizzierten, sich biografisch entwickelnden Interesse an einer künstlerischen bzw. kulturellen Praxis einerseits und den Bestrebungen sozialer Sicherung vor dem Hintergrund vielfältiger Unsicherheiten und den spezifischen Tätigkeitsstrukturen bzw. -anforderungen andererseits. „Arbeitsmarkt Kultur –

Chance zur Selbstverwirklichung oder doch nur dauerhaftes ökonomisches Elend?“, fragen auch Zimmermann und Schulz (2013, S. 332). Die vorliegende Teilstudie nähert sich dieser Frage mit dem Fokus auf bildungs- und berufsbiografische Optionen zur individuellen Realisierung von Kunst und Kultur über die Lebensspanne an.

Über die vorherige Beschreibung der individuellen Werdegänge und Tätigkeitsstrukturen im Feld der Kunst und Kultur in den qualitativen Interviews, angereichert und verbunden mit ausgewählten quantitativen Daten, lassen sich vier bildungs- und berufsbiografische Strategien des individuellen Umgangs mit dem genannten Spannungsfeld ableiten:

1. das Nebeneinander von KuK und anderen kreativitätsfernen Praktiken
2. die Verknüpfung von KuK und anderen, insbesondere pädagogischen Praktiken
3. das Zurückstellen des KuK-Interesses zugunsten einer sicheren Tätigkeit
4. das Streben, ausschließlich in KuK tätig zu sein

Diese Strategien finden in unterschiedlichen Phasen des Lebensverlaufs situativ und subjektiv begründet Anwendung, wechseln sich zumeist über die Lebensspanne ab, überlappen sich in entscheidungsrelevanten Übergangsphasen (z. B. Berufswahl) und markieren dabei Kreuzungen zur Einmündung von Kunst und Kultur in die Bildungs- und Berufsbiografie.

1.4.1 Nebeneinander von KuK und anderen kreativitätsfernen Praktiken

Der ersten Strategie liegt der grundsätzliche Versuch zugrunde, *das Interesse im weiteren Bildungsweg zu spezifizieren* (Weg 1) und in eine (Berufs-)Tätigkeit zu überführen. Die Strategie kennzeichnet dabei das balancierende Nebeneinander künstlerisch-kultureller und anderer, kreativitätsferner Praktiken, die entweder parallel oder im Wechsel stattfindend ausgeübt werden, um dem künstlerisch-kulturellen Interesse zu folgen und zugleich eine soziale Sicherung zu gewährleisten. Dieses Nebeneinander existiert in Form der zuvor dargelegten Mehrfachtätigkeiten in Parallelbeschäftigungen sowie in Form von differenten Praktiken innerhalb von Beschäftigungen.

Strukturell impliziert diese Strategie häufig eine (primäre) Tätigkeit im Angestelltenverhältnis und die weitere nebenberufliche bzw. selbstständige Ausübung künstlerisch-kultureller Tätigkeiten. Die Interviews zeigen, dass ein Angestelltenverhältnis dabei als sicheres Arbeitsverhältnis sowie als großer Luxus und Entlastung verstanden wird (z. B. mit Blick auf Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, die Sozialversicherung, Steuervorteile, geregelte Arbeitszeiten). Problembehaftet erscheint hierbei allerdings das potenzielle Missverhältnis der Vereinbarkeit von beruflicher Tätigkeit und zeitlichen sowie gedanklichen Freiräumen zur Ausübung präferierter KuK-Praktiken:

> „Es [das Verfolgen des Künstlerischen, Anm. d. Verf.] war vorher wesentlich einfacher, als ich noch […] komplett freiberuflich tätig war.“ (TN 13, Z. 79 f.)

> „durch die Arbeit, und dadurch wenig Platz bleibt, selbst kreativ zu werden, […] was mir auch ein bisschen fehlt, […] aber da ist im Moment einfach leider keine Zeit mehr für, wenn man eine Vollzeitstelle hat tatsächlich.“ (TN 13, Z. 85 ff.)

Es zeichnet sich das Spannungsfeld zwischen künstlerisch-schöpferischer und beruflich-ökonomischer Logik ab (siehe hierzu die *Einführung* von Robak et al. in diesem Band).

Weiterführend geraten zu dieser Strategie und speziell für das Verständnis des Nebeneinanders erneut das Verhältnis von *Schwerpunkten der Tätigkeiten und Aufgabenbereiche* sowie die *individuelle Bedeutungszuschreibung* der künstlerisch-kulturellen Aktivitäten in den Blick (vgl. Kap. 1.3.2; Tab. 2): Mit Blick auf die Aufgabenbereiche im Rahmen der individuell ausgeübten KuK-Tätigkeit zeigt sich, dass die tendenziell weniger kreativen Aufgabenbereiche aus der subjektiven Sicht der Teilnehmenden eher bedeutungslos erscheinen. Kreativitätsferne Aufgabenbereiche sind als rahmende Bedingungen für die künstlerisch-kulturelle Tätigkeit in der Regel zwar notwendig und werden in die Tätigkeitszuschnitte integriert, sind persönlich im Sinne der eigenen kreativ-schöpferischen Entfaltung jedoch weniger oder gar nicht elementar. Auch ist das persönliche Kreativitätsstreben nicht für alle Teilnehmenden in ihrer KuK-Tätigkeit umfänglich realisiert bzw. realisierbar. So erhält etwa Kulturproduktion als höchst kreative Praktik von 47 % der Befragten in den konkreten Aufgabenbereichen *die höchste persönliche Bedeutung* zugeschrieben, jedoch verorten nur 34 % ihre Tätigkeit in Kunst und Kultur insgesamt vorrangig in der Produktion. Dennoch scheinen die künstlerisch-kulturelle Aspiration und das Streben danach, eigene kreative Potenziale auszuleben, in den ausgefüllten Aufgabenbereichen und Tätigkeiten durch.

1.4.2 Verknüpfung von KuK und anderen, insbesondere pädagogischen Praktiken

Während die erste Strategie das balancierende Nebeneinander künstlerisch-kulturell und kreativitätsferner Praktiken auszeichnet, existiert mit der gezielten Verknüpfung von Kunst und Kultur mit anderen Praktiken eine weitere Strategie, in der über ein Nebeneinander von Tätigkeiten hinaus eine direkte Verbindung innerhalb von Tätigkeiten erzeugt wird. Auch dieser Strategie liegt seitens der Individuen der Wunsch zugrunde, das künstlerisch-kulturelle *Interesse im Bildungsweg zu spezifizieren* (Weg 1) und in eine (Berufs-)Tätigkeit zu überführen.

Wie zu den Mehrfachtätigkeiten angeführt, ist die Kombination einer im engeren Sinne künstlerisch-kulturellen Tätigkeit und einer oder mehrerer Tätigkeit/en im Bildungsbereich unter den Teilnehmenden sehr verbreitet. 43 % der Befragten verorten sich mit ihren Tätigkeiten in Kunst und Kultur übergeordnet in der Kulturelle Bildung bzw. Vermittlung, wobei es für 25 % der *überwiegende Schwerpunkt ihrer Tätigkeit* im KuK-Bereich ist. Die Spanne reicht dabei von einer Verknüpfung mit engem Bezug zum subjektiven Interesse (z. B. Stimmbildung für Chöre durch eine Chorleiterin, TN 14) bis hin zu einem weiteren Bezug (z. B. Durchführung von Alphabetisierungskursen, TN 10), wie die Interviews ergänzend verdeutlichen. Teilweise haben sogar alle ausgeübten Tätigkeiten einen pädagogischen Bezug und sind in der Kulturellen Bildung und Vermittlung (auf mikro-, meso- und makrodidaktischer Ebene) angesiedelt.

Der Stellenwert der mit dieser Strategie verfolgten Verknüpfung wird erneut unter Einbezug der *subjektiven Bedeutungszuschreibung* für konkrete Aufgabenbereiche deutlich (vgl. Kap. 1.3.2; Tab. 2): Die „Durchführung von Unterricht/AGs/Workshops/

Kursen etc." als mikrodidaktische Ebene der Kulturellen Bildung bzw. Vermittlung hat für 21 % eine hohe Bedeutung, dies insbesondere für primär lehrende Personen (Lehrer*innen in der Schule, im Bereich DAF usw.). Interessant ist dabei jedoch, dass der Anteil derer, die Unterricht als Bildungs- und Vermittlungsaufgabe ausführen, mit fast 46 % in den ausdifferenzierten Aufgabenbereichen mehr als doppelt so hoch ausfällt. Das Durchführen von Unterricht etc. dient somit gegenüber der Kulturproduktion (als Kategorie mit der höchsten Bedeutungszuschreibung) für einen geringeren Teil der Befragten der subjektiv empfundenen Sinnstiftung in Kunst und Kultur:

> „und denn merke ich, dass das [Unterricht, d. Verf.] nicht ganz, meine ganz große Leidenschaft ist" (TN 14, Z. 107 f.).

Andersrum interpretiert erfährt ebendieser Bereich aber für die genannten 21 % wiederum die höchste Bedeutung, was darauf hindeutet, dass es diesen Personen gelingt, das künstlerisch-kulturelle, schöpferische Selbst in den Bildungs- und Vermittlungsaufgaben zu entfalten.

Bereits im Theorieteil wurde aufgeworfen, dass KuK-Tätige über kreativ-schöpferisches Handeln und Prozesse der Ästhetisierung die Kulturlandschaft, Wirtschaft und Gesellschaft gestalten und dabei der Kulturellen Bildung ein besonderer Stellenwert zukommt (siehe hierzu Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*). Aus Sicht der Teilnehmenden wird nun in dieser Strategie deutlich, dass Kulturelle Bildung und Vermittlung einen ganz eigenen Stellenwert für die KuK-Tätigen selbst haben können. Das verbindende Tätigkeitsfeld der Kulturellen Bildung und Vermittlung erscheint als Option zum *Ausleben kreativer Potenziale und künstlerisch-kultureller Interessen*, wenn auch nicht ebenso unmittelbar wie in der Kulturproduktion, die eine höhere Bedeutungszuschreibung erhält.

Das Ineinandergreifen von Kunst, Kultur, Kultureller Bildung und Vermittlung erweist sich folglich in dieser Strategie als besonders prägnant. Dabei ist kennzeichnend, dass auch hier die Interessenverfolgung und die soziale Sicherheit innerhalb der verbindenden Tätigkeit(en) stetig ausbalanciert werden. Zudem erfordert die erfolgreiche Umsetzung dieser Strategie über die künstlerisch-kulturelle Expertise hinaus pädagogisches Wissen und didaktische Kompetenzen (vgl. hierzu u. a. Keuchel & Werker 2018). In dieser Lesart gewinnt die *Weiterbildung für Multiplikator*innen* (als in der Kulturellen Bildung und Vermittlung Tätige) (vgl. Ermert 2012, S. 859), sowohl fachlich-didaktisch als auch mit Blick auf das Ausbalancieren der (Spannungs-)Felder, an Bedeutung.

1.4.3 Zurückstellen des KuK-Interesses zugunsten einer sicheren Tätigkeit

Eine weitere Strategie ist es, den *Übergang in sichere Tätigkeitsfelder* zu suchen und das *KuK-Interesse* phasenweise oder permanent *zurückzustellen* (Weg 2). Diese Strategie wird in den Interviews für verschiedene Lebensabschnitte sichtbar: Bereits vor oder während der Ausbildungsphase kann eine Orientierung weg von Kunst und Kultur hin zu als sicher eingestuften Berufen (z. B. Rechtsanwalts- und Notarsgehilfin bzw.

-gehilfe, Groß- und Außenhandelskauffrau bzw. -mann, Jurist*in) als so beschriebene Vernunftentscheidung erfolgen:

> „Also ich sage mal, das [Malerei, Anm. d. Verf.] war schon immer mein Berufswunsch und ich habe das aus Vernunftsgründen […] nicht studieren können, sozusagen, und habe dann im Alter von 50 + angefangen, mich damit auseinanderzusetzen und dafür zu interessieren." (TN 17, Z. 64 ff.)

Mit der Wahl eines als sicher eingestuften statt eines künstlerisch-kulturellen Aus- bzw. Weiterbildungsweges erfolgt dabei eine *Rückstellung der eigentlichen Interessengebiete als bildungs- und berufsbiografische Entscheidung*. Zurückzuführen ist dies oftmals auf die frühzeitige Wahrnehmung des Unsicherheitsgefüges im künstlerisch-kulturellen Bereich, z. B. über Erfahrungen im familiären/freundschaftlichen Kontext. Diese Strategie zeichnet sich nicht nur in der frühen Lebens- und Ausbildungsphase, sondern auch für spätere Lebensabschnitte als Option ab, in der sich im skizzierten Spannungsfeld zugunsten der sozialen Sicherung entschieden wird.

Bei der Ausübung einer nicht im KuK-Bereich angesiedelten Tätigkeit werden von einigen Teilnehmenden wiederum auch diejenigen Aspekte fokussiert, die aus subjektiver Sicht ein bestimmtes Maß an Kreativität aufweisen (z. B. Chemielaborant*in, Innenarchitekt*in). Für andere Teilnehmende zeigt sich eine hobbymäßige Interessenverfolgung neben einer finanziell und sozial höchst sicheren Hauptbeschäftigung:

> „Ja, wie gesagt also ich bin ja dabei einen Roman zu schreiben, also ich bin tatsächlich auch Rechtsanwalt und kulturell mache ich sonst eigentlich nichts." (TN 12, Z. 30 f.)

Auch wird teilweise versucht, das Fehlen bzw. den unterdrückten oder auch nachgestellten Wunsch der Ausübung einer beruflichen KuK-Tätigkeit mit der Fokussierung auf eine neue sinnstiftende Lebensaufgabe auszugleichen. Das Ausleben des Kreativen erscheint in diesem Rahmen jedoch besonders herausfordernd:

> „ich hatte es mir deutlich einfacher vorgestellt, neben der Berufstätigkeit noch ein Buch zu schreiben" (TN 12, Z. 83 f.).

Eine Teilstrategie kann des Weiteren auch sein, innerhalb einer ausgeübten, an sich sehr einschlägigen KuK-Tätigkeit das subjektive künstlerisch-kulturelle Interesse zugunsten einer sicheren Beschäftigung zurückzustellen. Finanzielle Beweggründe werden dabei vor das Ausleben der eigenen Kreativität und individuelle Ansprüche an die ausgeführte KuK-Tätigkeit gestellt, indem sämtliche Jobangebote angenommen werden, beispielsweise im Bereich Theater:

> „auch wenn sie dann eben Inszenierungen spielen, die ihren eigenen Ansprüchen vermutlich nicht genügen […] dass die natürlich damit selber gar nicht glücklich sind, was sie in der einen Inszenierung machen." (TN 7, Z. 268 ff.)

Insgesamt dominiert in dieser Strategie die Sicherstellung sozialer Sicherheit gegenüber der Verfolgung des künstlerisch-kulturellen Interesses. Sobald die ausbleibende oder sich auf den privaten Bereich beschränkende Ausübung von kreativen Praktiken bzw. die individuelle Anbindung an Kunst und Kultur als nicht mehr ausreichend und/oder die berufliche Rückstellung der Interessen als untragbar empfunden wird, erwächst jedoch oftmals der Wunsch, die aktuelle berufliche Tätigkeit aufzugeben und die individuelle Leidenschaft zu verfolgen. Als Folge findet eine andere Strategie Anwendung.

1.4.4 Streben, ausschließlich in KuK tätig zu sein

Diese Strategie forciert die vollständige Hinwendung zum künstlerisch-kulturellen Interesse. In den Interviews wird sichtbar, dass irgendwann im Leben der Befragten ein Moment entsteht, in dem das Interesse dominiert bzw. (neu) durchbricht. Forciert wird dabei erstmals oder erneut, *das Interesse im Bildungsweg zu spezifizieren* (Weg 1) und in eine (Berufs-)Tätigkeit zu überführen, was einen Professionalisierungsgedanken impliziert. Das Ziel ist, die KuK-Tätigkeit so auszugestalten, dass eine soziale Sicherung möglich wird. In dieser Lesart gewinnt die *Weiterbildung für Endnutzer*innen* (z. B. Künstler*innen) (vgl. Ermert 2012, S. 859), sowohl bezogen auf die Verbesserung der individuellen künstlerischen bzw. kulturellen Kompetenzen, das Handwerkszeug als auch mit Blick auf die potenzielle Wertschöpfung, an Bedeutung. Oftmals zeigt sich diese Strategie verbunden mit der *Aufgabe der Tätigkeit außerhalb des KuK-Bereichs zur Verwirklichung des KuK-Interesses* (Weg 3).

Der Wunsch nach alleiniger Tätigkeit in Kunst und Kultur wird durch die permanent existente und im Lebensverlauf zunehmend – auch unterschwellig – präsente Leidenschaft vorangetrieben. Es entsteht ein Drang, sich dauerhaft im KuK-Bereich etablieren und positionieren zu wollen, wenngleich dies als schwierig eingeschätzt wird. Nicht selten löst eine *persönliche Krise* im privaten (z. B. schwerwiegende Erkrankung, Trennung, finanzielle Notlage, Neuorientierung nach Umzug etc.) oder beruflichen Bereich (z. B. Arbeitslosigkeit, Austritt aus dem bisherigen Erwerbsleben) den Wunsch nach der Hinwendung zu einer künstlerisch-kulturellen Tätigkeit (erneut) aus, mit welcher die aktuell vorherrschende Krisensituation leichter überwunden bzw. kompensiert und hierüber die Identität stabilisiert werden kann:

> „eine tiefe gesundheitliche Krise und da habe ich gedacht: Nee, [...] das ist jetzt das Zeichen, dass du wirklich das, was du dir immer gewünscht hast, machen sollst." (TN 18, Z. 35 ff.)

Die Teilnehmenden beschreiben, dass sie in ihren Aktivitäten nur in der Sache aufgehen wollen. Die künstlerisch-kulturelle Identität wird in den Mittelpunkt gestellt. Die Ausübung einer KuK-Tätigkeit wird demnach als höchstes zu erreichendes Ziel der Selbstverwirklichung wahrgenommen. Für die Interviewten ist dabei neben dem Aspekt der individuellen kreativ-schöpferischen Selbstentfaltung auch die Generierung eines gesellschaftlich zu verortenden *Mehrwerts* von Bedeutung, der mithilfe von künstlerisch-kulturellen Erzeugnissen zum Ausdruck gebracht werden soll:

> „Und ich bin sehr dankbar, dass ich kulturelle Arbeit machen kann und damit, so ist meine Hoffnung zumindest, [...] auch der Gesellschaft einen Mehrwert gebe, durch die kulturellen Angebote, die ich mache." (TN 1, Z. 470 ff.)

Die Realisierung dieser Strategie führt insbesondere für selbstständig Tätige zu einem räumlichen, zeitlichen und schöpferischen *Aufgehen im Ausleben der eigenen Kreativität*. Bezogen auf strukturelle Gegebenheiten zeigen sich die Befragten zugewandt zu flexiblen Gestaltungsspielräumen, beispielsweise bezogen auf die Ausrichtung und die Entgrenzung von Arbeitszeiten als Ausdruck des kreativen Flusses:

> „ich habe mein Atelier im eigenen Haus, was für mich sehr praktisch ist. Und kann dann arbeiten, wo wie ich mir das persönlich eben einteile. Und wie ich Lust und Laune habe und wie ich auch die Zeit, man hat ja auch noch andere Dinge, [...] also, ich habe ganz viel Zeit für meine Kunst, also ich bin, ich sag mal täglich im Atelier, meistens auch über mehrere Stunden." (TN 16, Z. 85 ff.)

Das Streben, ausschließlich in Kunst und Kultur tätig zu sein, geht schließlich für einige Personen auch mit der Ausweitung der Handlungsfelder einher (z. B. Musiker*innen, die nicht nur selbst Musik machen, sondern auch als Produzent*in tätig sind, Musikevents organisieren und Musikkurse anbieten).[28] Die Teilnehmenden beschreiben in diesem Zusammenhang auch ein für bildungs- und berufsbezogene Entscheidungen relevantes Spannungsfeld innerhalb der inhaltlichen Ausrichtung ihrer KuK-Tätigkeit: Entweder wählen sie eine *breite thematische Aufstellung* oder fokussieren eine *Spezialisierung*, was als entscheidend für beruflichen Erfolg und soziale Sicherung betrachtet wird. Rückwirkend erscheint die getroffene Wahl nicht immer als zufriedenstellend:

> „weil ich dachte, je breiter ich mich aufstelle, desto besser. Aber ich glaube, es wäre besser gewesen, sich – im Gegenteil – mehr zu spezialisieren." (TN 11, Z. 301 ff.)

Festgehalten werden kann für diese Strategie, dass Aspekte der sozialen Sicherung (oder konkret „Geld", TN 16, Z. 196 ff.) in der subjektiven Wahrnehmung an Entscheidungsrelevanz verlieren. Die Interessenverfolgung dominiert gegenüber der Herstellung sozialer Sicherheit. Dabei wird in den Interviews beschrieben, dass im KuK-Bereich tätige Personen ein hohes Maß an Leidenschaft, einen starken Willen sowie die Bereitschaft zur Akzeptanz unsicherer Beschäftigungsverhältnisse aufweisen (müssen):

> „Also ich glaube, man muss das schon sehr stark wollen, wenn man das dauerhaft machen möchte." (TN 11, Z. 183 f.)

Das Unsicherheitsgefühl und die fehlende Absicherung werden von den KuK-Tätigen zwar als omnipräsente Belastung wahrgenommen, erscheinen aber durch die Verfol-

28 Ein (Sonder-)Fall zeigt eine interessante Nische der Ausübung einer künstlerisch-kulturellen Tätigkeit: das selbstständige Kuratieren von Kunst für Wirtschaftsunternehmen als Unternehmensberatung.

gung der Interessen und die hierüber erfolgende Stabilisierung der Identität und des künstlerisch-kulturellen Selbst erträglich.

Da der reine Wille und auch die Leidenschaft für Kunst und Kultur wiederum nicht zur Sicherstellung des Lebensunterhalts genügen, existieren unterschiedliche Varianten zur sozialen Absicherung, da nur ein Teil der Personen, die sich für diese Strategie entscheidet, diese ausschließlich mit der KuK-Tätigkeit selbst realisieren kann[29]: Zur Absicherung ihres Lebensstandards führen die Befragten grundlegend einen tendenziell *sparsamen Lebensstil* (z. B. kein Auto besitzen) an oder sie vermeiden hohe (Lebenserhaltungs-)Kosten über die *Wahl ihres Lebensmodells*, beispielsweise indem sie keine finanzielle Verantwortung für andere Personen tragen:

> „Also ich bin alleinstehend, ja, das heißt ich habe keine Kinder, es gibt keine […] sozusagen die finanzielle Belastung, die ich habe, ist auch nicht groß." (TN 8, Z. 356 ff.)

Die quantitative Befragung zeigt jedoch auch, dass anderseits in einem hohen Maß *familiäre Unterstützung* als Basis der KuK-Aktivitäten vorliegt, was hier als KuK-Feldspezifik interpretiert wird. Im Rekurs auf die Interviewergebnisse ist davon auszugehen, dass die „familiäre Unterstützung" vorrangig Unterstützung im Rahmen einer Partnerschaft meint.[30] Die Ehe bzw. Partnerschaft als Ressource sozialer, finanzieller Sicherheit ist gerade für weibliche Befragte im mittleren bis fortgeschrittenen Alter präsent[31]:

> „und zudem bin ich verheiratet, also ich bin jetzt nicht, ne, ich muss nicht gucken, wie ich jetzt jeden Monat meine Miete zusammenkriege oder so" (TN 18, Z. 319 ff.).

Die Situation, nicht auf die monetäre Wertschöpfung – in diesem Fall – der Kunstproduktion angewiesen zu sein, wird wiederum als großes Privileg wahrgenommen („ich habe das Glück, nicht davon [Malerei, d. Verf.] leben zu müssen", TN 17, Z. 142 f.). Zugleich ist die Gewissheit, auf familiäre bzw. partnerschaftliche Unterstützung zurückgreifen zu können, förderlich für die Entscheidung zugunsten einer alleinigen künstlerisch-kulturellen Tätigkeit.

Das grundsätzliche Streben, in höherem Maß im Bereich KuK tätig sein zu wollen, deutet sich in der quantitativen Befragung über die Einschätzung des *zeitlichen Umfangs der KuK-Aktivitäten* an (vgl. Abb. 4). Hierbei sind alle KuK-Aktivitäten einbezogen, d. h. auch private und ehrenamtliche Tätigkeiten, welche nicht auf ein Erwerbseinkommen zielen. Den (sehr stark variierenden) *zeitlichen Umfang der gesamten (nicht nur beruflichen) KuK-Aktivitäten* schätzen die Teilnehmenden zwar zu 43 %

29 Die Varianten zur sozialen Absicherung werden in Teilen auch für die Strategien (1) und (2) beschrieben, heben sich aber in der rein künstlerisch-kulturell ausgerichteten Strategie (4) ab, indem sie dort den Kern der sozialen Sicherung formen.

30 Unterstrichen wird diese Auslegung dadurch, dass die Finanzierung als solche von den Teilnehmenden im Fragebogen zusätzlich z. B. als „Ehemann zahlt" (TN 126) ausformuliert wird und nicht nur die vorgegebene Kategorie „familiäre Unterstützung" oder „Kosten selbst getragen" (im Sinne eines Familieneinkommens) gewählt wurde.

31 Die Eingrenzung auf weibliche Befragte im mittleren bis fortgeschrittenen Alter bestätigt sich quantitativ: Die Gruppe derer, die „familiäre Unterstützung" zur Finanzierung des Lebensunterhalts angibt (n = 51), ist überwiegend weiblich (ca. 90 %). 50 % von ihnen sind zwischen 1958 und 1971 geboren, d. h., sie waren zum Zeitpunkt der Befragung ca. zwischen 47 und 60 Jahren alt, weitere 25 % sind älter.

überwiegend als angemessen, zu 42 % aber auch als zu gering ein, was darauf verweist, dass sie gerne mehr Zeit mit künstlerisch-kulturellen Tätigkeiten verbringen würden.[32]

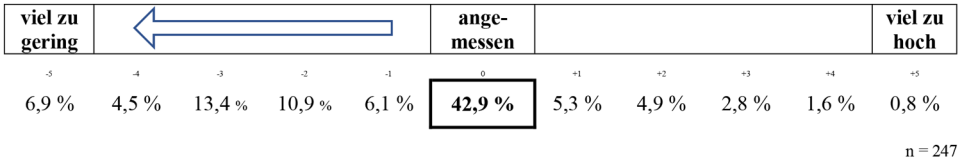


Abbildung 4: Zeitlicher Umfang der KuK-Aktivitäten

2 Stellenwert der Fallinstitution für die Teilnehmenden

2.1 Erst-/Mehrfachteilnahme

Eine Annäherung an den Stellenwert der Einrichtung für die Teilnehmenden lässt sich erstens über Erkenntnisse zur Erst- und Mehrfachteilnahme herstellen. Die *Ersteilnahme* an Veranstaltungen der Akademie erfolgte für die Befragten in unterschiedlichen, häufig spezifischen Lebensphasen sowie in Verbindung mit Übergängen und Entscheidungsmomenten oder prospektiven Lebensplanungen, dies auch innerhalb verschiedener Berufskontexte, beispielsweise im Rahmen einer Ausbildung, eines Studiums, der Promotion, des Volontariats, einer Fortbildung, des Seniorenstudiums, eines berufsbegleitenden Studiums mit Beteiligung der Akademie oder als Mitreferent*in in einer Projektvorstellung. Die erste Teilnahme erfolgt vorranging durch *Eigeninitiative* und rekurriert situativ auf ein starkes Verlangen nach Anregungen zur Ausweitung und/oder Spezifikation des KuK-Interesses. Die Auswahl der Einrichtung reicht vom zufälligen Entdecken des Programmangebots im Internet, z. B. über die Social-Media-Plattform Facebook, bis hin zur konkreten Empfehlung (im Berufskontext) durch Dritte bzw. Netzwerkkontakte.

Die Quote der *Mehrfachteilnahme* ist in der Fallinstitution auffällig hoch.[33] Die hier umgesetzte quantitative Befragung zeigt, dass unter den Befragten 60 % Mehrfachteilnehmende sind, insbesondere in den Bereichen *Bildende Kunst* und *Literatur*. Dieser Befund spiegelt die Ergebnisse der eigenen Teilnehmendenbefragungen der Akademie, wobei die Mehrfachteilnahme in den letzten Jahren im Trend leicht rückläufig war (von 58 % in 2013/14 auf 54 % in 2021/22) (vgl. Ermert 2015, 2018, 2022).

Auch in den qualitativen Interviews gaben die Befragten an, dass es nicht bei einer einzelnen Veranstaltungsteilnahme blieb, sondern dass daraus eine Mehrfachteilnahme resultierte, im Einzelfall mit bis zu 40 Teilnahmen (TN 10) bis zum Inter-

32 Beachtenswert ist hier, unter Rückgriff auf die zuvor dargestellten Mehrfachtätigkeiten, dass auch Aufgaben und Aktivitäten innerhalb einer Tätigkeit im KuK-Bereich teils kreativitätsferne Praktiken beinhalten. Hier wäre eine differenziertere Betrachtung notwendig, welche Aufgabenbereiche die Befragten bereits wahrnehmen und für welche Aufgaben und Handlungsfelder sie gerne mehr Zeit hätten.

33 Die Falleinrichtung selbst ordnet diesen Sachverhalt als „Kundenbindung“ (Ermert 2022, S. 22) ein.

viewzeitpunkt. Eine Teilnehmerin beschreibt für sich selbst (in positiver Auslegung) gar eine Art Abhängigkeit von Weiterbildung (in der Fallinstitution):

> „bin ich, also speziell seit der NAME FALLEINRICHTUNG, ich sag immer, ich bin so ein Weiterbildungsjunkie“ (TN 14, Z. 554 f.).[34]

Als allgemeine Gründe für die wiederholte Veranstaltungsteilnahme lassen sich insbesondere Aspekte identifizieren, die *spezifisch für die Falleinrichtung als Institution* sind, beispielsweise

- Aspekte, die an die *Örtlichkeit* gebunden sind, wie z. B. die Ausstattung oder Optik der *Räume* oder die *geografische Lage des Standorts*, wodurch eine zentrale Erreichbarkeit und gute Verkehrsanbindungsmöglichkeiten gegeben sind.
- das *Programmangebot*, welches sich durch eine breit gefächerte Ausrichtung auszeichnet, die trotz der Vielfalt eine Spezifizierung auf bestimmte Inhalte ermöglicht, sodass es für KuK-Tätige aus verschiedenen Bereichen ansprechend wirkt und unter der Berücksichtigung von aktuellen Diskursen und daran anknüpfenden Themen eine gezielte Veranstaltungsauswahl in Anlehnung an konkrete Fragestellungen des individuellen Berufsalltags ermöglicht.
- die *inhaltliche Ausgestaltung* der Veranstaltungen sowie eine *intensive Arbeitsatmosphäre*, die durch die ganztätige Möglichkeit zur Ausübung von KuK-Tätigkeiten entsteht.
- die *Qualität der Kursleitenden* verbunden mit einer Form von *Faszination für ebendiese*, die von besonderer Spezifik erscheint.
- die *Reputation* („Standing“) der Falleinrichtung, in Anlehnung an die hohe Qualität der Angebote, welche für die Teilnehmenden durch die Annahme an der Akademie bzw. durch die Teilnahme an dortigen Veranstaltungen mit dem Gefühl von *Exklusivität* einhergeht:

  > „und sehe es eben letztendlich auch immer als so ein kleines Stück Ehrung, wenn ich da bin. Also, ich weiß genau, ich bin dann eine von den wenigen, […] denen es vergönnt ist. […] Also, ich bin da auch immer sehr dankbar, wenn ich da hinkommen darf.“ (TN 10, Z. 1020 ff.)

  > „da fand ich eben toll, dass man […] mit einem Profi sich auseinandersetzen konnte, was die eigene praktische Arbeit anbelangt hat. Und, dass man auch den Ansporn hatte, in der Zwischenzeit, bis zum nächsten Seminar, vieles zu erarbeiten, was man dann wieder mit dem [Kursleitenden, Anm. d. Verf.] erörtern konnte.“ (TN 16, Z. 302 ff.)

- (vergleichsweise) *geringe Kosten* für die Weiterbildungsteilnahme.[35]

34 Diese Selbstbeschreibung mit dem Begriff „Weiterbildungsjunkie“ äußert auch eine andere Teilnehmerin, jedoch ohne konkreten Bezug zur Fallinstitution, sondern breit auf ihre Weiterbildungsaktivität bezogen: „Also ich habe auch mal gesagt, ich bin vielleicht so ein Weiterbildungsjunkie [lacht]. Also mir macht das immer total Spaß.“ (TN 9, Z. 323 f.)

35 Quantitativ zeigt sich: 69 % haben die Teilnahmegebühr (und weitere Kosten) für die aktuelle Veranstaltung alleine getragen. Für 16 % wurden die Kosten vollständig und für 6 % teilweise von den Arbeitgebenden bzw. Auftraggebenden übernommen. *[Mehrfachantworten möglich]*

2.2 Konkrete Funktionen der Fallinstitution für die Teilnehmenden

Hinsichtlich der Rolle der *Akademie* lassen sich ausgehend von den in Kapitel 1.4 dargelegten bildungs- und berufsbiografischen Strategien zur Einbettung von Kunst und Kultur über die Lebensspanne für die Weiterbildungsteilnahme aufseiten der Teilnehmenden verschiedene biografiebezogene Funktionszuschreibungen identifizieren, die je für sich stehend sowie zusammen ihre Wirkung entfalten und das Verhältnis von künstlerisch-kulturellem Selbst, Tätigkeitsbezug und Weiterbildung integrieren:

1. Erwerb von Wissen und Kompetenzen
2. Unterstützung zur professionellen Ausformung der Tätigkeiten
3. Förderung von Suchbewegungen zur Ausschreitung kreativer Potenziale
4. Stabilisierung des Selbst über Wertschätzung und Teilhabe
5. Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks

2.2.1 Erwerb von Wissen und Kompetenzen

Angesichts komplexer und sich stetig ausdifferenzierender Aufgaben-, Tätigkeits- und Berufsfelder erfordert das Handeln in Kunst und Kultur ein breites, interdisziplinäres Kenntnis- und Wissensrepertoire sowie vielseitige Kompetenzen. Ausgehend von dieser Annahme erscheint zunächst der Blick auf das Bildungs- und Kompetenzniveau der Teilnehmenden erkenntnisreich. Als Ausgangslage zeigt sich, dass die Befragten bereits über ein sehr hohes formales Qualifikationsniveau[36] verfügen, wie die quantitativen Daten abbilden:

- *Schulisches Bildungsniveau*: 80 % der Teilnehmenden haben eine allgemeine Hochschulreife und knapp 10 % eine Fachhochschulreife.
- *Berufliches Bildungsniveau*: 75 % der Teilnehmenden verfügen über einen Hochschulabschluss. Die Hälfte der Befragten gibt an, den höchsten Abschluss in einem künstlerisch-kulturellen Fach bzw. Beruf erworben zu haben. Ferner geben 67 % an, einen Qualifikationsnachweis für Kunst und Kultur zu haben (zum Teil in Überschneidung mit dem Berufsabschluss, zum Teil in Form einer Fortbildung), weitere 10 % geben an, gerade einen derartigen Nachweis zu erwerben.

Vor dem Hintergrund dieses hohen Qualifikationsniveaus und einer vergleichsweise hohen einschlägigen KuK-Qualifikation erfolgt die Entscheidung für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten der Akademie. In den Interviews wird ersichtlich, dass die Angebote seitens der Teilnehmenden zur Schließung von *Wissens- und Kompetenzlücken* wahrgenommen werden, die beispielsweise im Rahmen einer beruflichen Neuorientierung („der Auslöser war natürlich immer meine persönliche Qualifikation […], um beruflich weiterzukommen", TN 6, Z. 151 f.) oder einer Verlagerung des individuellen Schwerpunktes innerhalb des Tätigkeitsfeldes entstehen, oftmals auch in

36 Das hohe Bildungsniveau der Teilnehmenden verwundert angesichts der Struktur und Tätigkeitsanforderungen im Feld der Kunst und Kultur nicht, wenngleich der sehr hohe Anteil von Akademiker*innen dennoch auffällt: „Der Arbeitsmarkt Kultur ist also vor allem ein Arbeitsmarkt für qualifizierte Fachkräfte. Die akademischen Berufe, die insbesondere im Bereich der hoch komplexen Tätigkeiten eine herausragende Bedeutung haben, haben ein großes Gewicht. Der Arbeitsmarkt ist aber kein ausschließlicher Akademikerarbeitsmarkt. Die Ausbildung im dualen System oder auch an Fachschulen hat ebenfalls einen gewichtigen Stellenwert." (Schulz 2013, S. 56)

Form von (temporären) Projekten („Ich wähle das schon so aus, dass das mich hier in konkreten Projekten weiterbringt.“, TN 6, Z. 217 f.).

Es zeichnen sich aus Sicht der Teilnehmenden folgende Ausprägungen des Wissenserwerbs ab:

- die Aneignung von *grundlegendem fachlichen Wissen* zur Ausübung künstlerisch-kultureller Tätigkeiten
- ein *weiterführender fachlicher Wissenserwerb* verbunden mit konkreten Qualifikationen, um spezifische künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten auszuüben
- die *Herausbildung zusätzlicher, praxisrelevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten*, die über die fachliche Expertise hinausgehen

Die Weiterbildung in der Fallinstitution schließt dabei für die Teilnehmenden die Lücken, die im Rahmen der beruflichen Qualifizierungsphase nicht bearbeitet wurden, nur basal ausgefüllt wurden oder noch nicht existent waren (vgl. hierzu auch Robak & Heidemann theoretisch in diesem Band zur *Weiterbildung für den KuK-Bereich*). Seitens der Teilnehmenden hervorgehoben werden mit Bezug zum Wissenserwerb auch konkrete *Qualifikationen*, mit denen ein formaler Nachweis bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen einhergeht (siehe hierzu auch die Funktion *Unterstützung zur professionellen Ausformung der Tätigkeiten* in Kap. 2.2.2). Unabhängig von der Form des Angebots erfolgen der Wissenserwerb und die Weiterqualifizierung für die jeweilige Lebensphase biografisch verortet sowie passgenau, bedürfnis- und bedarfsgerecht an aktuellen Anforderungen orientiert, wie in allen Interviews ersichtlich und mit dem folgenden Interviewzitat pointiert wird: „Es war oftmals genau das, was ich brauchte“ (TN 4, Z. 381 f.).

Assoziationen wie jene der „Horizonterweiterung“ (TN 7) und des „Ausprobierens“ (TN 10) verweisen auf Besonderheiten des Wissenserwerbs in der Akademie: Die Teilnehmenden erlernen Neues und erproben im geschützten Rahmen des Veranstaltungskontextes sowie der Akademie insgesamt, das erlernte Wissen praktisch umzusetzen und angepasst an ihre individuellen Bedürfnisse und Interessen derartig zu adaptieren, zu modifizieren und zu transferieren, dass das Wissen für sie im Alltag (in der Ausübung der KuK-Tätigkeit) einsetzbar wird.[37] Die Kursleitenden werden dabei als wissensvermittelnde und prozessbegleitende Unterstützungsinstanz wahrgenommen. Der Wissenserwerb mündet hierüber in der Entwicklung und Erweiterung von Kompetenzen:

> „Aber in dieser Radikalität fand ich das total faszinierend und habe das in NAME ORT dann zum Teil selber ausprobiert. Und das sind Dinge, die dann tief in mein Handlungsgedächtnis oder so eindringen und sich irgendwann melden, wenn ich sie brauchen kann. Ich finde das schön, dass ich den Eindruck habe, dass ich in Wolfenbüttel durch die Angebote [...] ein vollständigerer oder einen viel weiteren Horizont, mit einem viel tieferen Repertoirekoffer, dass ich zurückkomme und Dinge einfach daraus hervorziehen kann.“ (TN 7, Z. 595 ff.)

37 Dies umfasst beispielsweise auch die Adaption und den Transfer selbst erfahrender Methoden und Techniken aus dem Seminarkontext.

Die quantitative Erhebung ausgewählter Nutzenerwartungen bezogen auf die Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung (in der die Befragung erfolgte)[38] zeigt, dass die Aussagen zu *Wissens-/fähigkeitsbezogenen*[39] *Aspekten* durchgängig eine hohe Zustimmung finden. Hierbei werden insbesondere kreativitätsnahe bzw. anwendungsorientierte Wissensbereiche (etwa „erhalte ich anwendungspraktisches Wissen für das Tätigkeitsfeld Kunst und Kultur") als stark zutreffend eingeschätzt (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Nutzenerwartungen: Wissens-/Fähigkeitsbezogene Aspekte (in %)

Durch meine Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung…	**trifft gar nicht zu**	**trifft nicht zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft zu**	**trifft voll zu**
	1	2	3	4	5	6
Wissens-/Fähigkeitsbezogene Aspekte						
… kann ich eine Wissenslücke schließen, die sich während meiner Tätigkeit im Kunst- und Kulturbereich aufgetan hat.	6,8	5,6	16,1	26,5	25,7	19,3
… erhalte ich theoretisches Wissen über mein künstlerisch-kulturelles Tätigkeitsfeld.	4,4	2,4	12,0	25,1	32,7	23,5
… erhalte ich anwendungspraktisches Wissen für das Tätigkeitsfeld Kunst und Kultur.	2,4	0,8	3,5	14,9	32,9	45,5
… kann ich meine praktischen künstlerischen Techniken/Fähigkeiten (z. B. Gesang, Komposition, Zeichen) weiterentwickeln.	13,9	4,8	10,3	12,3	27,8	31,0
… kann ich meine methodisch-didaktischen Techniken/Fähigkeiten weiterentwickeln.	2,4	3,2	13,1	17,5	30,7	33,1

2.2.2 Unterstützung zur professionellen Ausformung der Tätigkeiten

Über die erste Funktion hinaus unterstützt die Fallinstitution für die Teilnehmenden die professionelle Ausformung der künstlerisch-kulturellen Tätigkeiten und hierüber die Handlungsfähigkeit als Individuum im sich ausdehnenden Feld der Kunst und Kultur inklusive der Kulturellen Bildung und Vermittlung.

Erstens wird grundlegend forciert, dass *Spannungsfeld zwischen Interessenverfolgung und sozialer Sicherung zu gestalten* (siehe hierzu die Strategien in Kap. 1.4). Anvisiert wird, künstlerisch-kulturelle Möglichkeiten aufzuzeigen, kreative Potenziale zu professionalisieren und das künstlerisch-kulturelle Interesse (potenziell, wenn gewünscht) über Tätigkeiten in Wertschöpfungsprozesse einlagern zu können, etwa über Fördermittelakquise und Eigenvermarktung. Damit einher geht, Perspektiven

38 Erwartet und beobachtet wurde für diesen Teil der Befragung eine hohe soziale Erwünschtheit: Die Teilnehmenden sind der Fallinstitution gegenüber sehr positiv eingestellt, was sich auch im Antwortverhalten niederschlägt.

39 Für die Operationalisierung im Fragebogen erwies sich der Begriff „Fähigkeiten" in eher alltagssprachlicher Lesart als praktikabel, ist hier jedoch nicht in der engen Bedeutung zu lesen wie in den begrifflichen Diskursen zu Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen.

zur Etablierung und Platzierung am Markt sowie hierüber zur Teilhabe und Anerkennung im KuK-Feld zu schaffen. Dies schließt z. B. auch die Ermöglichung konkreter Qualifikationsnachweise im Sinne von zertifizierten Abschlüssen ein, die zur Beschäftigung in spezifischen KuK-Praxisfeldern benötigt werden, um formal überhaupt tätig sein zu können oder fachlich anerkannt zu werden (z. B. Chorleitung, Museumspädagogik). Allerdings zeigt die quantitative Erhebung der Nutzenerwartungen (bezogen auf die jeweils aktuell besuchte Veranstaltung) für im engeren Sinne *Qualifikations- und marktbezogene Aspekte* dieser Art ein heterogenes Bild: Beispielsweise erhält die Aussage „erhoffe ich mir, mittel- bis langfristig ein höheres Gehalt mit meinen Kunst- und Kulturtätigkeiten zu erzielen" mit 26 % relativ geringe Zustimmungsraten[40], was gegenüber dem zuvor aufgegriffenen Befund, dass nur ein Teil der Befragten ein Einkommen aus der KuK-Tätigkeit hat und dieses oftmals als (zu) gering eingeschätzt wird (vgl. Kap. 1.2), auffällig ist. Es zeigt sich, dass für mit der Teilnahme einhergehende Erwartungen weniger die berufliche Verwertung in Form einer *finanziellen* Nutzenaspiration zentral ist, sondern andere Nutzenerwartungen, etwa die zuvor angeführten wissensbezogenen Aspekte (1) und die nachfolgend ausformulierte Stabilisierung des künstlerisch-kulturellen Selbst (4). Dennoch ist der Marktbezug für einen Teil der Teilnehmenden relevant.

Tabelle 4: Nutzenerwartungen: Qualifikations- und marktbezogene Aspekte (in %)

Durch meine Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung…	**trifft gar nicht zu**	**trifft nicht zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft zu**	**trifft voll zu**
	1	2	3	4	5	6
Qualifikations- und marktbezogene Aspekte						
… erhalte ich einen Nachweis dafür, dass ich für meine Tätigkeit im Bereich Kunst und Kultur qualifiziert bin.	26,7	11,9	18,2	16,1	11,0	16,1
… erhoffe ich mir, neue berufliche Tätigkeiten im Kunst- und Kulturfeld zu übernehmen.	18,8	15,1	25,7	20,4	13,9	6,1
… erhoffe ich mir, mittel- bis langfristig ein höheres Gehalt mit meinen Kunst- und Kultur-Tätigkeiten zu erzielen.	38,5	11,8	23,6	14,2	6,9	4,9
… erhoffe ich mir, dass sich meine Chancen auf dem künstlerisch-kulturellen Arbeitsmarkt erhöhen.	18,8	12,7	21,6	21,6	12,7	12,7
… erhoffe ich mir Unterstützung darin, meine künstlerisch-kulturellen Tätigkeiten bzw. Produkte besser zu vermarkten.	23,7	11,6	26,5	19,7	12,0	6,4
… erhoffe ich mir, an weitere Aufträge/Projekte zu gelangen.	26,6	16,5	25,4	13,3	9,7	8,5

40 Im Programmbereich Museum sind die Zustimmungsraten mit rund 40 % am höchsten, gefolgt von Kulturmanagement/-politik/-wissenschaft und Literatur (beide rund 32 %), während in den übrigen Programmbereichen die Einkommenssteigerung infolge der Teilnahme eher unbedeutend zu sein scheint.

Zweitens formulieren die Teilnehmenden eine starke *Ausweitung des ohnehin schon sehr vielfältigen künstlerisch-kulturellen Tätigkeitsfeldes*, im Rahmen dessen die eigene künstlerisch-kulturelle Tätigkeit gestaltet, platziert und in den jeweiligen Bezügen ausbalanciert werden muss:

> „früher war ich hauptsächlich Kuratorin im Bereich Museumspädagogik tätig. Jetzt hat sich mein Tätigkeitsfeld sehr stark ausgeweitet, also es geht auch Richtung Museumsmanagement, Finanzplanung, Ausstellungsplanung und eigentlich ein ganzer geschäftlicher Betriebsablauf gehört noch dazu, an sich nur rein die musealen Aufgaben, sondern auch Richtung Betriebsführung und Management." (TN 4, Z. 37 ff.)

Benannt wird in diesem Zusammenhang neben einer Zunahme der Arbeitsbelastung[41], mit der umgegangen werden muss, die Notwendigkeit zusätzlicher Kompetenzen, wodurch der *Drang nach Qualifizierung und Professionalisierung* weiter vorangetrieben wird. In der Schnittstelle zur erstgenannten Funktion wird beispielsweise der Wunsch der Ausdifferenzierung von Fähig- und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen sowie nach dem Auf- und Ausbau speziell von Fachwissen und pädagogischem Wissen sichtbar, um das individuelle Interessengebiet auf verschiedenen Ebenen professionalisieren und die künstlerisch-kulturelle Tätigkeit dementsprechend ausformen zu können (auch im Sinne einer *doppelten Professionalität*, vgl. Fleige et al. 2018, S. 13). Dabei ist elementar, dass eine Balance hinsichtlich der Tätigkeitszuschnitte anvisiert wird und die Teilnehmenden zugleich ihre kreativen Potenziale ausleben können. Diesbezüglich zeigt die Fallinstitution aus Sicht der Teilnehmenden mögliche Berufsperspektiven und Arbeitsbereiche sowie potenzielle Verbindungen im Feld der Kunst und Kultur auf.

2.2.3 Förderung von Suchbewegungen zur Ausschreitung kreativer Potenziale

Charakteristisch für die Teilnehmenden aus dem KuK-Bereich sind *Suchbewegungen nach dem Neuen*, welche sie permanent über die Lebensspanne – mal mehr, mal weniger – verfolgen und über die sie versuchen, ihr kreativ-schöpferisches Potenzial im Sinne der individuellen Leidenschaft auszuschöpfen. Während Suchbewegungen in der Frühphase des Lebens bzw. der Interessengenese oftmals nicht intendiert sind, geht der Besuch der Akademie mit einer aktiven Suche einher, die jedoch oftmals ungerichtet und offen ist („gucken, was es Neues gibt", TN 2, Z. 339). Gerade in der Durchbruchphase des aufkeimenden KuK-Interesses spielt die Fallinstitution eine entscheidende und impulsgebende Rolle, weil sie diese Art der künstlerischen Selbstfindung unterstützt, indem sie für die Teilnehmenden eine Austauschmöglichkeit bietet, die überdies wechselseitige Anregungen fördern kann. Die Teilnehmenden wollen ihre grundsätzlichen Interessen bewusst verfolgen und entwickeln, künstlerisch-kulturelle Zugänge professionalisieren und sich weiterqualifizieren. Die Fallinstitution fördert aus Sicht der interviewten Personen in diesem Gefüge die Such-

41 Als kennzeichnend für eine erhöhte Arbeitsbelastung legen die Interviews u. a. die Arbeitsverdichtung, das vorherrschende Tempo und die Standardisierung von Aufgaben offen, welche zulasten der individuellen Kreativitätsentwicklung gehen.

bewegungen zur Ausschreitung kreativer Potenziale, indem sie über ihr Angebot entsprechende Räume öffnet und die Teilnehmenden ermutigt, diese zu nutzen. Hierüber erfolgt die *Förderung der individuellen Kreativitätsentwicklung*.

Auch die quantitative Erhebung der Nutzenerwartungen zeigt bezogen auf die Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung, dass Aussagen zu den *Suchbewegung nach dem Neuem* insgesamt als sehr zutreffend eingestuft werden, wobei insbesondere die Aussagen mit direktem Bezug zum eigenen Selbst („erhalte ich neue Denkanstöße für meine künstlerisch-kulturellen Aktivitäten", „stille ich meine Neugier darauf, was es im Kunst- und Kulturfeld noch alles zu entdecken gibt") in der Zustimmung herausstechen (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Nutzenerwartungen: Suchbewegungen nach dem Neuen (in %)

Durch meine Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung...	**trifft gar nicht zu**	**trifft nicht zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft zu**	**trifft voll zu**
	1	2	3	4	5	6
Suchbewegungen nach dem Neuen						
... erhalte ich neue Denkanstöße für meine künstlerisch-kulturellen Aktivitäten.	0,8	0,4	3,5	8,9	35,4	51,0
... stille ich meine Neugier darauf, was es im Kunst- und Kulturfeld noch alles zu entdecken gibt.	3,6	4,4	11,2	15,1	28,3	37,5
... kann ich etwas ganz Neues ausprobieren.	5,5	5,5	11,7	21,5	27,7	28,1
... erhalte ich einen Einblick in neue Entwicklungen im Kunst- und Kulturbereich.	6,9	6,9	15,7	26,2	29,0	15,3

Indem über die Teilnahme an Veranstaltungen der Akademie dem Wunsch nach (Weiter-)Qualifizierung nachgegangen wird, kann auch der Entstehung von künstlerisch-kulturell begründeter *Lethargie* (im Sinne eines Entwicklungs- und Entfaltungsstillstands) entgegengewirkt werden. Der Wissenserwerb wird dabei über die Verfolgung individueller Interessensgebiete zentriert, wobei die Akademie von den Teilnehmenden als Ort der Fokussierung[42] wahrgenommen wird. Über das Kennenlernen neuer Themen und Bereiche werden Impulse gesetzt und Suchbewegungen angestoßen. Dabei ist die Akademie bezogen auf das Neue nicht nur Ort des Suchens, sondern auch Ort des Findens.

Das (neu entfaltete) kreative Potenzial des individuellen Handelns gelangt über die KuK-Tätigen schließlich auch in die künstlerisch-kulturelle Praxis, z. B. in die Kulturelle Bildung in Schulen:

42 Siehe hierzu auch die in Kapitel 2.3 ausformulierte einrichtungsspezifische Atmosphäre.

> „Also ich kann es am Beispiel Tanz irgendwie auch noch mal sagen [...] wir haben bisher, bei uns an der Schule, eher klassisch sozusagen, klassisch sozusagen Schauspiel Sprechtheater gehabt und Tanz ist jetzt zum Beispiel [...] was so seit zwei Jahren bei uns durch meine Teilnahme an mehreren Veranstaltungen in der NAME FALLEINRICHTUNG neu etabliert worden ist, das dann auch Niederschlag im Curriculum gefunden hat und wir eben auch so Tanzproduktionen verstärkt in unserer Arbeit da mit einbinden." (TN 2, Z. 282 ff.)

2.2.4 Stabilisierung des Selbst über Wertschätzung und Teilhabe

Eine wesentliche Funktion basiert schließlich auf der Suche nach Wertschätzung und künstlerisch-kultureller Teilhabe. Bereits die grundsätzliche *Teilnahmemöglichkeit* an den Weiterbildungsveranstaltungen der Akademie, die als Privileg für eine ausgewählte Gruppe eingeordnet wird, erzeugt bei den Angesprochenen eine erste empfundene Wertschätzung in Form von Zugehörigkeit. Auch *Einladungen* zu weiteren Veranstaltungen der Akademie werden als Ausdruck enormer Wertschätzung der individuellen KuK-Tätigkeiten verstanden:

> „Ich freue mich immer über persönliche Einladungen. Ja, ist so. [...] Ich freue mich wirklich darüber. Wie dieses Netzwerktreffen in NRW, dass ich da eine Einladung kriege und gesagt wird ‚Willst du nicht mitkommen?' Weil das dann eine Wertschätzung meiner Arbeit gegenüber ist und auch ein Bewusstsein [...] darüber, was ich in welchen Bereichen in tätig bin." (TN 1, Z. 557 ff.)

In der weiteren Konkretisierung beschreiben die Teilnehmenden insbesondere den Kontakt zu den Kursleitenden als wertschätzend und nehmen den Umgang mit ihnen trotz der höhergestellten Vorbildfunktion als ein Agieren auf Augenhöhe wahr, indem sie sich im Seminarkontext als gleichberechtigt ansehen:

> „Ja und die Dozenten, die da hinkommen, das sind alles wirklich Profis [...] und die begegnen einem eben auf gleicher Augenhöhe. Und das ist das Schöne eben in NAME ORT, dass man nicht den Eindruck hat, irgendwie von oben herab behandelt zu werden. Mittlerweile hat sich [...] eingebürgert, dass also von vornherein auf das Du übergegangen wird und ja, man dann eben einem Autor ganz anders begegnet, wenn man den [...] mit Vornamen anredet." (TN 10, Z. 746 ff.)

Die Kursleitenden (in den Interviews benannt als „Spezialisten", TN 7, „Profis", TN 10) werden von den Teilnehmenden als renommierte Personen beschrieben, die im Besitz fundierter Kenntnisse sind.[43] Die Teilnehmenden schätzen ihren hohen wissenschaftlichen Anspruch, die individuellen und thematisch angepassten Vermittlungsmethoden sowie das persönliche Auftreten und das hohe Engagement, das sie in ihre Tätigkeit investieren. Das hohe Niveau sowie die Fähig- und Fertigkeiten der Kursleitenden (und auch der anderen Teilnehmenden) dienen den Befragten als Motivation zur Steigerung der individuell angestrebten Leistungen und zur Aufrechterhaltung des KuK-Interesses. Hervorgehoben wird für die Kursleitenden das wertvolle

43 Siehe hierzu auch Freide et al. in diesem Band zu den *Kursleitenden*.

und oftmals aus langjähriger Praxis gewonnene Erfahrungswissen („der hat eine unendliche Kenntnis über Malerei und Kunstgeschichte und das ist einfach ganz toll", TN 18, Z. 495 f.). Der Kontakt mit den Kursleitenden kann sich dabei als individuell wahrgenommene Teilhabe und Wertschätzung auch bis in die Tätigkeitsfelder der Teilnehmenden hinein multiplizieren:

> „und es ist eben in meinen Schreibwerkstätten immer ganz nett, wenn man dann mal sagen kann ja der NAME AUTOR, ein bekannter deutscher Autor, der hat mal das und das gesagt, dann hängen alle an meinen Lippen und sind ganz beeindruckt davon, dass ich den persönlich kenne" (TN 10, Z. 503 ff.).[44]

Durch das Aufzeigen möglicher Potenziale und das oftmals damit einhergehende Stoßen an individuelle Grenzen, die im Kontext der absolvierten Veranstaltungen beleuchtet werden, vollziehen sich eine *Bewusstmachung des (künstlerisch-kulturellen) Selbstwertes und dessen Stabilisierung* sowie die Herausbildung eines professionell geschulten Blicks auf eigene KuK-Erzeugnisse: „dieses Wissen darum, man kann das nochmal erreichen, man kann an sich selber rankommen und das finde ich einfach unendlich wichtig" (TN 18, Z. 571 f.) und „dass man dementsprechend auch Selbstbewusstsein für seine eigene Kunst entwickelt hat" (TN 16, Z. 432 f.). Hieraus resultieren eine Bewusstwerdung und Stärkung der eigenen Professionalität und ein Selbstbewusstsein für weitere Handlungen:

> „Also, ich glaube, auf der einen Seite ein bewussterer, professionellerer Zugang zu dem, was ich mache. Und, ja, mehr Sicherheit in dem, was ich tue. Mehr Anregungen und auch mehr Mut, auszuprobieren." (TN 11, Z. 331 ff.)

Die eigene Sichtbarkeit und die wahrgenommene Wertschätzung münden in einer Form von Praxisteilhabe. Das Individuum nimmt sich selbst als Teil eines Ganzen – der KuK-Szene – wahr, indem es Anerkennung auf Augenhöhe erfährt, was identitätsbildend und -stabilisierend wirkt. Es geht um ein Sichtbarsein bzw. Sichtbarwerden, um *Anerkennung und Bedeutungszuschreibung* der eigenen Tätigkeit, des eigenen Selbst.

2.2.5 Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks

Die Fallinstitution ist schließlich auch ein *Ort der Begegnung und des Netzwerkens* („wo man automatisch in so einem Netzwerk drin ist", TN 8, Z. 655 f.). Geschaffen werden Möglichkeiten der Kommunikation und des Austauschs (mit anderen Teilnehmenden, Kursleitenden, Programmbereichsleitenden), wodurch vielfältige neue Kontakte und breite Netzwerke entstehen können (aber nicht müssen[45]). Für die Teilnehmenden ergeben sich dabei in einem speziellen förderlichen Setting kunst- und kulturbezogene Kontaktmöglichkeiten, die im alltäglichen Berufskontext möglicherweise nicht

44 Interessant ist hier, dass die Interviewte den Satz fortführt mit „obwohl sie das auch könnten, würden sie die Seminare besuchen" (TN 10, Z. 507 f.).

45 „ich halte mich auch von sämtlichen Netzwerken relativ fern. Ich bin auch eine von denen, die bei Seminaren nie ihre E-Mail-Adresse verteilt" (TN 10, Z. 498 f.)

(in dieser Form) zustande kommen oder nicht in dem Maße intensiviert werden (können). Interessant ist hierbei, dass in Einzelfällen die Pflege der in der Falleinrichtung entstandenen Kontakte außerhalb des Akademiesettings ausbleibt, sodass die Verbindung lediglich im Kontext der stattfinden Veranstaltungen besteht:

> „Aber ich habe jetzt keinen, wie soll ich sagen, intensiveren Austausch und Erfahrungsaustauschverhältnisse über die Seminare hinaus." (TN 12, Z. 369 ff.)

> „Ja, ich habe sehr interessante Leute kennengelernt, das stimmt. Aber, wenn man sich da nicht zufällig bei anderen Gelegenheiten wiedertrifft, dann reißt der Kontakt leider ab. Also, oft hat man sich kurz danach noch mal ausgetauscht und dann hört es irgendwann auf." (TN 4, Z. 480–483)

Die quantitative Erhebung der Nutzenerwartungen zeigt bezogen auf die Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung, dass *netzwerkbezogene Aspekte* unterschiedlich, aber mehrheitlich als zutreffend eingeschätzt werden. Auffällig ist, dass die Aussage mit der Formulierung „kann ich mich mit anderen Professionellen über meine künstlerisch-kulturelle Tätigkeit austauschen" deutlich zutreffender eingeschätzt wird, was im Antwortverhalten im Sinne der hohen Wertschätzung für die Professionellen im Feld der Kunst und Kultur, z. B. in persona der Kursleitenden, ausgelegt werden kann und/oder aber auf eine Triggerfunktion dieser Formulierung verweist (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Nutzenerwartungen: Netzwerkbezogene Aspekte (in %)

Durch meine Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung…	**trifft gar nicht zu**	**trifft nicht zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft zu**	**trifft voll zu**
	1	2	3	4	5	6
Netzwerkbezogene Aspekte						
… kann ich mich mit anderen Professionellen über meine künstlerisch-kulturelle Tätigkeit austauschen.	1,2	2,7	5,5	13,7	36,3	40,6
… erhalte ich Kontakte zu Personen, die wichtig für meine Tätigkeit im Bereich Kunst und Kultur sind.	6,0	6,8	20,3	34,7	21,1	11,2
… kann ich mein berufliches Netzwerk ausbauen.	6,9	6,5	20,0	29,0	26,1	11,4

In den qualitativen Interviews wird vor allem die *Heterogenität bzw. Diversität der Gruppenzusammensetzung* als besonders anregend und qualitätsvoll hervorgehoben, wobei der Aspekt einer offenen Begegnung innerhalb unterschiedlicher Disziplinen in den künstlerisch-kulturellen Feldern im Fokus steht:

> „Die Zusammensetzung ist immer sehr spannend, der Teilnehmenden, sodass man da auch aus diesem, aus dem Kreis der Teilnehmenden auch viel mitnimmt, auch jenseits der eigentlichen Kursinhalte." (TN 6, Z. 173 ff.)

> „das, was die Bundesakademie nochmal auszeichnet, ist eben diese Diversität auch in den Teilnehmenden. Also, dass ich nicht das Gefühl habe, ich bin da irgendwie so nur in meiner Branche unterwegs, sondern ich habe eigentlich Kontakt mit Leuten, die aus ganz anderen Bereichen kommen [...] und das als bereichernd empfinde, also, dass das was Spezielles ist und auch wirklich was ausmacht. Dass man mal so über seinen eigenen Branchentellerrand rausguckt." (TN 8, Z. 786 ff.)

Hierüber lassen sich neue Denkweisen aufzeigen und durch verschiedene Formen der intensiven Zusammenarbeit Synergieeffekte nutzen. Eine Befragte berichtet in diesem Zusammenhang von einem stark kollegial geprägten, nahezu konkurrenzlosen Austausch:

> „Das war wirklich toll. Und auch die Atmosphäre ist unglaublich kollegial, auch unter den Teilnehmern. Es gab wirklich so gut wie keine Konkurrenz." (TN 14, Z. 653 f.)

Die soziale Begegnung in der Fallinstitution hat für die Teilnehmenden somit eine besondere Qualität und Funktion. Über die reine Vernetzung hinaus zeichnet die Möglichkeit des *fachlich-reflexiven Austauschs* mit anderen KuK-Tätigen und den Kursleitenden der Akademie ein *reflexives Moment der netzwerkbezogenen Zusammenkunft* in der Fallinstitution aus. Soziale Kontakte, der Aufbau von Arbeitsbeziehungen und der fachliche Austausch mit anderen Personen gehen dabei stets mit der Fokussierung des eingangs skizzierten *künstlerisch-kulturellen Interesses und der damit verbundenen Identität* einher: Identität ist als Konstrukt in Bewegung, ist fragil und unfertig. Die Falleinrichtung schafft für KuK-Tätige eine Grundlage zur *reflexiven Auseinandersetzung* mit der eigenen künstlerischen Position sowie der eigenen institutionellen Praxis, indem eine vergleichende Betrachtung zu anderen Teilnehmenden und zu den Kursleitenden erfolgt, dies beispielsweise auch über die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem eigenen künstlerisch-kulturellen Produkt, etwa speziell im Bereich *Literatur*:

> „dass man auch mal eine Möglichkeit hat, sich mit dem was man so schreibt zu vergleichen mit anderen Leuten, die eben ihre Textproben da abliefern. Das ist auch sehr hilfreich. Dann werden in den meisten Seminaren, ja auch die eingereichten Texte immer besprochen. Das heißt, man hört auch die dezidierten Meinungen der anderen dazu, kann selber natürlich auch wieder an Texten eigene Kritik üben oder sieht eben wie man Sachen auch machen kann. Also das war bei allen Seminaren eigentlich so das Durchgehende." (TN12, Z. 310–317)

Beschrieben wird auch eine holistische Sichtweise auf die eigene KuK-Tätigkeit und das künstlerisch-kulturelle Selbst, über die eine biografisch-situativ rückgebundene *Selbstverortung* innerhalb der Gruppe und des KuK-Bereichs gefördert wird:

> „Zum einen in der Selbstanalyse, also, wenn ich mit Teams zusammenarbeite, wenn ich Menschen zu Kreativität anregen möchte, was hat das erstmal mit mir zu tun? Also, was war für meine eigene Reflexion meiner Arbeit und meiner Position dazu sehr hilfreich? [...] Also, immer so diese, da schließt sich der Kreis mit einer Theorie, eigene Erfahrungen

> und eigene Reflexion, dann Gruppenarbeit und dann: ‚wie kann ich das für mich selbst anwenden' so." (TN 5, Z. 392 ff.)

Auch quantitativ erweisen sich für die Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung die Nutzenerwartungen zur *Selbstreflexion* und insbesondere zur eigenen Positionierung überwiegend als zutreffend. Besonders die Aussagen „kann ich besser einschätzen, wo ich in meinem künstlerisch-kulturellen Tätigkeitsfeld stehe" und „werde ich darin unterstützt, meine eigene künstlerische Position zu finden" erfahren hohe Zustimmungsraten (vgl. Tab. 7).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Akademie aus Sicht der Teilnehmenden der *Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks* ist.

Tabelle 7: Nutzenerwartungen: Selbstreflexion (in %)

Durch meine Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung…	**trifft gar nicht zu**	**trifft nicht zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft zu**	**trifft voll zu**
	1	2	3	4	5	6
Selbstreflexion						
… kann ich besser einschätzen, wo ich in meinem künstlerisch-kulturellen Tätigkeitsfeld stehe.	3,6	3,6	13,7	31,9	30,2	16,9
… sehe ich, was ich alles schon kann.	4,5	9,9	18,5	28,8	28,4	9,9
… werde ich darin unterstützt, meine eigene künstlerische Position zu finden.	8,2	5,9	6,3	21,1	31,6	27,0
… werde ich darin unterstützt, meine eigene berufliche Position zu finden.	10,5	4,5	14,2	25,9	27,1	17,8

2.3 Atmosphäre

Die Fallinstitution ist ein (Lern-)Ort, an dem zielgerichtet und systematisch Lerngelegenheiten geschaffen werden (vgl. Kraus 2015), aber auch ein Ort der Begegnung, des Ausprobierens und der Horizonterweiterung. Die beschriebene hohe Wertschätzung und Reputation der Fallinstitution sowie die hohe Quote der Mehrfachteilnehmenden gehen auch auf die in der Einrichtung vorherrschende *Atmosphäre* (vgl. Kühn et al. 2018; Kühn 2019) zurück, die durch eine einrichtungsspezifische Lernkultur und Veranstaltungskonzeption im Sinne des vorherrschenden Bildungsinstitutionalkonzepts (vgl. Gieseke & Robak 2004; Fleige et al. 2018; siehe hierzu auch Fleige in diesem Band zu den *Programmplanenden*) geprägt wird. Anschlussfähig hierzu ordnen auch die Teilnehmenden ihre Teilnahme ein und benennen den Stellenwert der Gegebenheiten vor Ort selbst als Determinante der Teilnahmeentscheidung („da passt einfach auch die Atmosphäre, […] einmal dagewesen und angesteckt und da bin ich immer auch total gerne", TN 5, Z. 331 ff.). Grundlegend erweist sich dabei der – in der Ausle-

gung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – „heimvolkshochschulartige“[46], ateliersähnliche Charakter der Akademie als wesentlicher Bestandteil zur Formung ebendieser einrichtungstypischen Atmosphäre:

> „Ja, also, es ist zum einen die Tatsache, dass es dieses Rund-um-Paket ist, mit Unterbringung und Verpflegung. Dass man sich also um das Tägliche, Alltägliche überhaupt nicht kümmern muss. Sondern, dass man da, wie auf einer Insel der Glückseligkeit sein kann. Dass man rund um die Uhr arbeiten kann, wenn man das möchte und körperlich durchhält, dass also da die Ateliers immer offen sind. […] Das ist sehr wunderbar.“ (TN 17, Z. 207 ff.)

Besonders hervorgehoben wird neben der unmittelbare *Übernachtungs- und Verpflegungsmöglichkeit* direkt am Veranstaltungsort dabei auch das *gemeinschaftliche Miteinander*, das in der Falleinrichtung gepflegt wird, sowohl zwischen Teilnehmenden als auch mit den Kursleitenden. Benannt werden z. B. die gemeinsam eingenommenen Mahlzeiten und der allgemein vorherrschende familiär-freundschaftliche Umgang („wie bei einer Familie zu Hause am Esstisch“, TN 16, Z. 333). Die in diesem Gefüge im Rahmen des Akademieaufenthalts geknüpften und als intensiv erlebten Kontakte erhalten im Kontext der zuvor skizzierten Funktion der Netzwerkteilhabe eine besondere Bedeutung.

Mit der Ausgestaltung des Settings vor Ort geht die *ganztägige Nutzungsmöglichkeit* der Räumlichkeiten einher, in denen die Teilnehmenden auch außerhalb der eigentlichen Seminarzeiten tätig sein und so ihrem kreativen Fluss folgen können. Auch das Zur-Verfügung-Stellen von Veranstaltungsmaterialien vor, während und im Anschluss an die Seminare wird als förderlich für die (freie) Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand beschrieben.

Die Atmosphäre der Akademie wird seitens der Teilnehmenden zudem im Zusammenspiel meso- und mikrodidaktischer Gestaltung wahrgenommen: *Mesodidaktisch* werden beispielsweise das ausdifferenzierte Programmangebot und strukturierte Arbeits- und Organisationsabläufe rund um das Angebot innerhalb der Institution benannt. *Mikrodidaktisch* heben die Teilnehmenden für das Seminargeschehen die Qualität der Kursleitenden und die professionell erstellten Veranstaltungskonzeptionen auf der Kursebene hervor. Konkret formuliert wird beispielsweise die abwechslungsreiche inhaltliche und methodische Ausgestaltung mit an die jeweilige Veranstaltung individuell angepassten Anteilen von Theorie- und Praxisphasen. Die Wissensvermittlung wird als praxisorientiert und höchst partizipativ wahrgenommen, wodurch eine *intensive Arbeitsatmosphäre* entstehen kann.

Nicht zuletzt ermöglicht ebendiese Gesamtatmosphäre ein Eintauchen in die Welt der Akademie verbunden mit einem Aufgehen in der jeweiligen künstlerisch-kulturellen Aktivität. Dies trägt dazu bei, dass die Teilnehmenden den Besuch in der Fallinstitution als Auszeit mit besonderer Qualität wahrnehmen:

46 Ameln (2013) arbeitet am Beispiel von Niedersachsen empirisch das Selbstverständnis der Heimvolkshochschulen (HVHS) heraus und identifiziert zentrale Merkmale des Lernortes: Distanz zum Alltag, Lernen mit Zeit, Begegnung zwischen den Teilnehmenden, Fokus auf die Teilnehmenden, Atmosphäre des Lernens (vgl. ebd., S. 237).

> „Also, auch mal der Ausstieg sozusagen. Aus dem Alltagstrott und dann mal sich mal nach Wolfenbüttel zu verfrachten und da einfach auch, das ist auch eine Form von Auszeit." (TN 6, Z. 177 f.)

Beschrieben wird, dass das Ausbrechen aus alltäglichen (Berufs-)Strukturen ermöglicht, das eigene KuK-Interesse wieder verstärkt in den Fokus zu rücken. Auch in der quantitativen Befragung wird die Aussage „Durch meine Teilnahme an der aktuellen Veranstaltung erhalte ich die Zeit, die ich im Berufsalltag nicht habe, um meinen Interessen nachzugehen" in der Tendenz von 66 % der Teilnehmenden als zutreffend benannt.

3 Fazit

Für die Perspektive der Teilnehmenden wurde empirisch das Spannungsfeld von sich biografisch entwickelndem Interesse und sozialer Sicherung herausgearbeitet. Die Ergebnisse verweisen auf eine starke Bindung an ein individuelles, biografisch gewachsenes künstlerisch-kulturelles Interesse einerseits und Unsicherheiten im Feld der Kunst und Kultur und die Praxis der Mehrfachtätigkeiten andererseits. Künstlerisch-schöpferische und beruflich-ökonomische Logik treffen aufeinander. Die Befragten beschreiben ein Unsicherheitsgefühl, das zwar als omnipräsente Belastung wahrgenommen wird, aber durch die Verfolgung der Interessenlagen erträglich zu werden scheint. Sie verfolgen eine *Leidenschaft, die Leiden schafft, und zugleich lindernd wirkt*. Die vier Strategien der bildungs- und berufsbiografischen Einbettung von Kunst und Kultur über die Lebensspanne markieren den konkreten Umgang mit dem Spannungsfeld. Die Strategien können im Lebensverlauf variieren; zumeist bricht das kreativ-schöpferische Moment irgendwann durch. Über die konkreten Funktionen der Teilnahme an der Weiterbildung in der Falleinrichtung, die für die Teilnehmenden je nach Lebensphase variieren, wird sichtbar, warum die Akademie der favorisierte Ort für Weiterbildungsteilhabe über die Lebensspanne ist. Insgesamt fungiert die Akademie als Lern- und Bildungsort mit besonderer Atmosphäre, den die Teilnehmenden immer wieder aufsuchen und der Wissenschaftlichkeit, biografische Wege und berufliche Handlungsanforderungen im Rahmen einer passageren Lernkultur, welche die Anschlüsse an künstlerisch-kulturelle Aspirationen und pragmatische berufliche Handlungsanforderungen aufgreift, ausgestalten kann. Es wird sichtbar, dass die Akademie über die tätigkeitsbezogene, wissenschaftliche berufliche Weiterbildung das Balancieren im genannten Spannungsfeld intermediär unterstützt und aus Sicht der Teilnehmenden als Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks agiert, welches die künstlerisch-kulturelle Selbstvergewisserung fördert.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung im beschriebenen Gefüge eine professionalisierende intermediäre Position hat. Die Akademie im Speziellen übernimmt mit den genannten Funktionsbereichen für die Teilnehmenden eine (berufs-)biografische Begleitung mit Bezug zum Feld der Kunst, Kultur und Kulturellen Bildung bzw. Vermittlung, und zwar a)

bezüglich der grundlegenden individuellen biografischen Entwicklung und b) als passageres Begleiten in (berufs-)biografischen Übergängen. Die Begleitung in der individuellen biografischen Entwicklung bezieht sich auf die grundlegende Entwicklung als Subjekt, als Persönlichkeit, als Künstler*in bzw. als Kulturschaffende*r. Das passagere Begleiten in (berufs-)biografischen Übergängen ist demgegenüber an Übergänge, Brüche und Krisen, aber auch konkrete Projekte oder berufliche Situationen im Leben der Person gekoppelt (vgl. Abb. 5).

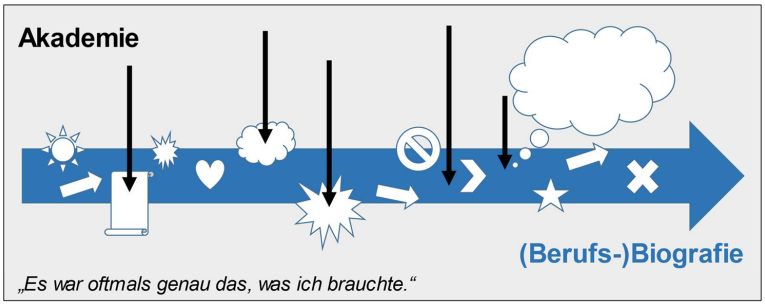


Abbildung 5: Biografische Begleitung durch die Akademie über die Lebensspanne

Literatur

Ameln, F. (2013): Lernort Heimvolkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 03/2013, S. 236–242.

Bertschek, I./Ohnemus, J./Erdsiek, D./Kimpeler, S./Rammer, C. (unter Mitarbeit von Marcus Klein) (2018): Monitoringbericht Kultur- und Kreativwirtschaft 2017. Im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi). Langfassung. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/PDF/monitoring-wirtschaftliche-eckdaten-kuk-2017-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (letzter Zugriff am 15.01.2022).

Butkowski, O. K./Kay, R./Suprinovič, O. (2022): Entwicklung der hybriden Selbstständigkeit in Deutschland – Analysen anhand des TaxpayerPanels 2001–2016. Bonn: Institut für Mittelstandsforschung.

Csikszentmihalyi, M. (1997): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart: Klett-Cotta.

Eichhorst, W./Tobsch, V. (2014): Flexible Arbeitswelten. Bericht an die Expertenkommission „Arbeits- und Lebensperspektiven in Deutschland". Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar: https://www.bertelsmann-stif-tung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Flexible_Arbeitswelten.pdf (letzter Zugriff am 27.05.2021).

Ermert, K. (2012): Weiterbildung für Handlungsfelder Kultureller Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 858–861.

Ermert, K. (2015): Die Teilnehmenden der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Merkmale – Motive – Erfahrungen 2013/14. Ergebnisse der vierten Teilnehmerbefragung. Wolfenbüttel: ba.

Ermert, K. (2018): Die Teilnehmenden der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Merkmale – Motive – Erfahrungen 2016/17. Ergebnisse der fünften Teilnehmerbefragung Wolfenbüttel: ba.

Ermert, K. (2022): Die Teilnehmenden der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Merkmale – Motive – Erfahrungen 2021/22. Ergebnisse der sechsten Teilnehmerbefragung. Wolfenbüttel: ba.

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv.

Fohrbeck, K./Wiesand, A. (1975): Der Künstler-Report: Musikschaffende, Darsteller/Realisatoren, Bildende Künstler/Designer. München: Hanser Verlag.

Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W./Robak, S. (2004): Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive: Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen. In: REPORT, 27 (2004), S. 33–41.

Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS.

Helfferich, C. (2014): Leitfaden – und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS, S. 559–574.

Hopf, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. Design und Prozess der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 349–360.

Kay, R./Schneck, S./Suprinovič, O. (2018): Erwerbshybridisierung – Verbreitung und Entwicklung in Deutschland. In: Bührmann, A./Fachinger, U./Welskop-Deffaa, E. (Hrsg.): Hybride Erwerbsformen: Digitalisierung, Diversität und sozialpolitische Gestaltungsoptionen. Wiesbaden: Springer VS.

Kelle, U./Erzberger, C. (2000): Qualitative und Quantitative Methoden: kein Gegensatz. Design und Prozess der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 299–309.

Keuchel, S./Werker, B. (Hrsg.) (2018): Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Band 1 Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Kraus, K. (2015): Lernort. In: Dinkelaker, J./Hippel A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135–142.

Kühn, C. (2019): Atmosphären des Lehrens und Lernens: Annäherung an ein soziales Phänomen. In: forum erwachsenenbildung, 02/2019, S. 17–20.

Kühn, C./Robak, S./Matzen, J. (Hrsg.) (2018): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld: wbv.

Menke, C. (2013): Die Kraft der Kunst (2. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

Pfab, F. (2019): Kreativität im künstlerischen Gestaltungsprozess: Entwurf einer systemtheoretischen Definition. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, A. (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.

Schulz, G. (2012): Arbeitsmarkt Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 855–857.

Schulz, G. (2013): Bestandsaufnahme zum Arbeitsmarkt Kultur. In: Schulz, G./Zimmermann, O./Hufnagel, R. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 27–201. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf (letzter Zugriff am 15.01.2021).

Schulz, G./Zimmermann, O. (2020): Frauen und Männer im Kulturmarkt. Bericht zur wirtschaftlichen und sozialen Lage. Berlin: Deutscher Kulturrat e. V. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2020/10/Frauen-und-Maenner-im-Kulturmarkt.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2022).

Schulz, G./Zimmermann, O./Hufnagel, R. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf (letzter Zugriff am 15.01.2021).

Söndermann, M. (2018): Dossier – Arbeitsmärkte im Kultur- und Kreativsektor. Ausgewählte aktuelle Positionen. Online verfügbar: https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Publikationen/2018/dossier-arbeitsmaerkte-kuk.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (letzter Zugriff am 15.01.2021).

Zimmermann, O./Schulz, G (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Hoffnungsträger oder Abstellgleis – Bewertung und Schlussfolgerungen. In: Schulz, G./Zimmermann, O./Hufnagel, R. (2013): Arbeitsmarkt Kultur. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 325–335. Online verfügbar: https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf (letzter Zugriff am 15.01.2021).

14 Perspektivverschränkung

Steffi Robak

Abstract

Das Kapitel zur Perspektivverschränkung verbindet die Perspektiven analytisch. Es verdeutlicht ergebnisorientiert, dass die je für sich stehenden Teilstudien erst in ihren Wechselbezügen umfassend zu begreifen sind, um offenzulegen, wie eine Institution der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für KuK-Tätige einen spezifischen intermediären Bildungsort gestaltet, dafür Tätigkeits- und Berufskonstruktionen vornimmt und das künstlerisch-kreative Grundmoment mit beruflichem Handeln verbindet. Unterschieden werden zwei Stufen der Perspektivverschränkung: In Perspektivverschränkung I wird aufgezeigt, wie die beteiligten Akteurinnen und Akteure, als Ergebnis der Teilstudien, in Form von Kopplungen balancierend und changierend agieren. Perspektivverschränkung II differenziert das Kopplungshandeln als An- und Einkoppeln weiter aus und zeigt eine tieferliegende Auslegung im Handlungszusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten aller Akteurinnen und Akteure in der Akademie auf. Sichtbar werden erwachsenenpädagogische Faktoren und bildungswissenschaftliche Wissensstrukturen für die Ausgestaltung eines Bildungsinstitutionalkonzeptes wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für die KuK-Tätigen in der gewählten Spezifizierung.

Schlagworte: Perspektivverschränkung, Handlungszusammenhang, Kopplungen, Kopplungshandeln

The chapter on the interweaving of perspectives connects the perspectives analytically. It illustrates in a result-oriented way that the individual sub-studies can only be comprehensively understood in their interrelationships in order to reveal how an institution of academic continuing vocational education and training creates a specific intermediary educational location for people working in the arts, constructs activities and professions for this purpose and combines the artistic-creative basic moment with professional action. A distinction is made between two levels of perspective entanglement: In perspective entanglement I, it is shown how the actors involved, as a result of the partial studies, act in a balancing and changing manner in the form of couplings. Perspective entanglement II further differentiates the coupling action as coupling on and coupling off and shows a deeper interpretation in the action context of unfolding, placing and shaping of all actors in the academy. Adult pedagogical factors and educational science knowledge structures become visible for the design of an educational institutional concept of scientific professional further education for those working in the academy in the chosen specification.

Keywords: perspective entanglement, action context, couplings, coupling action

0 Einleitung

Die verschiedenen Teilstudien des in dieser Publikation vorgestellten Projektes, die jeweils für sich stehen, aber erst in ihren Wechselbezügen umfassend zu begreifen sind, zeigen, wie eine Akademie als Institution der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für die Tätigen in Kunst und Kultur (KuK) einen spezifischen intermediären Bildungsort gestaltet, dafür Tätigkeits- und Berufskonstruktionen vornimmt und das künstlerisch-kreative Grundmoment mit beruflichem Handeln verbindet. Dies wird in der vorliegenden Gesamtstudie für die Handlungsebenen Bildungsmanagement, Programmplanung/Angebotsentwicklung (inklusive Programm als Produkt des Planungshandelns) und Kursleitung sowie für die Perspektive der Teilnehmenden analysiert und in diesem Kapitel über die Perspektivverschränkung verbunden.

Es zeigen sich für alle Perspektiven in den Teilstudien Spezifika und Gemeinsamkeiten in den jeweiligen Auslegungen. Der *spirit* der Institution orientiert sich an mehreren zentralen Kategorien: zunächst an der *Leidenschaft* als künstlerisch-kulturelles Grundmotiv. Dieses ist sowohl bei den Teilnehmenden als auch beim Personal der Akademie als Interesse biografisch gewachsen. Die Leidenschaft und eine Orientierung am künstlerisch-kulturellen Selbst werden von allen beteiligten Akteur*innen entlang der *Lebenslagen* einerseits und der *biografischen Motive* andererseits ausgelegt und arrangiert. Die Angebote werden von den gestaltenden Akteur*innen aus diesem Arrangement heraus ergänzt und um *Wissensstrukturen* sowie *Bedarfe/Bedürfnisse* erweitert, die einen Spannungsbogen ausformen. Einen weiteren Spannungsbogen bilden das *berufliche Tätigkeitsfeld und Strukturen* sowie die *beruflichen Optionen*. Das Bildungsinstitutionalkonzept und die Bildungssphäre wollen diese Verbindungen und Spannungsbögen aufgreifen.

Unterschieden werden in dieser Studie zwei Stufen der Perspektivverschränkung: In Perspektivverschränkung I wird als Ergebnis der Teilstudien aufgezeigt wie die beteiligten Akteur*innen in Form von sogenannten *Kopplungen* balancierend und changierend agieren. Im ersten Teil dieses Kapitels wird dieses Kopplungshandeln beschrieben und für die einzelnen Perspektiven analysiert. Perspektivverschränkung II differenziert das Kopplungshandeln im Planungsprozess als *An- und Einkoppeln* weiter aus und zeigt eine tiefere Auslegung im *Handlungszusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten* aller Akteur*innen auf. Sichtbar wird, wie inhaltliche und berufsfeldbezogene Bildungszusammenhänge in die Ausgestaltung von Kunst, Kultur und Bildung hineinwirken. Offengelegt werden erwachsenenpädagogische Faktoren und bildungswissenschaftliche Wissensstrukturen für die Ausgestaltung eines Bildungsinstitutionalkonzeptes wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für die KuK-Tätigen in der gewählten Spezifizierung. Dies wird im zweiten Teil dieses Kapitels ausformuliert. Eine vertiefende Bündelung und Interpretation der zentralen Ergebnisse der Perspektivverschränkungen I und II erfolgt in einem gesonderten Kapitel (siehe Robak in diesem Band zu den *Sedimenten der Perspektivverschränkung*).

1 Perspektivverschränkung I: Kopplungen im Spannungsbogen biografischer und tätigkeits-/berufsbezogener künstlerisch-kultureller Aspirationen

Als *Querkategorien der perspektivverschränkenden Analyse I* erwiesen sich folgende sechs Elemente, die modellförmig miteinander in Beziehung gesetzt wurden (vgl. Abb. 1):

- Lebenslagen
- Biografie/biografische Motive
- Wissensstrukturen
- Bedarfe/Bedürfnisse
- Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen[1]
- Berufliche Optionen

Diese Kategorien bilden die zentralen Bezüge, welche die Planenden im Prozess der Programmplanung und Angebotsentwicklung stetig antizipieren und identifizieren sowie im Modus ihres Handelns ausbalancieren und koppeln, die sich im Programm widerspiegeln und seitens der Teilnehmenden als Bezugspunkte greifen.

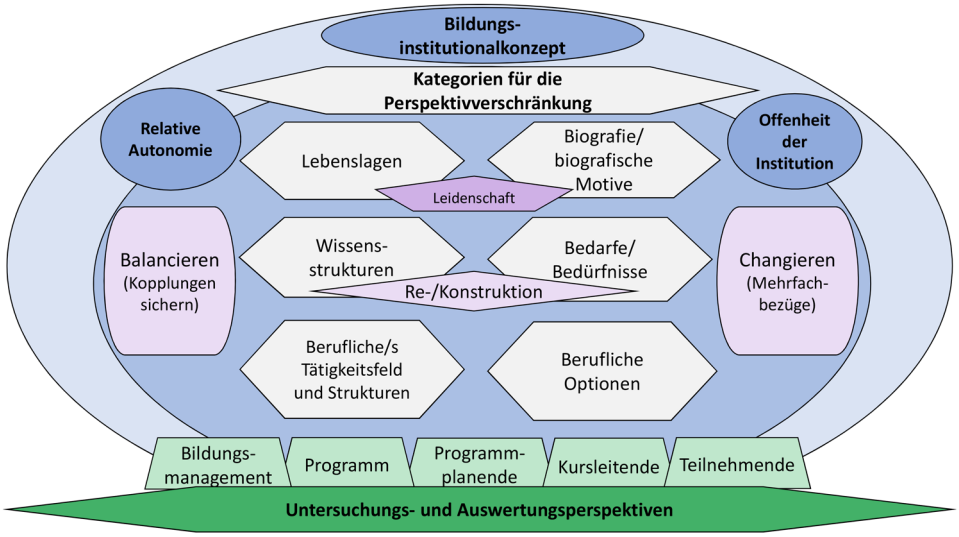


Abbildung 1: Perspektivverschränkung I – Kopplungshandeln als Balancieren und Changieren (modifizierte Abbildung)[2]

1 In früheren Publikationen benannt als *Berufliche/Tätigkeitsfeld-Strukturen* (siehe z. B. Robak et al. 2019).
2 Die Basisversion der nun modifizierten Grafik sowie erste Ergebnisse wurden bereits in knapper Form publiziert und eingeführt (siehe hierzu Robak et al. 2019, S. 127 ff.).

Ausgegangen wird in Perspektivverschränkung I vom Konstrukt der *Kopplungen*. Diese Kopplungen beziehen sich auf die sechs Querkategorien und die Ausgestaltung passender Anschlüsse und Verbindungen zwischen ihnen. Perspektivverschränkung I rekonstruiert die Kopplungen und das Kopplungshandeln zunächst für die Perspektiven Bildungsmanagement, Programm, Planende und Kursleitende sowie Teilnehmende. Dabei werden die grundlegenden, empirisch erarbeiteten Kategorien, die sich in den Perspektiven treffen, bezogen auf *Leidenschaft, (Re-)Konstruktion sowie Balancieren und Changieren* als Kopplungshandeln nach ihren tieferliegenden inneren Verbindungen ausgeleuchtet. Es ist nachzuvollziehen, wie situative, angebotsspezifische Kopplungen vorgenommen und im Handeln der Angebotsentwicklung spezifisch neu ausgeformt werden. Balancieren und Changieren sind in diesem Gefüge korrespondierende Modi zur Ausführung des Kopplungshandelns. Im Balancieren werden die sechs zentralen Kategorien der Perspektivverschränkung anvisiert, über die Mehrfachbezüge werden diese sechs Kategorien, vor allem aber bezüglich der Teilnehmenden aufeinander bezogen, z. B. biografische Wünsche der KuK-Tätigen nach Entfaltung der künstlerischen und kulturellen Fähigkeiten werden mit Bedarfen der Ausgestaltung beruflicher Optionen gekoppelt. Das *Balancieren und das Changieren* in Mehrfachbezügen verweisen so auf das Kopplungshandeln als spezifische Ausformung des Angleichungshandelns. Am Kopplungshandeln kann gezeigt werden, wie über Planungsprozesse inhaltliche Ausdifferenzierungen und Berufsfeldfeldentwicklungen vorgenommen werden. Das Feld der Kunst und Kultur wird darüber ausdifferenziert. Die Perspektivverschränkung macht die inhaltliche und berufliche Vielfalt im untersuchten KuK-Bereich sichtbar und legt offen, was die Bildungs- und Qualifizierungsentscheidungen für Tätigkeiten in diesem Feld leitet. Dies zeigt eine Dynamik zwischen gesellschaftlichen und berufsfeldbezogenen Entwicklungen, die über die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung und ihre Programme übersetzt und modelliert wird. Die Entfaltungswünsche und Platzierungsbedarfe der KuK-Tätigen nähren und bewegen diese Dynamik und gestalten darüber die Berufsfeldentwicklungen mit.

Die zentralen Ankerpunkte der nachfolgenden Argumentation bilden das Programm und das Planungshandeln der Programmplanenden (im Folgenden auch Planende genannt). Als Hauptaufgabe der Planenden kann entsprechend der zuvor skizzierten Grundlegung der *Planungsmodus des Kopplungshandelns* spezifiziert werden. Der Planungsmodus besteht darin, die *sechs zentralen Bezüge* nicht nur zu antizipieren und zu identifizieren, sondern diese zu *balancieren* und *Kopplungen zu sichern*. Das bedeutet, dass in der Angebotsentwicklung unterschiedliche für die Planung relevante Bezugspunkte in spezifischer Form gekoppelt werden und sich diese Kopplungen in den Angeboten wiederfinden.

Es ist davon auszugehen, dass dies für den KuK-Bereich sparten-/domänenspezifisch geschieht, da sich beispielsweise die Bedarfe der KuK-Tätigen sparten-/domänenspezifisch unterscheiden (z. B. Museum vs. Literatur). Die Planenden stehen hier vor der Aufgabe, die *Bedarfe/Bedürfnisse* für ihre jeweiligen Zielgruppen und unter Einbezug der fachspezifischen *Wissensstrukturen* zu *re-/konstruieren* und dazu pas-

sende Angebote zu entwickeln. Aus der Teilnehmendenperspektive heraus wurde ein Spannungsfeld von *biografisch* verorteter *Leidenschaft* und sozialer Sicherung identifiziert, welches im Zusammenhang mit den *Lebenslagen* der Teilnehmenden steht. Aus der Perspektive der Planenden, aber auch im Programm als für sich stehende Perspektive, zeigt sich, dass die Angebote der Akademie in ebendiesem Spannungsfeld platziert werden. Darin aufgenommen wird das *berufliche Tätigkeitsfeld* mit seinen sparten-/domänenspezifischen und/oder sparten-/domänenübergreifenden *Strukturen* (z. B. Mehrfachtätigkeiten, Abhängigkeit von Projektförderungen), die sich z. B. in der Heterogenitätsorientierung bei der Auswahl der Teilnehmenden wiederfinden. Deutlich wird zudem, dass mit den Angeboten das Aufzeigen und Entwickeln *beruflicher Optionen* mal mehr (vor allem in Zertifikats- oder Berufseinstiegskursen) und mal weniger angesprochen werden, wobei die jeweilige künstlerisch-kulturelle Praktik und das darin handelnde Selbst jedoch immer das Zentrum bilden. Es herrscht ein Bewusstsein vor, dass die beruflichen Wege, die die Teilnehmenden einschlagen, offen sind. Das Ergebnis dieses komplexen Handelns sedimentiert sich in den Angeboten, die zu einem Programm gebündelt werden. Kennzeichnend für die Angebote sind die *changierenden Mehrfachbezüge*, die eben genau mit der Komplexität des Planungsprozesses, der auf das Ausbalancieren unterschiedlicher Bezüge ausgelegt ist, erklärt werden können. Die Planenden verfügen für die Angebotsentwicklung und Programmplanung über eine relative Autonomie, die der Institution ihren offenen Charakter verleiht.

Im Folgenden werden die Kopplungen ausgehend von den Einzelperspektiven nacheinander ausformuliert.

1.1 Perspektive Bildungsmanagement (Kühn in diesem Band)

Das Bildungsmanagement ist nicht unmittelbar mit der Angebotserstellung betraut, sondern gestaltet das *Bildungsinstitutionalkonzept* mit und schafft Vernetzungen sowie Handlungsspielräume nach innen. Es koppelt die Akademie zudem nach außen vernetzend in eine bundesweite Struktur ein, die der Absicherung von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung dient. Die dabei hergestellten Verbindungen und Bezüge werden in die Ausformung und Rahmung eines Bildungsinstitutionalkonzeptes eingebracht, um eine relative Autonomie für das Planungshandeln ermöglichen zu können und der spezifischen Gestaltung sparten-/domänenbezogener Bildung einen Raum zu geben. Kopplungen beziehen sich auf der *Institutionen- bzw. Systemebene* auf die Netzwerkbildung mit Hochschulen einerseits und mit Praxis und den verschiedenen Verbänden und Institutionen von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung andererseits, dies auf lokaler und zunehmend bundesweiter Ebene. Das Bildungsmanagement bringt sich in die Diskurse um Kulturelle Bildung und die Verbindungen von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung ein, indem Praxis- und Wissenschaftsperspektiven aufgenommen und für das Bildungsinstitutionalkonzept gekoppelt werden. Dabei wird besonders der Stellenwert der Künste hervorgehoben und in den disziplinären Diskurs der Kulturellen Bildung eingebracht. Für die Absicherung der Akademie als Institution nach außen sind besonders die Schnittstellen zum Land als prioritärem

Geldgeber und zum Bund zu sichern. Die Offenheit der Einrichtung nach außen realisiert sich über die Verbindungen der Institution mit Politik (Landespolitik, Kultur- und Bildungspolitik), Verbänden (etwa Kulturrat, Rat für Kulturelle Bildung), Kulturinstitutionen und den wissenschaftlichen Gremien auf akademischer Ebene zur Erforschung und Entwicklung Kultureller Bildung. In diesen Diskursen auf politischer, wissenschaftlicher und praxisbezogener Ebene wird die Bedeutung von Weiterbildung für den KuK-Bereich eingebracht. Die Vernetzungen bereiten mögliche Kopplungen für die Programm- und Angebotsentwicklung vor, sind aber nicht damit identisch und auch nicht zwingend. Vielmehr entfalten die sparten-/domänenspezifischen Angebotsentwicklungen eigene Dynamiken und Lernkulturausformungen, die als Atmosphäre der Akademie eine Gemeinsamkeit finden. Die Vernetzungen sind von Ausdehnungen geprägt. Diese resultieren aus den faktischen Erweiterungen des KuK-Bereichs, welche sich beispielsweise auch in den Ergänzungen der Satzung widerspiegeln: Sowohl das haupt-, neben- und ehrenamtliche Personal der Kulturellen Bildung und das künstlerische und kulturvermittelnde Personal sind zu adressieren als auch alle diejenigen, die in anderer Form im KuK-Betrieb tätig sind oder sein möchten. Daraus resultiert, dass Räume und Konzepte für Kopplungen von Zielgruppen zwischen möglichen Tätigkeitszuschnitten, beruflichen Anforderungen und den akademischen Anforderungen der Einbettung wissenschaftsbezogener Kompetenzen sowie den Erwartungen der KuK-Tätigen in den verschiedenen Sparten bzw. Domänen zu gestalten sind. Das Bildungsmanagement sichert dementsprechend die Position der Akademie im Rahmen der Ausdehnungen des KuK-Bereichs, die bundesweiten Vernetzungen, die Erfüllung des in der Satzung definierten Aufgabenspektrums der Institution und die Rolle sowie die Weiterentwicklung von künstlerisch-kultureller Bildung. Für Letzteres werden drittmittelgeförderte Projekte für Innovationen zunehmend wichtig. Dazu gehören das Aufspüren und strategische Platzieren von Bedarfen und Trends sowie das Setzen von Schwerpunkten, die auch als Profilentwicklung nach innen wirken. Dabei sind die verschiedenen Logiken von Kunst und Weiterbildung im Blick zu behalten und auszubalancieren. Gleichzeitig ist die Akademie im Spektrum der Weiterbildungsinstitutionen einzubetten und (dies auch abgrenzend, etwa zur Volkshochschule) zu positionieren.

Über das Anbahnen und Realisieren von Kopplungen ermöglicht und befruchtet das Bildungsmanagement die Entwicklung und Platzierung von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung. Balanciert werden die Zielgruppen und die Ansprachef ormen. Anvisiert werden die KuK-Tätigen, die (auch exklusive) Angebote beanspruchen, aber auch diejenigen, die als potenzielle Gruppen für geringere Kursgebühren zu binden sind, etwa Studierende und die Gruppe der KuK-Tätigen, die aufgrund beruflicher Prekarität nur geringe Beiträge entrichten können. Balanciert werden auch das grundständige Kursprogramm sowie die Drittmittelprojekte, die zunehmen, aber nicht das Fundament der Institution bilden können.

Das Bildungsmanagement rahmt und realisiert schließlich notwendige Kopplungen auf der Diskursebene, in den Vernetzungen und durch die permanente Profil-

schärfung, die als bündelndes Gestalten für die Angebotsentwicklung und Kursrealisierung nach innen wirkt.

1.2 Perspektive Programm (Gieseke & Krueger in diesem Band)

In der Zusammenschau der einzelnen Bezüge stellt das Bildungsprogramm der Akademie eine spezifische Auslegung des Verhältnisses von Kunst, Kultur und Bildung dar und richtet sich an diejenigen, die an ebendieser Auslegung interessiert sind. Somit wird auch erklärbar, wieso die Angebote keine reinen Vermittlungsangebote von künstlerischen Techniken beinhalten und nicht an die (Semi-)Professionalisierung von Lai*innen gerichtet sind. Vielmehr stellen sie spezifische Kopplungen zu den biografischen und tätigkeitsstrukturellen Aspekten der Teilnehmenden her.

Als *Leitkategorien der Programmanalyse* wurden identifiziert: Künstlerisches und publizistisches Handeln; Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion; Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung; Handeln in Organisations- und Projektstrukturen; Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln); Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen; Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten, Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung; Weiteres/Sonstiges.

Kopplungen finden sich, wenn die Ergebnisse der Analyse im Detail herangezogen werden,

1. in den Leitkategorien selbst und zwischen den entwickelten Leitkategorien und der Ausdehnung des KuK-Bereichs,
2. in den Verbindungen verschiedener Leitkategorien, changierend und balancierend eingewoben in den Leitkategorien,
3. diversifiziert in den Sparten bzw. Domänen, die quer zu den Leitkategorien liegen,
4. in der Ansprache verschiedener Adressat*innen und Zielgruppen sowie
5. in den anvisierten Bildungs- und Qualifizierungsprozessen, bezogen auf die Bearbeitungs- und Erfahrungstiefen der Aneignung, dies innerhalb der profilgebenden Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* sowie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*.

1.2.1 Kopplungen in den Leitkategorien selbst und zwischen den entwickelten Leitkategorien und der Ausdehnung des KuK-Bereichs

Die empirisch gewonnenen und theoretisch einordnend entwickelten Leitkategorien der Programmanalyse bilden die Ausschreitungs- und Ausdehnungsbewegungen des KuK-Bereichs ab, die den Kopplungen von biografischen und tätigkeitsstrukturellen sowie den weiteren Aspekten voraus- bzw. mit diesen mitlaufen: die Kernaspiration des künstlerischen Handelns sowie entsprechender Tätigkeiten; gemeinsame Kunst- und Kulturproduktion; Professionalisierung der inneren Organisation der gemeinsamen Kulturproduktion; Professionalisierung Kultureller Bildung und Integration Kultureller Bildung in die Kunst- und Kulturvermittlung als Verknüpfung von Kunst, Kultur und Bildung; Professionalisierung der vielen Organisationsformen und Struk-

turen, in denen Kunst und Kultur stattfinden, dies im Kanon mit dem sich ausweitenden KuK-Bereich und daraus resultierenden Gruppen von KuK-Tätigen.

Die zentrale Kategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* verweist einerseits auf die Künstler*innen bzw. Kunst- und Kulturschaffenden und ihre Leidenschaft der Entwicklung künstlerischer Praktiken, des künstlerischen Ausdrucks und andererseits auf die strukturelle Ausweitung des kreativ-schöpferischen Moments. Die zweite zentrale Kategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* verweist auf eine starke Orientierung an beruflichen Möglichkeiten in diesem sich ausdehnenden Bildungsbereich. Diese hat sich quantitativ am stärksten entwickelt. Spezifische Kopplungen zeigen sich etwa in einer neuen Auslegung von Professionalität, indem am künstlerischen Ausdruck und zugleich an den eigenen mikrodidaktischen Fähigkeiten gearbeitet wird. Die Kategorie *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* trägt der Ausdehnung der künstlerischen Kulturproduktion durch mehrere Beteiligte Rechnung (Musik, Theater/Darstellende Künste). Die Angebote orientieren sich an den Tätigkeiten und Handlungsanforderungen der beruflichen Felder. Die Kategorie *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* setzt am künstlerischen Handeln an und will darin unterstützen, durch das eigene Handeln das künstlerische Werk in den Diskurs zu bringen oder die kulturelle Inszenierung dem Publikum beziehungsorientiert näherbringen zu können. Die Angebote verhelfen dem künstlerischen Selbst, in Erscheinung zu treten, sich nach außen zu zeigen, um die Erfolgsabsichten zu unterstützen. Balanciert werden das Tätigkeitsfeld und die beruflichen Optionen, die sich über die Arbeit am Selbst verbessern sollen. Das biografische Motiv, von der künstlerischen Tätigkeit leben zu können, kann – gekoppelt mit Wissensstrukturen über sich selbst, über die Außenwelt, das Publikum, jedoch weniger über die Einordnung der Künste – zentral platziert werden.

1.2.2 Kopplungen in den Verbindungen verschiedener Leitkategorien, changierend und balancierend eingewoben in den Leitkategorien

Zentrale Kopplungen zeigen sich in den Verbindungen der Leitkategorien. Changieren und Balancieren werden besonders in den Mehrfachcodierungen sichtbar, die verschiedene Leitkategorien in sich vereinen. Die Primärgruppe der Künstler*innen wird in ihrer biografischen Kernaspiration, Künstler*in zu sein bzw. sein zu wollen, angesprochen. Es werden verschiedene, potenziell sogar alle sechs Kategorien miteinander ins Verhältnis gesetzt: Über *Einblicke in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* werden Fenster geöffnet und Interessen geweckt, die rückgekoppelt an die Kernaspiration des künstlerischen Handelns und eine institutionelle Sichtweise sind. Die Ausprägung möglicher Arbeitsweisen wird als biografische Perspektive und berufliche Handlungsanforderung eingekoppelt[3] (z. B. künstlerisches und publizistisches Schreiben und Arbeitsweisen im Verlagswesen).

Das Balancieren zeigt sich darin, dass *Künstlerisches und publizistisches Handeln* einerseits und *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* andererseits in den Angeboten gleichberechtigt behandelt und keine Bevorzugungen vorge-

3 Siehe zur Differenzierung des An- und Einkoppelns das nachfolgende Kapitel zur Perspektivverschränkung II.

nommen werden. Dies wird als neue Professionalität sichtbar, Künstler*in bzw. KuK-Schaffende*r zu sein und zugleich lehrend tätig sein können; beides in gleicher Weise professionell. Die verschiedenen Kombinationen an künstlerischen und vermittelnden Handlungszugängen werden im Changieren sichtbar und bestärken dieses profilgebende Moment im Programm der Akademie im Sinne der Professionalisierung Kultureller Bildung.

Das Changierende wiederum verweist einerseits auf eine Komplexität, wenn es darum geht, verschiedene Wissensgrundlagen einzuspeisen und Handlungszyklen, etwa Konzeptionsprozesse, zu denken und zu kreieren (z. B. von der kuratorischen Idee bis zur Ansprache der Adressat*innen im Museum). Andererseits verweist es auf Empfindlichkeiten bezüglich des Stellenwerts der Kulturellen Bildung sowie Kunst- und Kulturvermittlung. Bildung und Vermittlung werden platziert, indem tendenziell das *Künstlerische und publizistische Handeln* in den Vordergrund gestellt und das *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* daran angeschlossen wird. Daran wird sichtbar, wie komplex die Einlassung des planerische-pädagogischen Wissens erfolgt.

1.2.3 Kopplungen diversifiziert in den Sparten/Domänen, die quer zu den Leitkategorien liegen

Die Kopplungen zwischen den Leitkategorien variieren in den Sparten bzw. Domänen und finden dort, entsprechend den Entwicklungen in den Tätigkeitsfeldern und den Ausbildungs- und Professionalisierungsständen, ihre spezifischen Ausformungen. Im Bereich *Literatur* etwa existieren viele Kopplungen im *Künstlerischen und publizistischen Handeln* sowie im *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen*. Auch im Bereich *Museum* sind viele Kopplungen erkennbar, besonders im *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*. Daran werden auch die Spielräume des Planungshandelns sichtbar.

Weitere Spezifizierungen mit Beispielen für Kopplungen werden in Perspektivverschränkung II im nachfolgenden Kapitel vorgenommen.

1.2.4 Kopplungen in der Ansprache verschiedener Adressat*innen und Zielgruppen

Des Weiteren finden sich Kopplungen durch die Ansprache von verschiedenen Adressat*innen und Zielgruppen: Die gleichzeitige Ansprache mehrerer Gruppen ist Teil der Kopplungen, indem verschiedene Adressat*innen für die Angebote begründet und gezielt zusammengeführt werden. Die Akademie spricht sowohl spezifisch *bestimmte Berufsgruppen* an als auch – und dies im hohen Maße – unspezifisch *offene Adressat*innengruppen*, um möglichst viele Interessierte im offenen Tätigkeits- und Berufsfeld bzw. im Handlungszusammenhang des KuK-Bereichs zu erreichen.

Ausgangspunkt für eine Kopplungsentscheidung ist etwa die *Tätigkeit*, die einen gemeinsamen Bezug von Adressat*innen stellt. Es folgt eine berufliche Perspektive als Ziel (z. B. Vermittlungskonzepte für das Museum), ein Bedarf wird identifiziert und eine Qualifizierung angekoppelt (z. B. ein Angebot für alle Gruppen, die im Thea-

ter an gemeinsamer Kulturproduktion beteiligt sind). Es handelt sich hierbei aber nicht um einen linearen Prozess, sondern um ein permanentes, interaktives Sich-Bewegen.

Über Balancieren und Changieren als Ausdruck des Kopplungshandelns realisiert sich der offene Handlungszusammenhang, um das kreative künstlerische Handeln für alle, die sich für die Arbeitswelt im KuK-Bereich angesprochen fühlen, präsent zu halten und die Offenheit zu verschiedenen Adressat*innen potenziell sicherzustellen. Die direkten Ansprachen zeigen die Fokussierung auf das berufliche Handeln der KuK-Tätigen, die indirekten Ansprachen zeigen den offenen Zugang auf das sich ausdehnende, künstlerisch-kulturelle Feld und diejenigen, die sich darin beheimaten möchten oder sich schon beheimatet haben.

Im Übergang zu den (künstlerisch-kreativen) Bearbeitungsweisen zeigen die unspezifischen Ankündigungen das Changieren als graduelle Beschreibungen von Erfahrungstiefen und Expertise, welche die Ansprache von Adressat*innen ausmachen. Es ist nicht eindeutig, ob Künstler*innen oder weitere Zielgruppen adressiert sind. So bleiben Anschlüsse für alle offen, die sich selbst angesprochen fühlen. Eine weitere Form des Changierens, die sich als Kopplung erweist, bezieht sich auf die Ansprache von Künstler*innen und Pädagog*innen/Vermittler*innen, die eine kreative Erfahrung erforschen möchten und denen zugleich didaktische Überlegungen für die Vermittlung in Bildungskontexten vorgestellt werden. Über das Changierende werden so verschiedene Zielgruppen aus dem Kunst-, Kultur- und Bildungsbereich zusammengeführt. Das Changieren ist hier auch Ausdruck des Auslotens eines sich neu einfindenden Verhältnisses von Kunst, ästhetischer Erfahrung sowie Bildung und Vermittlung. Die Gruppen aus Kunst, Kultur und Bildung/Vermittlung werden involviert, adressiert und in einem beruflichen Teilinteresse angesprochen.

1.2.5 Kopplungen in den anvisierten Bildungs- und Qualifizierungsprozessen, bezogen auf die Bearbeitungs- und Erfahrungstiefen der Aneignung

Die letzten Kopplungen, die für die Perspektive Programm aufgegriffen werden, betreffen die anvisierten Bildungs- und Qualifizierungsprozesse bezüglich der Formen sowie Bearbeitungs- und Erfahrungstiefen der Aneignung innerhalb der profilgebenden Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* und *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*.

Die identifizierten Kategorien der Bearbeitung, Aneignung sowie Professionalisierung, die sich zwischen Kennerschaft und Könnerschaft bewegen, sind ein Ausdruck von Wissen, Können und Kompetenzen als künstlerische Praxis (welche in der Meisterschaft mit einem eigenen künstlerischen Stil münden kann). Dieses Gefüge materialisiert sich in der Akademie in einem spezifischen Zuschnitt und ist ebenfalls changierend sichtbar: Die Angebote zielen auf ein eigenes unmittelbares (kunst-) praktisches Tun. Anvisiert sind die Verbesserung von Techniken sowie der Umgang mit Materialien einerseits und die Arbeit am eigenen künstlerischen Ausdruck andererseits. Somit wird keine hochschulische Systematik vertreten und ersetzt, sondern parallel dazu am Können gearbeitet. Reflexion ist nicht bzw. nur teilweise auf der Wis-

sensebene angesiedelt, sondern auf der biografischen Ebene, wie in der Perspektive der Teilnehmenden mit dem Spannungsfeld zwischen künstlerisch-kulturellem Interesse als biografische Ausschreitungsaspiration und sozialer Sicherung sichtbar wird. Die Kopplungen in den Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* sowie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* verweisen darauf, dass die biografischen Strategien der Teilnehmenden durch Reflexionen der eigenen künstlerischen Praxis und durch die Verbesserung von Teilkompetenzen begleitet werden. Im Vordergrund stehen nicht die Künste und ihre theoretische Einordnung – der Zugang über Wissen wird nicht ausgeschritten –, vielmehr entwickelt sich die künstlerische Praxis koppelnd im Handlungszusammenhang.

Changieren ist Ausdruck der intermediären Position, d. h., die Angebotsentwicklung der Akademie nimmt Bezug auf die Standards an Hochschulen und beteiligt sich an der Standardsetzung, etwa über (gemeinsame) Qualifizierungsreihen in Zusatzqualifizierungen[4]. Die Angebote der Akademie zielen jedoch stärker auf die direkte individuelle Arbeit am eigenen künstlerischen Ausdruck.

Koppeln setzt am Handeln, Können und Erkennen an, nicht zuvorderst an der Ausformung theoriebildenden Wissens für die Habitualisierung und implizite Ablagerung von Wissensstrukturen für die anschließende Kreation. Die Kopplungen platzieren die Biografie zur selbstreflexiven und tätigkeitsbezogenen Ausschreitung bzw. zur Verbesserung des beruflichen Handelns durch Reflexion des künstlerischen Tuns als Teil des Balancierens. Zugleich wird das Angebot grundsätzlich offen gehalten für die Tätigen aus dem Bereich Bildung/Vermittlung, jedoch nicht im Sinne des selbsttätig-kreative Portals (im Übergang zur künstlerisch-kulturell interessierten Bevölkerung). Somit öffnet sich das *Künstlerische und publizistische Handeln* bereits für Bildung und Vermittlung und hierüber für die Künste, um sie für Tätigkeiten auszudifferenzieren. Für die Qualifizierung und Bildung Erwachsener besteht in zweierlei Richtungen Potenzial: Zum einen im *Künstlerischen und publizistischen Handeln* bezüglich der Künste selbst und ihrer grundlegenden Einordnungen sowie bezüglich der sukzessiven Entwicklungen eines künstlerisch-kulturellen Selbst in reflexiver Bezugnahme zu den Künsten. Zum anderen in der Professionalisierung zur Adressierung der Erwachsenen durch Kulturelle Erwachsenenbildung, die für viele der Teilnehmenden ein wichtiges Beschäftigungsfeld darstellt.

Zusammenfassend betrachtet setzen die Angebote der Akademie stärker darauf, vor dem Hintergrund sparten-/domänenspezifischer Beschäftigungsstrukturen künstlerische Teilfähigkeiten zu optimieren. Interessant ist im Abgleich mit der Teilnehmendenperspektive aber, dass die Lebenslagen der Teilnehmenden einen zentralen Bezug für Weiterbildungsentscheidungen darstellen. Hier zeigt sich ein interessantes Spannungsfeld in den Ergebnissen der Perspektivverschränkung. Die Akademie bietet, bezieht man die Ergebnisse beider Perspektiven ein, wissenschaftliche berufliche Weiterbildung an, die sich zum einen spezifisch auf die Entwicklung von Beruflichkeit (im Sinne einer sozialen Sicherung über künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten) bezieht und dabei verschiedene Wege offenhält. Zum anderen sichert die Akademie die fra-

4 auch auf solche, die sich auf dem Weg befinden, Standard in hochschulischer Ausbildung zu werden

gile Berufsidentität der Teilnehmenden über die Stärkung und Wertschätzung kultureller Praxis. Die Arbeit am künstlerisch-kulturellen Selbst ist dabei zentral und findet ihre höchste Stufe im künstlerischen Selbstausdruck. Die Akademie arbeitet vor allem am Können und nicht am Wissen, wenngleich fachspezifische Wissensstrukturen in der Planung der Angebote ein wichtiger Bestandteil sind.

1.3 Perspektive Programmplanende (Fleige in diesem Band)

Das Handeln der Programmplanenden lässt sich spezifizieren als *Kopplungshandeln im interaktiven Handlungsraum* zwischen Bildungsort, Bildungsangeboten, Teilnehmenden und Adressat*innen, beruflichen und tätigkeitsbezogenen Anforderungen sowie Institutionen des sich ausdehnenden Feldes von Kunst, Kultur und (Kultureller) Bildung. Planungshandeln als Kopplungshandeln adressiert eine tätigkeits- und fachbezogene Bildungsausrichtung, um mit einer Handlungsausrichtung Kunst und Kultur berufsrelevant zusammenzudenken. Die Analyse des Programms, als Resultat des Planungshandelns, verweist auf die Abbildung der Querkategorien *Lebenslagen* und *Biografie/biografische Motive, Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse, Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *Berufliche Optionen* in den Leitkategorien und die balancierende und changierende Kopplung.

Die Querkategorien zeigen sich im Planungshandeln selbst implizit als Perspektiven und Kopplungsbezüge im Handeln. Es ist ein permanenter Handlungsfluss, der diese Querkategorien mit sich führt. Zugleich handelt es sich um einen *offenen Handlungszyklus in Form eines permanenten Handlungsstroms*[5], der auf Angebotsentwicklung fokussiert ist und die identifizierten Querkategorien als immanente Planungsperspektiven mit sich führt. Der Begriff *Handlungszyklus in Form eines permanenten Handlungsstroms* beschreibt hier keine geschlossene Figur, sondern bringt zum Ausdruck, dass das Handeln dynamisch auf die Entwicklung von Angeboten zielt, nicht bei einer ersten Finalisierung eines Angebotes oder bei einem Angebot stehen bleibt, sondern sich sogleich und kontinuierlich immer auf der Suche nach Weiterentwicklungen und weiteren Angeboten, die aus fluiden Bedarfs- und Bedürfniserschließungen heraus modelliert werden können, weiterbewegt.

Die Querkategorien werden überwiegend nicht reflektiert, sind aber als Perspektiven in den seismografischen Erschließungsprozess eingelassen. Es handelt sich um einen *permanenten Handlungsstrom in der zyklischen Handlungsfigur* bestehend aus

- Aufnahme und Antizipation,
- Themen-Setzen-und-Konzipieren,
- Themen-Immer-Weiter-Bewegen im Kontext von Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren.

5 Handlungsstrom meint kein lineares Fließen, sondern dass die Planenden sich kontinuierlich und permanent im Austausch vor allem mit den Künstler*innen, den unterschiedlichen KuK-Schaffenden sowie anderen Akteur*innen im Feld befinden, um Entwicklungen zu erschließen und Bedarfe und Bedürfnisse für Themen, Wissen und Können mit Blick auf anschließende Kopplungen zu identifizieren und zu übersetzen. Handlungsstrom ist Ausdruck des Sich-Aktiv-Involvierens.

In diesem offenen Handlungszyklus greifen die Planungsstrategien, insbesondere *Neuentwicklungen* und die neu identifizierten *spezifisch-inhaltsbezogenen und tätigkeitsfeldbezogenen Planungsstrategien*.

Die Interviews mit den Planenden legen das Kopplungshandeln als Handlungsstrom mit den professionellen Handlungsformen sowie die Bezüge offen, in deren Spektrum die Querkategorien gekoppelt werden, sodass sie für Angebotsentscheidungen balanciert werden können und sich darin wiederfinden. Diese im Planungshandeln eingelassenen Perspektiven der Querkategorien und die letztendlichen Angebotsentscheidungen sedimentieren sich im Ergebnis in den beschriebenen Leitkategorien der Programmanalyse (s. o.).[6] Hier werden Unterschiede und auch Differenzen zwischen den Perspektiven sichtbar: Die Programmperspektive zeigt über die Leitkategorien und darüber hinaus eine Vielfalt an Kopplungen und Bezügen auf. Das Programm als Ergebnis des Planungshandelns verweist auf eine Heterogenität und Breite in der Ansprache von Zielgruppen und Adressat*innen. Vielfältige Bezüge werden aufgenommen. Im Planungshandeln wird diese Vielfalt an Bezügen, die Eingang in Kopplungen finden, in den reflexiven Beschreibungen wiederum nicht sichtbar, d. h., die Kopplungen, die über die Leitkategorien in der Programmperspektive offenbar werden, lassen sich über die Interviews mit den Planenden so nicht rekonstruieren. Es ist von einem hohen Maß an implizitem erwachsenenpädagogischem Handeln und impliziten Handlungsmustern auszugehen, die erst im Ergebnis, den Angeboten und dem Programm, analysierbar und deutlich werden.

Perspektivverschränkung I rekonstruiert nun für das Planungshandeln die Spezifika des Kopplungshandelns, soweit diese reflexiv eingebracht werden können. Die spätere Perspektivverschränkung II erbringt weitere Einsichten in die Ausformung des Handlungszusammenhangs von Entfalten, Platzieren und Gestalten durch Kopplungshandeln bzw. An- und Einkoppeln.

Die Planenden arbeiten mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Zugängen an der Verbindung von Kunst, Kultur und (Kultureller) Bildung mit dem Ziel der Angebotsentwicklung. Dafür spannen sie einen komplexen, interaktiven Handlungsraum, der durch vielfältige Involvierungen und handelnde Strukturierungen ausgestaltet und gekennzeichnet ist, d. h., die Planenden antizipieren nicht nur, sondern bringen sich aktiv ein, sind Teil der Communities, bauen permanent Verbindungen auf, pflegen diese, bringen sich in Gremien, Jurys und Diskurse ein, konsultieren mögliche Kursleitende aus Kunst und Kultur, erweitern die Kontakte und persönlichen Bezüge. Darüber werden die Verbindungen zwischen Bildungsort bzw. der jeweiligen Sparte/Domäne, die sie verantworten, und den KuK-Schaffenden im Feld gepflegt und handelnd verdichtet. Die möglichst präzise Kenntnis der Sparten bzw. Domänen, der KuK-Tätigen und deren habitueller Spezifika und Bedürfnisse, der biografischen Situationen, beruflichen Hintergründe und Tätigkeitsfelder, der umgebenden Strukturen und Entwicklungen in Kunst, Kultur und Bildung ist die Grundlage, um die Angebotsent-

6 Während die Querkategorien als immanente Perspektive im Handeln sichtbar werden, sind die Leitkategorien keine analytischen Kategorien, die dem eigenen professionellen Handeln zugrunde gelegt werden können und als Wissensstrukturen reflexiv verfügbar sind. Sie müssen programmanalytisch rekonstruiert werden und verweisen in der Interpretation auf implizite Handlungsorientierungen.

wicklung im Radius der identifizierten relevanten Querkategorien *Lebenslagen* und *Biografie/biografische Motive, Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse, Berufliche/s Tätigkeitsfeld* und Strukturen und *Berufliche Optionen* permanent zu prozessieren. Dieses Prozessieren ist durch die Programmanalyse als Changieren und Balancieren in Mehrfachbezügen spezifiziert worden und Teil des Koppelns. Im Planungshandeln zeigt sich dieses Kopplungshandeln in vielfältigen Bewegungen, Involvierungen und Verknüpfungen. Diese weisen auch auf die Implizitheit des Handelns hin. Das Kopplungshandeln zeigt sich ferner in den Planungsstrategien, die insbesondere auf die Planung der einzelnen Angebote zielen.

Bezüglich des Aspektes der *Wissensinseln als Gerüst des Planungshandelns* wurden für die Analyse insbesondere zwei Wissensinseln verfolgt: Die Angebotsentwicklung und die Bedarfserhebung/Bedürfniserschließung. Die Planenden nutzen aber gleichermaßen die anderen Wissensinseln. Im Zentrum des professionellen Handelns steht die Angebotsentwicklung, d. h. jeweils das einzelne Angebot, das selbst wie ein Kunstwerk behandelt und im Rahmen der Entwicklung der zu verantwortenden Sparte bzw. Domäne entfaltet wird. Der interaktive Handlungsraum für die Angebotsentwicklung ist in hohem Maße einerseits – angelehnt an eine künstlerische Aspiration – künstlerisch-kreativ authentisch als auch andererseits pädagogisch professionell teilnehmendenorientiert ausgestaltet und abgesichert, auch wenn dies nicht reflexiv begründet wird. Es gelingt also implizit im Handeln, Kunst, Kultur und Bildung miteinander zu verbinden und jeweils spezifische Ausgestaltungen wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung zu realisieren. Über das Kopplungshandeln im freien Handlungsstrom finden die Planenden einen Umgang mit der *Paradoxie der Künste im organisierten Setting*, d. h. anzuregen, dass die kreativ-schöpferischen Prozesse einen freien Handlungsfluss brauchen, und zugleich didaktische Rahmungen vorzunehmen.

Das nachfolgend ausformulierte *Kopplungshandeln* mit dem Ziel einer präzisierenden permanenten Angebotsentwicklung lebt von der hohen Involvierung und zeigt sich

1. (berufs-)biografisch und mit offener Haltung bezüglich der künstlerisch-kulturellen Aspiration,
2. als inhalts- und tätigkeitsbezogener strukturierender Handlungsstrom und -zyklus im sich ausdehnenden KuK-Feld nach außen und nach innen,
3. eingelassen in Wissensinseln mit Fokus Angebotsentwicklung,
4. insbesondere über Planungsstrategien im Handlungszyklus,
5. institutionell nach innen abgesichert im Rahmen eines Bildungsinstitutionalkonzeptes mit autonomen Handlungsspielräumen in der Akademie.

1.3.1 Kopplungshandeln: (Berufs-)Biografie und offene Haltung bezüglich der künstlerisch-kulturellen Aspiration

Die Planenden wissen um die Notwendigkeit des Balancierens zwischen *Biografie/biografischen Motiven* und *Lebenslagen*, sie kommen überwiegend selbst aus den Künsten bzw. dem Kulturbereich und bringen sowohl entsprechendes disziplinspezifi-

sches und -übergreifendes Wissen als auch Überzeugungen und Arbeitserfahrungen mit. Sie verbinden biografisch selbst Kunst und Kultur mit Bildung. Dies speist u. a. den Handlungsstrom, die Offenheit und die Formen des Handlungszyklus aus *Aufnahme und Antizipation, Themen-Setzen-und-Konzipieren* und *Themen-Immer-Weiter-Bewegen im Kontext von Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren*.

Aus dieser intermediären Position heraus, in der sie sich selbst als Künstler*innen bzw. Kulturschaffende einerseits und Pädagog*innen andererseits begreifen und mit dem Weiterbildungsbereich identifizieren müssen, setzen sie sich für die Herausbildung von Standards für Wissen und Kompetenzen ein, die die Künste bzw. die KuK-Tätigen in ihrem künstlerisch-kulturellen Selbst und in den Professionalisierungsanforderungen der Tätigkeitsfelder voranbringen. Dies spiegeln insbesondere die Querkategorien *Biografie/biografische Motive* und *Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* sowie *Berufliche Optionen*. Die Orientierung an der Verknüpfung von Kunst, Kultur und (Kultureller) Bildung ist sowohl biografisch als auch reflexiv als Haltung angelegt. In diesem Zusammenhang wird auch erkannt, wo neue Berufsfelder z. B. mit neuen Studien- und Bildungsgängen zu flankieren sind. Die eigenen berufsbiografischen Werdegänge speisen die Möglichkeit der dichten Beobachtungen des KuK-Bereichs und die Identifizierung von beruflichen Qualifizierungsbedarfen, wie etwa für den Bereich Bildende Kunst die Entwicklung einer Kunstgeragogik (Kopplung der Absicherung von *Wissensstrukturen* und *Bedarfen/Bedürfnissen*). Die Entwicklung eines künstlerisch-kulturellen Selbst (als Verfolgen der Leidenschaft) und von Kunst und Kultur bilden für die inhaltlichen und adressat*innenbezogenen Suchbewegungen des Planungs- und Angebotshandelns einen permanenten Bindepunkt. Dies ist Teil der eigenen Kreativität und spiegelt das künstlerisch-kulturelle Selbst der Planenden. Leidenschaft ist in gewisser Weise auch eine biografische Aspiration der Planenden und beflügelt ihre Involvierungs- und Aktivierungsdichte, um wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den KuK-Bereich zu entwickeln.

1.3.2 Kopplungshandeln: Inhalts- und tätigkeitsbezogener strukturierender Handlungsstrom und -zyklus im sich ausdehnenden KuK-Feld

Als Teil des Kopplungshandelns bewegen sich die Planenden im Handlungszusammenhang zwischen den Teilnehmenden, dem künstlerisch-kulturellen Umfeld und den beruflichen Feldern der KuK-Tätigen (Balancieren von *Lebenslagen* und *Biografie/biografische Motive* sowie *Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *Berufliche Optionen*), den dazugehörenden Verbänden, Vereinigungen und den an der Gestaltung von Curricula, Zertifikaten und Prüfungen beteiligten Institutionen, wie Hochschulen (Balancieren der Kategorien *Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse* sowie *Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *Berufliche Optionen*). Vernetzungen und Kooperationen sind strukturelle Bestandteile von inhaltlichen und tätigkeitsbezogenen Kopplungen, auf die zurückgegriffen wird. Die Handlungsbewegungen, die als Handlungsstrom sichtbar werden, sind einerseits seismografisch, antizipierend und in gewisser Weise sensitiv und andererseits als ein permanenter Handlungszyklus in den beschriebenen Formen bestehend aus *Aufnahme und Antizipation, Themen-Setzen-*

und-Konzipieren und *Themen-Immer-Weiter-Bewegen im Kontext von Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren* sichtbar. Den Bindepunkt formen das künstlerisch-kulturelle Selbst der Teilnehmenden als KuK-Tätige bzw. ihre Tätigkeitsfelder.

Seismografische Bewegungen zeigen sich als Antizipieren von Entwicklungen im KuK-Bereich, um über Angebote die Verbindung von Kunst, Kultur und Bildung voranzubringen. Am Anfang der Kopplungen stehen die Aufnahme und das Antizipieren von *Bedarfen/Bedürfnissen*, der *Biografie* und von *biografischen Motiven* sowie der entwickelten Interessen, Erwartungen und anstehenden Themen. Das professionelle Handeln setzt die Ideen und leitet das Konzipieren ein. Kopplungshandeln erweist sich als professionelle Dauerhandlung von *Themen-Immer-Weiter-Bewegen im Kontext von Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren*. Dabei stehen am Anfang die Beobachtung der Künste, der Berufsfelder, der „sich einfühlende" Austausch mit Kunst- und Kulturschaffenden in deren *Lebenswelten* und mit den Teilnehmenden in den in der Akademie stattfindenden Veranstaltungen. Als authentisches Moment schwingt darin eingewoben die Auswertung der eigenen Berufsbiografie als Teil der seismografischen Suchbewegungen mit.

Im professionellen Handeln sind die *Aufnahme und Antizipation* von *Bedarfen/Bedürfnissen* und das *Themen-Setzen-und-Konzipieren* eng aufeinander bezogen. Die Planenden begeben sich in die Felder hinein, d. h., sie besuchen die KuK-Tätigen (in ihrem Umfeld), setzen sich mit neuen Entwicklungen intensiv auseinander und kommunizieren im Feld der Kunst und Kultur, bevor entsprechende Angebote entwickelt werden. Dabei werden Diskurs- und Weiterbildungsbedarfe unterschieden. Das *Sich-Aktiv-Involvieren* läuft dem Platzieren von Themen voraus. Darüber wird das Feld in seinen anstehenden Entwicklungen erschlossen. Dieser permanente Handlungsstrom als Zyklus vollzieht sich in einem Akteursnetzwerk, in dem die Berufsfelder der KuK-Tätigen aktiv und intensiv einbezogen sind. Dies sichert als Perspektiven die identifizierten Querkategorien und ermöglicht es den KuK-Tätigen prospektiv, offen und ihrer Aspiration entsprechend im Feld von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung zu wirken.

1.3.3 Kopplungshandeln: Wissensinseln mit Fokus Angebotsentwicklung

Kopplungshandeln findet sich in verschiedenen Wissensinseln, die im Handlungsstrom als Teil des Handlungszyklus ineinander übergehen bzw. miteinander verbunden sind. Über die Wissensinseln werden die Querkategorien *Lebenslagen* und *Biografie/biografische Motive; Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse; Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *Berufliche Optionen* gekoppelt. Die zentrale Wissensinsel ist die Angebotsentwicklung, die ferner eine besondere Aufmerksamkeit auf die Bedarfserhebung und Bedürfniserschließung legt.

Die Wissensinsel der *Angebotsentwicklung* differenziert sich als oben beschriebener offener Handlungszyklus in Form eines Handlungsstromes als professionelles Handeln aus. Die zentrale Handlungsfigur des Findens, Setzens und Platzierens und das permanente Bewegen von Themen beschreiben das *Wie* des Prozesses der Angebotsentwicklung. Mit dem Angebot wird ein Thema gefunden, entwickelt und gesetzt.

Das Finden, Setzen und Platzieren von Themen bewegt sich zwischen den Querkategorien *Lebenslagen* und *Biografie/biografische Motive*, *Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse, Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* sowie *Berufliche Optionen* hindurch und bindet diese dann im einzelnen Angebot spezifisch ein. Das einzelne Angebot ist dann Ergebnis des spezifischen Kopplungshandelns. Die innere Ausformung der Angebotsentwicklung legt die Vielzahl an Wissensbezügen und Bewegungen offen, sodass sich aus dieser Perspektive begründet, warum es nicht um die Steigerung des Programmvolumens geht, sondern um die kreative Ausgestaltung jedes einzelnen Angebotes, quasi im Sinne eines Kunstwerks. In den vielfältigen Bezügen des Findens und Setzens von Themen wird einerseits besonders die Balance der sechs Querkategorien einbezogen und eine changierende Ansprache verschiedener Zielgruppen realisiert sowie andererseits die Gestaltung der Künste, der Kulturellen Bildung und der korrespondierenden Bildungssystembereiche nach außen mit adressiert. Für Angebotsentscheidungen sind dabei als Ausdruck der Querkategorien vielfältige Bezüge zu präzisieren, z. B. die (Fach-)Diskurse, die externen Kooperationen, das diesen vorgelagerte Netzwerk und der damit verbundene Kommunikationszusammenhang, die Kooperation mit den Kursleitenden, die sich ähnlich einer künstlerischen Koproduktion gestaltet. Koppeln als inhaltsbezogener Teil der Angebotsentwicklung beinhaltet einen Bewegungsstrom zwischen außen und innen. Das kann bedeuten, dass die Bedarfslage in Absprache mit Hochschulen und Künstlerverbänden an Überlegungen für die Weiterentwicklung der Künste gekoppelt wird. Diese werden abgeglichen mit dem bisherigen Angebot. Schließlich wird eine Planungsstrategie der Weiter- oder Neuentwicklung angesetzt, um ein Thema zu platzieren. Es kann sich auch um einen neuen Bereich handeln, z. B. Film. *Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse* werden gekoppelt, zugleich handelt es sich um eine komplexe Neuplatzierung eines ganzen Bereichs.

Die Wissensinsel der *Bedarfserhebung und Bedürfniserschließung* ist eng mit der Angebotsentwicklung verbunden. Diese realisiert sich im Netzwerk, orientiert sich am künstlerischen Selbst und setzt den Modus des Balancierens in Bewegung. Sie ist Teil der eigenen Kreativität und spiegelt das künstlerische Selbst der Planenden. Dafür balancieren die Planenden das künstlerische Moment mit der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung so, dass der Prozess des *Themen-Setzen-und-Konzipierens* die eigene Kreativität beflügelt, z. B., indem die eigene analytische Leistung der *Aufnahme und Antizipation* sowie das *Themen-Immer-Weiter-Bewegen im Kontext von Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren*, z. B. von künstlerischen Diskursen, in Angebote übersetzt wird.

Changieren wird in der Rekonstruktion des Planungshandelns als Identifikation und Auslegen von Adressat*innengruppen sichtbar, die über gemeinsame Merkmale unter Einbezug ihrer *Bedarfe/Bedürfnisse* verfügen. In den Interviews benannt werden folgende Gruppen: a) Kunst- und Kulturschaffende: Künstler*innen, Journalist*innen und Publizist*innen sowie weitere Gruppen wie Grafiker*innen; b) in der Vermittlung bzw. Kulturellen Bildung Tätige, c) im Kulturmanagement Tätige; d) Teilnehmende mit Mehrfachtätigkeiten, auch KuK-Schaffende, die in der Vermittlung tätig

sind[7]. Die Analyse der Bedarfe führt zu den Adressat*innengruppen und deren Tätigkeiten mit Blick auf *Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* in den jeweiligen Sparten bzw. Domänen, unter Einbezug der beruflichen *Biografie/biografischen Motive* und situativen Aspekte, wie sie in den Querkategorien abgebildet sind. Dies ist Ausdruck des Koppelns zwischen *Lebenslagen*, beruflicher Situation (*Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen*), *Beruflichen Optionen,* notwendigen *Wissensstrukturen* sowie *Bedarfen/ Bedürfnissen* für Tätigkeiten.

Die Ankündigungserstellung ist Teil des ausgreifenden Kopplungshandelns nach innen und außen. Sie ist ausgerichtet als die gemeinsame Erarbeitung mit den Kursleitenden, vergleichbar mit einem gemeinsamen Kunstprodukt, das aber letztendlich von den Planenden finalisiert wird. Die Kursleitenden kennen die notwendigen Balancen, die die KuK-Tätigen ansprechen und brauchen. Über die Texte wird eine Brücke in den KuK-Bereich hergestellt. Die Erstellung der Ankündigungstexte erweist sich als eine eigene pädagogisch-didaktische Aufgabe, um darüber für die Adressat*innen Eingangstüren in die Bildungssphäre zu entwickeln und mögliche Zielgruppen zu gewinnen. Ankündigungen sind Teil eines umfänglichen kreativ-konzeptionellen Wirkens.

1.3.4 Kopplungshandeln: Planungsstrategien im Handlungszyklus

Der offene Handlungszyklus lässt sich weiterführend durch die Planungsstrategien präzisieren. Während im Handlungszyklus Deutungssysteme in den Begründungslogiken wirken, sind die Planungsstrategien Ausrichtungsorientierungen für die Planung.

Die grundlegend zu unterscheidenden *allgemein-formalen Planungsstrategien* zum einen und *spezifisch-inhaltsbezogenen und tätigkeitsfeldbezogenen Planungsstrategien* zum anderen nehmen Kopplungen in sich auf bzw. binden diese je spezifisch für die Entwicklung von Angeboten. *Allgemein-formale Planungsstrategien* zeigen sich als Neukonzipieren, Fortführen und Streichen von Angeboten wegen fehlender Nachfrage. Durch diese Planungsstrategien werden Angebots- und Nachfrageorientierung balanciert. Die Balancierung von Programminnovationen rückt insbesondere die *Strategie der Neuentwicklung* in den Blick. Neuentwicklungen fordern zu neuen, öffnenden und zugleich die Querkategorien präzisierenden Kopplungen heraus. Es ist ein Suchen und Neuentdecken in Kunst, Kultur und Kultureller Bildung und Vermittlung, auch ein Einbringen in die künstlerisch-kulturelle Szene. Über die Neuentwicklung werden Kunst, Kultur und Bildung parallelisiert und verknüpft.

Die spezifisch-inhaltsbezogenen und tätigkeitsfeldbezogenen Planungsstrategien setzen auf die allgemeinen Planungsstrategien auf und präzisieren die für die Tätigkeitsfelder notwendigen Fähigkeiten entsprechend der Sparten bzw. Domänen. Alle relevanten Bezüge, die als Querkategorien *Lebenslagen* und *Biografie/biografische Motive; Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse; Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen*

7 Hierbei gilt es die in dieser Studie vielfach hervorgehobenen Überschneidungen zwischen den hier benannten Einzelgruppen zu beachten (siehe dazu die Ausführungen von Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*, speziell zu den Tätigkeitsfeldern sowie zur dieser Studie zugrunde liegenden Eingrenzung der KuK-Tätigen, sowie die empirischen Befunde von Heidemann et al. in diesem Band zu den *Teilnehmenden*).

und *Berufliche Optionen* identifiziert wurden, lassen sich als Wissensbezüge dafür öffnen und sind für Kopplungen einzubeziehen.

Teil der Planungsstrategien ist die Abwägung, wie heterogen bzw. homogen die Gruppen sein können oder sollen. Dies zeigt sich dann als Changieren bzw. changierende Ansprache in den Ergebnissen bzw. Leitkategorien der Programmanalyse. Für jede Sparte bzw. Domäne wird der „Laienbegriff" bestimmt und jeweils abgewogen, inwiefern dieser Gruppe der Zugang ermöglicht werden soll. Dies ist Teil von Kopplungen, die als spezifische Handlungsstrategien sichtbar werden. Zugleich werden auch Kurse mit Teilnehmenden aufgefüllt. Die *aufgabenbezogenen Handlungsstrategien* zeigen sich in aufwendigen Bildungszugängen mit Standardisierungsinteressen, wie umfangreiche Zertifikatsstudiengänge mit Abschlüssen, und als Teilkompetenzen, etwa im Kulturmanagement, in der Darstellenden Kunst, auch im Bereich der Kulturellen Bildung, z. B. über mikrodidaktische Fähigkeiten als Teilkompetenzen. Dies ist verbunden mit Bedarfsidentifizierungen, etwa aus Lücken, die sich aus Studien- und Berufsbiografien ergeben mit Blick auf Tätigkeitsanforderungen, z. B. im Bereich der Vermittlung und Ensembleleitung. Darin eingewoben sind die Querkategorien als leitende Perspektiven der Planungsstrategien präsent. Zentral angelegt ist als Planungsaspiration, dass die Teilnehmenden als Künstler*innen bzw. Kulturschaffende einen Platz in Kunst und Kultur finden oder in Kulturelle Bildung oder andere Tätigkeitsfelder einmünden.

1.3.5 Kopplungshandeln: Institutionelle Absicherung im Rahmen eines Bildungsinstitutionalkonzeptes mit autonomen Handlungsspielräumen

Das Planungshandeln gelingt aufgrund eines geteilten Bildungsinstitutionalkonzeptes, das große autonome Handlungsspielräume für die jeweiligen Planenden in den Sparten bzw. Domänen gewährt. Die Sparten/Domänen bilden die Bezüge für die autonom zu gestaltenden Programme und Angebote. Für das professionelle Handeln ist die Wissensinsel der Angebotsentwicklung zentral, d. h., das Handeln der Planenden fokussiert sich, wie oben dargestellt, auf das einzelne Angebot und die Ausbuchstabierung und Präzisierung eines solchen, indem alle Bezüge abgewogen, durchdacht und in der Ankündigung platziert werden. Die didaktischen Fähigkeiten, die Einbindung dieser in gemeinsames Arbeiten mit den Kursleitenden bis hin zum Co-Teaching sind Teil des Bildungsinstitutionalkonzeptes und sichern eine künstlerisch-kulturell-authentische Bildungssphäre.

Die relative Autonomie wird beim *Themen-Setzen-und-Konzipieren* sowie in der Auswahl der Kursleitenden beschreibbar. Nach innen gilt eine hohe experimentelle „Spielfreiheit", die die relative Autonomie leitet und die Modellierung von Kunst und Kultur in Angebote ermöglicht. Balancieren findet an den internen Nahtstellen des kooperativen Bildungsmanagements statt. Beispielsweise wird die Einbindung in die Institution mit der Leitung abgestimmt. Eine eng aufeinander bezogene Abstimmung und auch Zusammenarbeit nach innen bezieht sich dabei auf das Bildungsinstitutionalkonzept, das darin eingelagerte Profil und sedimentiert sich in einer gestalteten Bildungssphäre. Als Teil des Bildungsinstitutionalkonzeptes geben die Abstimmun-

gen Rahmungen für die Balancierungen und Changierungen der Programmplanung, ggf. werden die bildungspolitischen Vorstellungen nachvollzogen, etwa für den Schwerpunkt „Schule und Kultur“. Auch Querschnittsthematiken, z. B. im Bereich Kulturmanagement, verarbeiten bildungspolitische Akzentsetzungen, z. B. Diversität. Diese können Motor für Neuentwicklungen als Programminnovationen sein. Die Planenden entscheiden, inwiefern sie die Sparten bzw. Domänen aufeinander zubewegen und Angebote gemeinsam entwickeln möchten.

1.4 Perspektive Kursleitende (Freide et al. in diesem Band)

Die Kursleitenden sind mit ihrer pädagogisch-künstlerischen Bildungsarbeit auf die mikrodidaktische Kursgestaltung und -realisierung fokussiert, fungieren aber zugleich als Bestandteil des Handlungszusammenhangs der mesodidaktischen Planungsarbeit und stehen in engem Austausch mit den Planenden. Sie beleben über ihr Tun die Bildungssphäre, antizipieren und formen den Bildungsbegriff und das Bildungsinstitutionalkonzept der Institution und positionieren sich selbst im Zusammenhang von Kunst, Kultur und Bildung.

Perspektivverschränkung I formuliert in knapper Form für die Kursleitenden ausgewählte Bezüge des *Kopplungshandelns* auf Basis der herausgearbeiteten Querkategorien. Die nachfolgende Perspektivverschränkung II konkretisiert schließlich, wie das Handeln der Kursleitenden in das professionelle Handeln und den Handlungszusammenhang der Planenden eingebunden ist, dies mit Blick auf die Figur Entfalten, Platzieren und Gestalten.

Ausgehend vom zentralen Punkt der *Entfaltung des künstlerisch-kreativen Selbst* werden seitens der Kursleitenden grundlegende Kopplungen sichtbar. Den Kursleitenden ist die biografisch zentrale Aspiration des künstlerisch-kreativen Selbst sehr bewusst, sie repräsentieren diese als Teil ihrer eigenen künstlerischen bzw. kulturschaffenden (Doppel-)Rolle und antizipieren sie auch bei den Teilnehmenden. Die Kursleitenden denken in ihrem Handeln alle sechs Querkategorien mit: *Lebenslagen* und *Biografie/biografische Motive, Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse, Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *Berufliche Optionen*. Die Kopplungen in der Kursrealisierung speisen sich dabei insbesondere aus der eigenen Verortung der Kursleitenden.

Anvisiert wird das balancierende und teils changierende *Verbinden unterschiedlicher Fähigkeiten als Kopplung* von unmittelbar für das künstlerisch-kulturelle Handeln gewünschten (Teil-)Fähigkeiten und für die soziale Sicherung und das Agieren in Kunst und Kultur notwendigen Fähigkeiten mit teils differenter Logik. Indem die Kursleitenden selbst als Künstler*innen bzw. Kulturschaffende zu verorten und zugleich pädagogisch/vermittelnd aktiv sind, erfolgt eine *Kopplung* dessen *im eigenen Tun*, in der künstlerisch-kulturellen Arbeit im Bildungssetting in der Akademie. Sie verkörpern selbst sowohl künstlerische Expertise als auch die Spezifika der Eingebundenheit von Tätigkeiten im KuK-Bereich, etwa die Mehrfachtätigkeiten und -beschäftigung sowie im Speziellen die Verbindung von künstlerisch-kultureller und pädagogisch-vermittelnder Tätigkeit. Sie versuchen selbst, die Balance zu halten, vermitteln

aber zugleich über ihre Repräsentanz als künstlerisch-kulturell verortete Kursleitung, dass das Balancieren gelingen kann. Die Kursleitenden *realisieren das Kopplungshandeln dabei in doppelter Weise*: zum einen in ihrem eigenen künstlerisch-kulturellen Tun und zum anderen in ihrer Rolle in der Akademie. Für die Kursleitenden fungiert die Akademie als Teil eines biografisch gewachsenen Selbstverständnisses. Dabei ist das Hineinbegeben in die soziale Situation mit den Teilnehmenden in einer ateliersförmigen Atmosphäre, welche das Ausleben der künstlerisch-kreativen Arbeit ermöglicht, elementar. Mögliche Kopplungen werden in diesem Rahmen kommunikativ ausgehandelt, sind beweglich und veränderlich. Dies prägt wiederum auch die Akademie selbst und ihre Bildungssphäre mit. Über der künstlerisch-kulturellen Praxis entsprechende, projektförmige Zugänge werden Kopplungen in Form von biografisch eingebetteten Anschlüssen für die anvisierten Tätigkeitsfelder hergestellt.

Die Kursleitenden selbst nehmen über ihre Tätigkeit weitere Kopplungen vor. Über die Verortung auf der mikrodidaktischen Ebene der Kurskonzeption und die Realisierung des Bildungssettings bei gleichzeitiger Zugehörigkeit zum Handlungsstrom der Planenden und somit der mesodidaktischen Angebotsentwicklung und Programmplanung bewegen sich die Kursleitenden „zwischen den Welten". Sie halten die Dynamik zwischen meso- und mikrodidaktischer Ebene im Fluss und sind eine Schnittstelle der seismografischen Bewegungen der Planenden einerseits und der Teilnehmenden aus dem Feld der Kunst und Kultur mit ihren *Lebenslagen* und *Biografien/biografischen Motiven,* existierenden und angestrebten *Wissensstrukturen* sowie *Bedarfen/Bedürfnissen,* Ausprägungen des *beruflichen Tätigkeitsfeldes und der Strukturen* sowie anvisierten *Beruflichen Optionen* andererseits. Über die Gestaltung der Bildungssphäre im eigenen Kurssetting vor dem Hintergrund ihrer eigenen Expertise und ihrer eigenen Verkörperung, aber auch in Form von Rückkopplungen mit den Planenden, werden balancierende und changierende Verbindungen eingegangen. Die Kopplung dessen wird so in mehrfacher Hinsicht Teil des planerischen Handlungsstroms.

1.5 Perspektive Teilnehmende (Heidemann et al. in diesem Band)

Die Individuen, die seitens der Akademie als Adressat*innen angesprochen und als Teilnehmende gewonnen werden (sollen), sind die künstlerisch-kulturell aktiven KuK-Tätigen. Als erreichte Teilnehmende bilden sie hier die individuelle Perspektive ab, die für das Gesamtverständnis der Bedeutung von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für den KuK-Bereich unumgänglich ist. Für diese KuK-Tätigen zeigen sich grundsätzlich verschiedene Wege, wie Kunst und Kultur über die Lebensspanne (nicht) verfolgt werden: *das Interesse an künstlerisch-kultureller Tätigkeit im Bildungsweg spezifizieren* (Weg 1), *das Interesse an KuK zugunsten einer sicheren Beschäftigung zurückstellen* (Weg 2), *die Hinwendung und Verwirklichung des künstlerisch-kulturellen Interesses unter Aufgabe anderer Tätigkeiten, die außerhalb des KuK-Bereichs liegen* (Weg 3). Die Teilnehmenden suchen somit nach Wegen, ihre künstlerisch-kulturellen Interessen aufrechtzuerhalten, berufsbiografisch umzusetzen, zu fokussieren, oder sie müssen diese ggf. in den beruflichen Tätigkeiten zurückzustellen, um sie später möglichst

wieder aufzugreifen. Die Teilstudie expliziert, dass diese Wege in vier bildungs- und berufsbiografische Strategien münden, im Rahmen derer Bildungsentscheidungen eingebunden sind und getroffen werden, wobei Weg 1 sich in zwei Strategien aufgliedert: *das Nebeneinander von KuK und anderen kreativitätsfernen Praktiken* (Strategie 1) (Weg 1); *die Verknüpfung von KuK und anderen, insbesondere pädagogischen Praktiken* (Strategie 2) (ebenfalls Weg 1); *das Zurückstellen des KuK-Interesses zugunsten einer sicheren Tätigkeit* (Strategie 3) (Weg 2); *das Streben, ausschließlich in KuK tätig zu sein* (Strategie 4) (Weg 3). Es zeigen sich demnach auch in der Akademie folgende Gruppen, für die die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung angeboten wird bzw. die daran partizipieren: diejenigen, a) die von Kunst und Kultur (mehr oder weniger gut) leben können und wollen, b) die nicht davon leben können oder müssen, sich aber trotzdem darin entfalten möchten[8] und c) die auf dem Weg dorthin sind und sich weiter vortasten.

Die nachfolgend fokussierten Kopplungen erhalten für die KuK-Tätigen 1) zwischen biografischer Ausschreitung der Leidenschaft und sozialer Sicherung als übergreifende Balancierung eine besondere Relevanz. Sie konkretisieren sich 2) als berufsbiografische Kopplungen der Teilnehmenden und biografiebezogene Funktionszuschreibungen der Weiterbildung.

1.5.1 Zwischen biografischer Ausschreitung der Leidenschaft und sozialer Sicherung

Der übergreifende Balanceakt, der in den qualitativen und quantitativen Teilnehmendenbefragungen sichtbar wird, ist jener zwischen *biografischer Entwicklung bzw. Ausschreitung entlang der Leidenschaft für Kunst und Kultur und der Notwendigkeit einer sozialen Absicherung* im Gefüge des KuK-Bereichs und darüber hinaus. Die biografische Ausschreitung von Leidenschaft bzw. der künstlerisch-kulturellen Aspiration einerseits und die soziale Sicherung andererseits formen ein Spannungsfeld für die (berufs-)biografische Gestaltung und das lebensbegleitende Lernen. Zugleich bedingen sie die Kopplungen, die die Teilnehmenden potenziell eingehen. Sichtbar werden Balancierungen zwischen allen sechs Querkategorien: *Lebenslagen* und *Biografie/biografische Motive, Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse, Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *Berufliche Optionen*.

Das benannte Spannungsfeld erweist sich als zentral und permanent. Erstens versuchen die KuK-Tätigen grundlegend, ihre künstlerisch-kulturelle Aspiration und Leidenschaft auszuleben. Sie eruieren Wege, die das Verfolgen oder Wiederaufnehmen des künstlerisch-kulturellen Interesses im Abgleich mit lebenslaufstrukturellen Aspekten ermöglichen. Ihre biografischen Strategien müssen dabei mit der Struktur des KuK-Feldes konstruktiv verbunden werden, d. h., die künstlerisch-kulturelle Aspiration soll und möchte integriert werden. Die Interessen an einer künstlerisch-kultu-

8 Es gibt auch Fälle unter den Befragten, die mit einer künstlerisch-kulturellen Tätigkeit ihren Lebensunterhalt nicht bestreiten wollen oder müssen, z. B., weil eine familiäre Sicherung existiert oder weil sie über einen gut bezahlten (kreativitätsfernen) Job abgesichert sind, aber dennoch genug Freiraum zur künstlerisch-kulturellen Entfaltung haben. Diese Personen streben nach wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung, um sich künstlerisch-kulturell zu positionieren und zu entfalten, ohne dass absehbar eine vergütete Beschäftigung in Verbindung mit ihrer künstlerischen Passion angestrebt wird.

rellen Tätigkeit sind somit als identitätsformender Bestandteil des fragilen Selbst, das Entfaltung sucht, biografisch verwurzelt und suchen einen Weg nach Verwirklichung. Dafür sind Berührungen für das Wachsen des Interesses notwendig, etwa durch persönliche Bezüge in das Feld, über Kontakte mit Professionellen und neue Bildungs- sowie letztlich Professionalisierungsimpulse, die es den Teilnehmenden möglich machen, der emotional verankerten Leidenschaft mit Blick auf eine vermehrte oder gar ausschließliche Beschäftigung im KuK-Bereich zu folgen. Zweitens ergibt sich das stetige Spannungsfeld daraus, dass berufsbiografische Wege von KuK-Tätigen generell nicht geradlinig sind. So sind die zuvor genannten Wege und Strategien veränderlich, können im Lebenslauf *changieren* und als berufsbezogene Konsequenz *Ausdruck der stetigen berufsbiografischen Balancierung* über die Lebensspanne sein. Hieraus entstehen für die KuK-Tätigen Veränderungspotenziale, aber auch Unsicherheiten. Die Teilnehmenden antizipieren einerseits stetig die Unsicherheitsstrukturen für die Lebenslaufgestaltung und die eigenen *Lebenslagen*, dies im Spektrum von selbstbezüglichen und biografischen Ängsten bis hin zu Sorgen bezüglich der Arbeitsmarktentwicklungen in einem (zu) offenen KuK-Feld. Außerdem existieren der künstlerisch-kulturellen Persönlichkeit immanente Unsicherheiten bezüglich der eigenen Fähigkeiten und der eigenen künstlerisch-kulturellen Identität, zu verorten in den jeweiligen *Biografien/biografischen Motiven*. Hieraus resultieren permanente und besondere Herausforderungen für die berufsbiografische Gestaltung. Die eigene Positionierung ist für die KuK-Tätigen dabei von zentraler Bedeutung und begleitet die Suchbewegungen auch über (Weiter-)Bildung. *Was kann ich? Wo stehe ich als Kunst- und Kulturschaffende*r? Wie positioniere ich mich im Feld? Wie sehen mich andere? Werde ich wahrgenommen und wenn ja, wie?*

Die Notwendigkeit, dass als Teil des Spannungsfeldes auch die *soziale Sicherung*, im Sinne einer wirtschaftlichen Absicherung, bei der Thematisierung von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für den KuK-Bereich ein elementarer mitzudenkender und biografisch sowie emotional zu verortender Bezug ist, lässt sich mit Blick auf die Beschäftigungs- und Tätigkeitsstrukturen verdeutlichen: Weniger als die Hälfte der Teilnehmenden ist ausschließlich im KuK-Bereich tätig und nur gut ein Viertel in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis. Die im KuK-Bereich Tätigen befinden sich (dort) überwiegend in unsicheren Beschäftigungsstrukturen. Es zeigt sich eine Relevanz der unsicheren Tätigkeitsverhältnisse und der mangelnden Absicherung, die nicht nur Selbstständige und in Projekten Tätige betrifft. Die soziale Sicherung ist oftmals nicht (alleine) aus KuK-Tätigkeiten gegeben und die niedrigen Einkommen werden als Problem antizipiert. All dies schlägt sich in den *Lebenslagen* nieder. Viele Teilnehmende gehen dementsprechend oftmals parallelen *Mehrfachbeschäftigungen* nach und gehen *biografisch-lebenslaufstrukturelle Kopplungen* ein, die es ihnen ermöglichen, die künstlerisch-kulturelle Aspiration entlang ihrer *Biografie/biografischen Motive* zu fokussieren oder präsent zu halten und gleichzeitig dennoch eine Balance zur sozialen Sicherung im Sinne der *Lebenslagen* zu halten. Die mehrfachbeschäftigten Teilnehmenden geben mehrheitlich zum Schwerpunkt der Beschäftigungsverhältnisse den Bereich der Kunst und Kultur an, d. h., ihnen gelingt

es, die künstlerisch-kulturelle Aspiration zu fokussieren, während knapp ein Viertel den Schwerpunkt außerhalb des KuK-Bereichs angibt, wodurch die Verfolgung von künstlerisch-kultureller bzw. künstlerisch-schöpferischer Aspiration schwieriger präsent zu halten ist. In den Blick gerät, dass das Verfolgen der künstlerisch-kulturellen Aspiration (und damit die Leidenschaft) nicht immer gesichert ist.[9] Die Balancierung von biografischer Entwicklung und sozialer Sicherung ergibt sich somit für alle, sie variiert jedoch in ihren *Ausprägungen für verschiedene Gruppen*: Während die Soloselbstständigen und in Projekten Tätigen in besonderer Weise von weniger Sicherheit betroffen sind, ist es für Angestellte unter Umständen besonders herausfordernd, Raum für die kreative Entfaltung und biografische Entwicklung zu haben.

Die *Mehrfachbeschäftigungen selbst formen nun Kopplungen*, die verschiedene Bereiche einbeziehen: Die KuK-Tätigen koppeln häufig künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten mit Tätigkeiten im Bildungsbereich, was der oben genannten Strategie 2 *Verknüpfung von KuK und anderen, insbesondere pädagogischen Praktiken* entspricht: Chorleitung, Sänger*in, Coaching im Bereich Gesang. Sie koppeln weiterhin Kombinationen im pädagogischen Bereich, z. B. Theaterpädagogin oder -pädagoge und Dozent*in an einer Fachhochschule für Kulturelle Bildung oder Dozent*in für Alphabetisierung, literarisches Schreiben, Akkord-Gitarre. Es gibt jedoch auch Kombinationen, die außerhalb des KuK-Bereichs liegen und eher als balancierendes oder changierendes Nebeneinander der Tätigkeiten beschreibbar, aber weniger in koppelnder Verbindung existent sind.

Die sich ausdehnenden, parallel existierenden, sich überlappenden und in Verbindung stehenden Tätigkeits- und Beschäftigungsfelder zeigen sich in den antizipierten *Bedarfen/Bedürfnissen* und in den Leitkategorien der Programmanalyse, besonders in *Handeln in Organisations- und Projektstrukturen, Programm- und Projektentwicklungen (kuratorisch-planerisches Handeln), Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung, Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen, Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten,* dies jeweils mit ihren eingelassenen Kopplungen. Die Kopplung etwa zwischen Angeboten, die die Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* und *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* implizieren, heben auf eine gleichberechtigte Professionalität, Künstler*in und zugleich Kursleitende zu sein, und auf einen Ausgleich in den biografischen Zuschreibungen ab. Sie finden sich in den Ankündigungen auch als *Changieren* in der Ansprache, wie ebenfalls die Ergebnisse der Programmanalyse zeigen. Changieren meint etwa die gleichzeitige Ansprache von Künstler*innen und Pädagog*innen, meint aber auch die Einspeisung unterschiedlicher Wissensgrundlagen, um erweiterte Handlungsanforderungen zu begleiten, z. B. Bildungs- und Vermittlungsanteile in kuratorisches oder künstlerisches Handeln.

Insgesamt deutet sich des Weiteren eine Sparten- bzw. Domänenspezifik an: Im Bereich *Literatur* finden sich nur zu einem äußerst geringen Prozentanteil sozialversicherungspflichtig Beschäftigte. Das Verfolgen des eigenen künstlerisch-kulturellen Interesses innerhalb einer sicheren Beschäftigungsform scheint mehrheitlich nicht

9 Dies ist etwa der Fall, wenn es im Rahmen der aktuell verfolgten Strategie gerade so gelingt, die Balance zu halten.

gegeben. Dies findet sich im Sinne der *beruflichen Optionen* als Widerhall in der Akademie etwa in der programmanalytischen Leitkategorie *Einblicke in Tätigkeitsfelder/ Berufe/Arbeitsformen*, die Einblicke z. B. in Verlagsbeschäftigungen bietet. Auffällig ist dabei jedoch – und das gilt auch insgesamt, wie in der Programmanalyse deutlich wird –, dass die Ankündigungen nicht mit festeren Beschäftigungsverhältnissen und mehr sozialer Sicherung werben und darüber Bezüge zu den Adressat*innen herstellen, sondern über Kopplungen in den KuK-Bereich hinein argumentieren und das kreative Moment in einer Beschäftigungserweiterung erhalten wissen möchten. Insbesondere im Bereich *Literatur* scheint bezüglich der Querkategorie *Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* allen Akteur*innen bewusst zu sein, dass es kaum möglich ist, nur von der Kulturproduktion zu leben. Im Bereich *Museum* hingegen findet sich ein hoher Anteil sozialversicherungspflichtig Beschäftigter. Hier geht es im Sinne der *Lebenslagen* weniger um die soziale Sicherung, die mit *Biografie/biografischen Motiven* zu balancieren ist, sondern mit Blick auf *Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* um Veränderungen der Museumsarbeit, die durch die Erweiterung um Kulturelle Bildung und Vermittlung einen Professionalisierungs*bedarf* evoziert und in den programmanalytischen Leitkategorien *Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln)* sowie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* ihren Ausdruck findet. Ins Blickfeld gehört hier die Kopplung von künstlerisch-kurativem Arbeiten und der Vermittlung, sodass diese Verbindung biografische Anschlüsse an das kuratorische bzw. fachwissenschaftliche Identitätsmoment herstellt. Im Museum sind vergleichsweise standardisierte Zugänge der Professionalisierung etabliert, z. B. durch das Volontariat. Trotzdem müssen eigene Wege gefunden werden, um Kreativität im Sinne der eigenen künstlerisch-kulturellen Aspiration auszuleben und die zunehmenden Vermittlungsanteile der Museumstätigkeit darin zu integrieren. Wiederum anders verhält es sich bei den *Tätigen an Schulen*, die für die Kulturelle Bildung aus künstlerisch-kulturellen Feldern einbezogen werden oder als Lehrer*innen angestellt bzw. verbeamtet sind. Kopplungen beziehen sich für die erste Gruppe der im Kern KuK-Schaffenden überwiegend auf die Verbindungen von künstlerisch-kulturellen und vermittelnden bzw. pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten und werden in der Programmanalyse durch die Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* gespiegelt. Der zweiten Gruppe der im Kern Pädagog*innen werden über die Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* Einblicke und vertiefende Kenntnisse über Kunst und künstlerische Praxis offeriert. Insgesamt geht es stärker um eine biografische Anschlussfähigkeit bzw. für die angestellten und verbeamteten Lehrer*innen um eine Professionalisierung auf der künstlerischen Praktikenebene.

Für alle im KuK-Bereich Beschäftigten gilt schließlich auch, dass die Tätigkeitsstrukturen generell vielfältiger bzw. komplexer werden und *Mehrfachtätigkeiten innerhalb von Beschäftigungen* existieren. Das Tätigkeitsspektrum der Teilnehmenden umfasst vorrangig künstlerisch-kulturelle Aktivitäten und reicht von KuK-Produktion, KuK-Vermittlung bis hin zum KuK-Management, u. a. Organisation und Leitung einer Einrichtung, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit. Die Balancierung von biografi-

scher Entwicklung und sozialer Sicherung schlägt sich auch in diesen Mehrfachtätigkeiten nieder. Die Mehrfachtätigkeiten stellen auf der Ebene der Tätigkeiten selbst Kopplungen dar, in denen 1. das künstlerisch-kulturelle Selbst biografisch als Aspiration präsent gehalten oder gar fokussiert wird, 2. im Übergang zu anderen Tätigkeiten noch eine Sichtbarkeit erhält und fühl- sowie erlebbar ist bzw. 3. eine Randexistenz führt und nur noch punktuell fühlbar ist. Während für die parallelen Mehrfachbeschäftigungen von einem vergleichsweise hohen Maß an biografischer Gestaltung und Konstruktion auszugehen ist, ist dies für die Mehrfachtätigkeiten und die Erhöhung der Komplexität innerhalb der Beschäftigungen etwas anders gelagert. Es zeigt sich eine notwendige Balance der Querkategorien *Berufliche Optionen* und *Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen,* aber auch von mit den spezifischen Aufgabenbereichen verbundenen *Wissensstrukturen und Bedarfen/Bedürfnissen*. Der übergeordnete Balanceakt von biografischer Ausschreitung und sozialer Sicherung behält dabei auch für die Mehrfachtätigkeiten innerhalb der Beschäftigungen eine relevante Immanenz: So gelingt der biografische Anschluss an die Verfolgung der Leidenschaft überwiegend, indem der Großteil vorrangig künstlerisch-schöpferische Tätigkeiten verfolgt, wie sich u. a. mit dem Aufgabenschwerpunkt der *Kulturproduktion* zeigt. Sichtbar werden aber auch ein immenser Aufwuchs bzw. Bedarf im Bereich der Kulturellen Bildung und Vermittlung sowie weitere Formen der KuK-Vermittlung auf der Meso- und Makroebene, etwa die *Planung und Organisation von Kulturveranstaltungen*. Es lässt sich feststellen, dass das Pädagogische den KuK-Raum durchzogen und sich als wesentliche Tätigkeit zur Kunstproduktion gesellt hat. Dies korrespondiert mit der Ausdehnung des KuK-Bereichs und schlägt sich insbesondere in den beiden programmanalytischen Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* (mit Fokus auf künstlerisch-kulturelle Aspiration) sowie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* (mit Fokus auf den tätigkeitsstrukturellen Bedarf) nieder.

Kopplungen auf der Ebene der (Mehrfach-)Beschäftigungen und (Mehrfach-) Tätigkeiten gehen nicht unbedingt mit der biografisch-emotionalen Bedeutungszuschreibung der Teilnehmenden einher. Dies wird mit Blick auf die Auswertungen zu den Aufgabenbereichen mit den größten Bedeutungszuschreibungen deutlich: Große Anteile in den Tätigkeiten erhalten die Aufgabenbereiche *Kulturelle Bildung und Vermittlung* sowie *Kunstproduktion*, jedoch weisen die KuK-Tätigen der Bildung und Vermittlung weniger Bedeutung zu als der Produktion, aber dennoch mehr als anderen Aufgabenbereichen. Diskrepanzen – d. h., die Anteile in den Aufgabenbereichen sind vergleichsweise hoch, die Bedeutungszuschreibung jedoch niedrig –, werden für die *Projektarbeit*, die *Planung und Konzeption eines Programmangebotes* sowie das *Planen und Organisieren von kulturellen Veranstaltungen bzw. Events* sichtbar. Diese Diskrepanzen, die in Form von erweiterten Tätigkeitszuschnitten mit der *Balancierung von biografischer Entfaltung und sozialer Sicherung* verbunden sind, verweisen darauf, dass die individuellen Entfaltungspotenziale von Kreativität in einigen Aufgabenbereichen als (zu) gering eingestuft werden. Die Bedeutungszuweisungen der Teilnehmenden wurzeln vorrangig in der künstlerisch-kulturellen Aspiration, die mit Leidenschaft belegt ist, und weniger oder gar nicht in den Tätigkeiten, die gekoppelt werden und die dem

künstlerisch-kulturellen Interesse nicht oder wenig zugeordnet werden bzw. mit denen schlicht ein Teil des Lebensunterhaltes bestritten wird. Dem folgend wird der künstlerisch-kreative Kern insbesondere in der *Kulturproduktion*, aber auch – wenn auch nur zu einem gewissen Anteil – in der *Kulturellen Bildung und Vermittlung* gesehen. Tätigkeitserweiterungen in Richtung der Kulturellen Bildung und Vermittlung werden somit nicht (nur) im Sinne der sozialen Sicherung angewählt, sondern weil sie am ehesten mit dem Gefühl der Leidenschaft verbunden werden und Kreativität (anteilig) entwickelt sowie ausgelebt werden kann. Die Tätigkeitserweiterungen im Kontext von Mehrfachtätigkeiten scheinen jedoch oftmals außerhalb der künstlerisch-kulturellen Aspiration, die mit einer hohen Bedeutungszuschreibung einhergeht, zu liegen und sind damit unintegriert, d. h., sie werden nicht dem identitätsstiftenden Kern zugeordnet. Die KuK-Tätigen stellen mit Blick auf das biografisch relevante kreativ-schöpferische Moment keine oder wenige biografische Kopplungen her zwischen der künstlerisch-kulturellen Aspiration und damit der biografischen Ausschreitung und den Tätigkeitserweiterungen ins KuK-Feld hinein, die u. a. der sozialen Sicherung dienen. Es handelt sich hier eher um Balancierungen im Spannungsfeld, aber nicht um Kopplungen in den persönlichen Relevanzen mit Identitätszuschreibung.

Letztlich deutet sich auch hier eine *Sparten- bzw. Domänenspezifik* an: Im Bereich *Literatur* benennen rund zwei Drittel den zentralen Schwerpunkt ihrer Tätigkeit in der *Kulturproduktion* und rund drei Viertel schreiben ihr die höchste persönliche Bedeutung zu. Obwohl diese Teilnehmenden überwiegend nicht in festen Anstellungen sind, legen sie hohen Wert auf das Ausleben der Kreativität und der Ausdifferenzierung des künstlerisch-kulturellen Selbst. Für den Bereich Literatur finden sich entsprechend Angebote zur Vertiefung der (Teil-)Fähigkeiten im Schreiben, etwa zum Erzählen als gemeinsame Grundlage zwischen literarischem und journalistischem Schreiben, und es finden sich im Programmangebot Kopplungen zwischen den Leitkategorien *Kulturelles und publizistisches Handeln* sowie *Einblicke in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* (z. B. einen Autor erleben, Einblicke in Verlagsarbeit). Im Bereich *Museum* wird wiederum von rund vier Fünfteln die *Planung/Konzeption von Bildungsangeboten/-programmen* angeführt[10] und von rund einem Drittel mit der höchsten persönlichen Bedeutung benannt, gefolgt von der *Durchführung von Unterricht*, die fast zwei Drittel als Aufgabenbereich benennen, aber nur ein geringer Teil als bedeutsam benennt. Hier dominiert in den Aufgaben die Vermittlung von Kunst und Kultur auf der Makro-, Meso- und Mikroebene.

Für die Planung von Angeboten resultiert aus diesen Befunden, dass es sich um angeschlossene Bereiche handeln muss, die dem künstlerisch-kulturellen Kern bzw. – zumindest in einem ersten Schritt – einer biografischen Akzeptanz zugeführt werden müssen. Dies verweist auf entsprechende Konzeptionsherausforderungen im Planungshandeln, insbesondere in der Angebotsentwicklung, wie sie sich in den Planungsstrategien niederschlagen. Deutlich wird das etwa in den Kopplungen der programmanalytischen Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* und

10 Es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei überwiegend um Kurator*innen handelt, die die KuK-Vermittlung mitorganisieren (müssen) und von denen sich einige auch bereits professionalisiert haben.

Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung. Die gleichberechtigte Balancierung dieser beiden Kategorien ermöglicht es den Teilnehmenden, entsprechend ihrer biografischen Strategien Bezüge zu den Verwertungsinteressen herzustellen und diese biografisierend und die individuellen Fähigkeiten erweiternd einzulassen. Changieren und Mehrfachansprachen in den Angeboten, etwa von Künstler*innen und Pädagog*innen, unterstützen dabei die Kopplung von biografischen Strategien und Einblicken in sowie Reflexion von Tätigkeitsfelder(n) und das Verfolgen gemeinsamer Teilinteressen. So können beispielsweise diejenigen, die mehr Qualifizierungsbedarf in Kultureller Bildung haben, diesem nachgehen, während diejenigen, die dem künstlerisch-kulturellen Interesse biografisch stärker folgen können, Qualifizierung im Bereich Kultureller Bildung und Vermittlung zulassen, um biografische Ausschreitung und soziale Sicherung zu verbinden.

1.5.2 Berufsbiografische Kopplungen der Teilnehmenden und biografiebezogene Funktionszuschreibungen der Weiterbildung in der Akademie

Die berufsbiografischen Kopplungen bewegen sich erstens grundlegend im Spektrum der Balance von *Lebenslagen* (im Sinne der sozialen Sicherung) und *Biografie/biografischen Motiven* (und ihrer Ausschreitung). Wie zuvor beschrieben, kommen aber auch die beiden anderen Balancen zwischen den Querkategorien hinzu und werden gleichsam gekoppelt: Sichtbar wird zweitens die Balance zwischen *Wissensstrukturen* und *Bedarfen/Bedürfnissen* sowie drittens die Balance der Querkategorien *Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *Berufliche Optionen*. Die drei Balancen gehen gewissermaßen unter dem Fokus *berufsbiografischer Gestaltung insgesamt* parallele und sich überschneidende Verbindungen ein. Die fünf identifizierten Funktionen der Akademie für die Teilnehmenden sind Ausdruck dieses Koppelns und der Verbindungen, die die Teilnehmenden im Rahmen einer berufsbiografischen Gestaltung zwischen künstlerisch-kultureller Aspiration, Tätigkeitsbezug und wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung herstellen. Es wird sichtbar, dass die Teilnehmenden die Angebote der Akademie über die Lebensspanne in die oben genannten zentralen berufsbiografischen Wege einbinden. Innerhalb der fünf Funktionen wirken wiederum spezifische Kopplungen, in denen das künstlerisch-kulturelle Selbst einen Ort der Entfaltung erhält oder ausreichend präsent gehalten werden kann, sodass Entwicklung möglich ist und diese ggf. zu anderer Zeit im Lebensverlauf intensiviert werden kann.

1. Die erste Funktion *Erwerb von Wissen und Kompetenzen* stellt unmittelbar Verbindungen zum Arbeitsmarkt Kunst und Kultur her und sichert die Kompetenzen für die Ausdehnung des KuK-Bereichs über die Balance von *Wissensstrukturen* und *Bedarfen/Bedürfnissen*. Es geht darum, Qualifikationslücken zu schließen, berufliche Neuorientierungen zu begleiten, dabei auch Aufstiegsmöglichkeiten zu realisieren, die beruflichen Anforderungen zu antizipieren und *Beruflichen Optionen* zu begegnen. Die Teilnehmenden verfügen über ein hohes formales Qualifikationsniveau, überwiegend mit Hochschulabschluss. Die Hälfte hat den höchsten Abschluss im KuK-Bereich. Dies zeigt zum einen, dass die Akademie

für einen Arbeitsmarkt Kunst und Kultur weiterbildet, der qualifizierte Fachkräfte benötigt, und zum anderen, dass der Anspruch der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung greift. Die Teilnehmenden mit KuK-Abschluss wollen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten weiter spezifizieren und diejenigen mit anderen Abschlüssen wollen für den KuK-Bereich tätigkeitsfeldspezifische Grundlagen und Praktiken direkt erwerben, da sie keinen akademischen Bildungsgang mit Abschluss an einer Hochschule in dem Bereich nachholen können oder wollen. Die erwarteten Wissensausprägungen changieren zwischen der Aneignung von *grundlegendem fachlichen Wissen* zur Ausübung künstlerisch-kultureller Tätigkeiten, *weiterführendem fachlichen Wissen* mit konkreten Qualifikationen, um spezifische künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten auszuüben, sowie *zusätzlichen, praxisrelevanten* Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die über die fachliche Expertise im engeren Sinne hinausgehen. Die Wissensausprägungen verweisen auf nutzungsspezifische Kopplungswünsche, die Wissen und Bedarfe mit Blick auf berufliche Tätigkeiten und berufliche Optionen vor dem Hintergrund der vorhandenen Abschlüsse balancieren. Hier greifen alle Balancen der sechs Querkategorien, um diese strategisch in die Berufsbiografie einzubinden. Auch die Nutzenerwartungen spiegeln die wissensbezogenen Aspekte, die besonders für die KuK-Produktion sowie methodisch-didaktische Fähigkeiten für KuK-Vermittlung (und hierüber auch für die Kulturelle Bildung) hervorgehoben werden.

2. Die zweite Funktion *Unterstützung zur professionellen Ausformung der Tätigkeiten* ist Ausdruck der Beweglichkeit und des Suchens nach Erweiterungen und Handlungsoptionen der Teilnehmenden mit Blick auf die Veränderungen bzw. Ausdehnungen des KuK-Bereichs. Die Teilnehmenden wollen nicht nur reagieren, sondern Kunst und Kultur durch die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen einerseits mitgestalten und sich andererseits darin kreative Handlungsspielräume für das künstlerisch-kreative Selbst sichern sowie sich selbst darin weiterbewegen. Die verhaltenen Nutzenerwartungen zeigen, dass die Teilnehmenden oftmals noch kein Ziel konkretisieren können, sich aber von der Professionalisierung von (Teil-)Fähigkeiten weitere berufliche Möglichkeiten erhoffen. Das sich ausdehnende Feld der Kunst und Kultur betrifft die verschiedenen Tätigkeitsbereiche inklusive der Kulturellen Bildung. Es laufen nun verschiedene Treiber zusammen, die die Suche nach Kopplungsmöglichkeiten evozieren, insbesondere neue Anforderungen und die Zunahme der Komplexität in den Tätigkeitsfeldern sowie sinkende Fördermittel und entstehende Professionalisierungsbedarfe aufgrund sich wandelnder Berufs- und Tätigkeitfelder. Anvisiert wird, sich am Markt zu behaupten und finanziell zu sichern sowie zugleich die künstlerisch-kulturelle Aspiration in den Mehrfachbeschäftigungen und komplexen Tätigkeitsstrukturen ausreichend und produktiv einzubringen. Diese Funktion rückt besonders die Querkategorie der Suche nach *Beruflichen Optionen* ins Blickfeld, bindet aber zugleich alle drei Balancen in sich und ist Ausdruck dessen, dass die Teilnehmenden diese stetig und gleichzeitig balancieren: *Lebensla-*

gen und *Biografie/biografische Motive, Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse, Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *Berufliche Optionen*. Die teilnehmenden KuK-Tätigen suchen Möglichkeiten, die Tätigkeiten so zu gestalten, dass Kreativität lebbar bleibt, die neuen Zuschnitte (weitere) Balancen zulassen und sich neue Berufsperspektiven, Arbeitsbereiche sowie Verbindungen im KuK-Bereich erschließen lassen. Das Koppeln zeichnet hier erstens aus, dass die drei Balancen zugleich im Blick sind, was als übergreifende Kopplung gefasst werden kann. Zugleich findet zweitens eine biografische Kopplung statt: Die eigene (berufs-)biografische Perspektive wird in Relation zu den (eigenen) Beobachtungen der Entwicklungen im KuK-Bereich mit dem Feld gekoppelt und über Bildung und Qualifizierung werden Schritte eingeleitet, um sich in diesem zu behaupten, die eigenen Möglichkeiten auszuloten und sich dieses Feld immer wieder mit Blick auf (notwendige) Erweiterungen zu erschließen. Speziell die genannten Fähigkeiten zur *Fördermittelakquise* und *Eigenvermarktung* verweisen dabei auf den Erwerb von erweiternden Teilfähigkeiten zur Platzierung des künstlerisch-kulturellen Selbst, welches den zentralen Ankerpunkt bildet. Dies spiegelt sich beispielsweise in den programmanalytischen Leitkategorien *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* (etwa um im Bereich Literatur (erfolgreich) Kontakt mit Verlagen aufzunehmen, Lesungen abzuhalten usw.) sowie im komplexen Handlungsstrom der Planenden über die *Antizipation* dessen und das *Setzen von entsprechenden Themen* im Rahmen der Bedarfserhebung und Angebotsentwicklung. Die Planenden prüfen aus institutioneller und fachlicher Sicht sowie die Teilnehmendensicht antizipierend schließlich auch die Passungen für eine Angebotsentscheidung und für eine letztendliche Teilnahme.

3. Die dritte Funktion *Förderung von Suchbewegungen zur Ausschreitung kreativer Potenziale* zeigt eine hohe Eindeutigkeit und Zustimmung für Suchbewegungen nach dem Neuen. Die Balance hat einen deutlichen und stabilisierenden Schwerpunkt, indem die *biografische Gestaltung mit der künstlerisch-kulturellen Aspiration im Zentrum* steht. Diese kann eine biografische Wendung einleiten oder auch erstmal die Freude an der Leidenschaft mit offenen Wegen sichern. Die Nutzenerwartungen zeigen hohe Zustimmungswerte für neue Denkanstöße für die künstlerisch-kulturellen Aktivitäten, Neugier auf Entdeckungen im Kunst- und Kulturfeld, Neues ausprobieren sowie Einblicke in den Kunst- und Kulturbereich. Hier bricht das künstlerisch-kulturelle Selbst durch und sucht nach einem Ort, erstmal unabhängig von konkreten Verwertungen Bildungs- und Qualifizierungsprozesse zuzulassen. Es ist zu vermuten, dass hier insbesondere Kopplungen in den Strategien *Nebeneinander von KuK und anderen kreativitätsfernen Praktiken* (Strategie 1) und *Verknüpfung von KuK und anderen, insbesondere pädagogischen Praktiken* (Strategie 2) greifen. Diese können kurz- oder langfristig (mit „Umwegen“) die bildungs- und berufsbiografische Strategie *Streben, ausschließlich in KuK tätig zu sein* (Strategie 4) fördern. Die Kopplungen markieren das Bindemittel zur Einbindung von Kunst und Kultur in die Substanz der Bildungs- und Berufsbiografie.

4. Die vierte Funktion *Stabilisierung des Selbst über Wertschätzung und Teilhabe* zeigt an, dass die Teilnehmenden ihre künstlerisch-kulturelle Position stetig festigen möchten und sie den Bindepunkt für (weitere) Bildungsentscheidungen bildet. Das künstlerisch-kulturelle Selbst wird genährt über die (wiederholte) Teilnahme an den Veranstaltungen und die dichte Kommunikation im Seminargeschehen und darüber hinaus. Diese Strategie kann für biografische Ausschreitungen weiter geöffnet werden. Die Balance tendiert deutlich zur biografisch verankerten künstlerisch-kulturellen Aspiration (*Biografie/biografische Motive*), die durch die anderen Balancierungen der Querkategorien *Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *Berufliche Optionen* sowie *Wissensstrukturen* und *Bedarfe/Bedürfnisse* unterstützt werden können, indem z. B. durch die Kursleitenden sowohl fachsystematisches Wissen als auch feldspezifisches Erfahrungswissen eingebracht wird, sodass die Teilnehmenden eigene Vorstellungen entwickeln können, eigene Fähigkeiten eine Spiegelung erhalten und Probehandeln möglich wird.
   Die Suche nach Wertschätzung und künstlerisch-kultureller Teilhabe, die bereits über die Teilnahme*möglichkeit* eine Teilbefriedigung erfährt, spiegelt sich schließlich im Planungshandeln in den Planungsstrategien, die sowohl Teilhabe als auch Auswahl vorsehen. Teil der Wertschätzung ist, dass die Teilnehmenden ganz konkret bei den Kursleitenden andocken, d. h. emotional an die authentischen Persönlichkeiten der Künstler*in, Expert*in etc. anschließen möchten. Hier wird auch ein Anspruch an die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung platziert: Das wissenschaftliche Oeuvre sollte ausgewiesen sein, geschätzt wird aber besonders das Erfahrungswissen. Es ist keine Kompensation von grundständigen Abschlüssen, soll aber Bereiche davon abdecken. Es geht darum, die für einen Großteil der Teilnehmenden vorhandene biografische Gratwanderung individuell neu zu begründen oder zu justieren. Authentische Expert*innen in der Bildungssphäre zu erleben, spornt an, dass sich der künstlerisch-kulturelle Weg lohnt. Der Lohn liegt in der Erfahrung der Entwicklung des künstlerisch-kulturellen Selbst (z. B. Literatur – einen Autor erleben). Die Teilnehmenden wollen biografisch und als künstlerisch-kulturelles Selbst Resonanz finden. Darüber stellen sie wiederum auch Anschlüsse zur Community der Kunst und Kultur sowie zur Gesellschaft her. Die Anerkennung, das Üben, das Erkennen von Grenzen, das Reflektieren und die Schärfung des professionellen Blicks auf die eigenen Erzeugnisse stabilisieren und geben Raum für Identitätsbildung und den Wunsch, sich weiter in den KuK-Bereich einzubringen. Es scheint auch darum zu gehen, das künstlerisch-kulturelle Selbst sichtbar zu machen, um etwas zeigen zu können, von dem vermutet wird, dass es da ist.
5. Die fünfte Funktion der Akademie als *Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks* justiert die Einrichtung im Kontext der biografischen Gestaltung und Stärkung der künstlerisch-kulturellen Aspiration und Identitätsbildung, ermöglicht aber auch eine Balancierung mit der beruflichen Entwicklung in einem reflexiven und zugleich professionellen Netzwerk. Das Netzwerk selbst ist eine Konstruktion, in der *biografische Kopplungen an das künstlerisch-kulturelle Selbst* und die Entwick-

lung in einer dichten gespiegelten anerkennenden Kommunikation am Bildungsort der Akademie möglich werden. Obwohl in der Nutzenerwartung die Reflexion und der fachliche Austausch im Vordergrund stehen, ermöglichen die vernetzte Kommunikation im Bildungsgeschehen und die Kommunikation nach außen im transferierten Netzwerk Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung und damit *Kopplungen in das KuK-Feld* hinein. Die Akademie ist der Ort, an dem die Vernetzungen hergestellt und gepflegt werden. Diese entstehen zwischen Teilnehmenden, Programmbereichsleitenden und Kursleitenden. Sie ergeben Kommunikations-, Austausch- und Spiegelungsmöglichkeiten, die der Alltag nicht bietet. Diese Netzwerke werden nach außen weiter gepflegt, bleiben teilweise aber auch exklusiv in der Falleinrichtung platziert. Dies ist ein Hinweis auf den *parallelen Ort der Akademie als künstlerisch-kulturelles Entwicklungsfeld*, der als *Bildungssphäre* ausgestaltet ist. Die Akademie fungiert als Knotenpunkt im künstlerisch-kulturellen, reflexiven Netzwerk. In den netzwerkbezogenen Nutzenerwartungen wird sichtbar, dass der Austausch über das künstlerisch-kulturelle Selbst im Zentrum steht, d. h., es geht darum, sich mit anderen KuK-Tätigen so auszutauschen, dass die eigene Professionalität und Identität wachsen können. Diese Nutzenerwartungen liegen nicht vorrangig im Bereich der sozialen Sicherung, sondern stärker in der biografischen Entfaltung. Die Reflexion des künstlerisch-kulturellen Schaffens und der künstlerisch-kulturellen Position wird immer erwartet, dies in allen Formen der Kommunikation, den Lernformen und Beziehungsweisen. Der Netzwerkaufbau ist wichtig, wichtiger ist jedoch der fachlich-reflexive Austausch mit anderen. Zentrale Nutzenerwartungen sind, sich mit anderen Professionellen austauschen, die fachliche Reflexion, die Spiegelung des eigenen Standes und die Suche nach der eigenen Positionierung. Im Fokus steht dabei das *Weiterbewegen des künstlerisch-kulturellen Selbst*. Der berufliche und tätigkeitsbezogene Netzwerkaufbau schließt daran an. Es formt sich eine Community, der sich die Teilnehmenden zugehörig fühlen. Interessant ist, dass die Diversität und Heterogenität der Gruppenzusammensetzungen bei gleichzeitiger Homogenität als positiv und anregend hervorgehoben und die (inter-)disziplinären Begegnungen als offene Begegnungen geschätzt werden. Dies stützt die Planungsstrategie, die die Teilhabe öffnet, und das Changieren sowie die Mehrfachansprachen verschiedener Zielgruppen, die in der Programmanalyse sichtbar werden.

Die Strategien im Lebensverlauf und die Funktionszuweisungen für die Akademie inklusive der identifizierten Nutzenerwartungen variieren je nach Lebenslage und Lebensphase bzw. auch je nach beruflich-biografischen Konstellationen, in denen sich die KuK-Tätigen befinden. Es sind unterschiedliche Einstiegspunkte, die zu einer Bildungsentscheidung führen, und (berufs-)biografische bzw. berufsfeld- und tätigkeitsspezifische Entwicklungen, die die Teilnehmenden die Akademie erneut aufsuchen lassen, um aus der künstlerisch-kulturellen Aspiration heraus immer neue Kopplungen zu verfolgen. Die angesprochenen Adressat*innen und die bereits gewonnenen

Teilnehmenden sind in Bewegung und prüfen kommunikativ, wann und wie sie Anschlüsse in der Akademie herstellen wollen. Sie entwickeln Nutzenerwartungen in Verbindung mit den biografischen Strategien und der Funktion der Akademie, die diese zum aktuellen biografischen Zeitpunkt hat. Dies trifft sich mit der Haltung der Planenden, die diese Nutzenerwartungen im Rahmen der dichten Kommunikation und als Entwicklungen von Tätigkeits- und Berufsfeldern permanent antizipieren und wiederum in die von ihnen beobachteten Entwicklungen einordnen, um sie in Angebotsentscheidungen zu überführen. In der dichten Kommunikation balancieren die Planenden und die Teilnehmenden die Spannungsfelder, darin eingebettet die Nutzenerwartungen und die damit einhergehenden Funktionen, die die Akademie hat. Die Planenden müssen erkennen, welche biografischen Wege die Adressat*innen und Teilnehmenden gehen (wollen), welche bildungs- und berufsbiografische Strategien sie verfolgen oder anstreben, welche Kopplungen biografisch, bedarfsspezifisch und (fach-)wissenschaftlich notwendig sowie zwischen Tätigkeits- und Berufsfeldentwicklungen möglich bzw. erforderlich sind. Die letztendlich konzipierten Kopplungsmöglichkeiten spiegeln sich dann in den Leitkategorien der Programmanalyse.

2 Perspektivverschränkung II: Entfalten, Platzieren und Gestalten im Modus des Ein- und Ankoppelns

Perspektivverschränkung II schließt an Perspektivverschränkung I an und öffnet nun den Blick in die tieferliegenden, auch impliziten Handlungszusammenhänge und -strukturen der Akademie als intermediären Bildungsort. Ausgangspunkt dafür sind die strukturelle Beschreibung der Einrichtung im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang und das Handeln der daran beteiligten Akteur*innen. Ausdifferenziert und spezifiziert wird das in Perspektivverschränkung I dargelegte Kopplungshandeln, welches zu den Angeboten bzw. dem Programm führt und zur Ausgestaltung der Bildungssphäre, die in den Ausformungen von Räumen für und zwischen den Bildungsmöglichkeiten als *Entfalten, Platzieren* und *Gestalten* wirkt. Das *Kopplungshandeln* wird nun als *Ankoppeln* und *Einkoppeln* beschreibbar: *Ankoppeln* ist dort identifizierbar, wo die Logiken der Fähigkeiten und des Wissens einfacher anschlussfähig zu verbinden sind, da sie der künstlerisch-schöpferischen Sphäre oder der Primärhabitualisierung als Künstler*in zuschreibbar sind. *Ankoppeln* gelingt bei den Tätigkeiten, die direkte Bezüge zum künstlerischen Handeln herstellen können. *Einkoppeln* erfolgt da, wo unterschiedliche Logiken aufeinander zubewegt werden müssen, die aus anderen Bereichen stammen, bzw. fremdlogische Fähigkeiten und Wissen überhaupt erst einen Zugang erhalten müssen. Je weiter sich die Angebote mit ihren offerierten Themen und Fähigkeiten vom künstlerisch-kulturellen Selbst und den damit verbundenen Tätigkeiten entfernen, desto mehr Zugänge der Einkopplung werden entwickelt, etwa: Einblicke in neue Tätigkeitsfelder schaffen, Reflexionsmöglichkeiten bieten, Praxisbeispiele zeigen, individuell beraten. Die Teilnehmenden sollen die Bereitschaft haben und offen sein für andere zusätzliche Kompetenzen. Bei Einkopplungen handelt es

sich um Eröffnungsimpulse, Impulse für eine Beschäftigungsbereitschaft, Interessegenese und Umsetzungseindrücke sowie Transferbeispiele oder grundständige systematische Qualifizierungen, die als Standards zu setzen sind.

Die in Perspektivverschränkung I beschriebenen Kopplungen werden im Folgenden für die Perspektivverschränkung II auf den Modus des An- und Einkoppelns als Ausformungen des Koppelns bzw. Kopplungshandelns befragt. An- und Einkoppeln sind für das Programm und das Angebot relevant und Ausdruck der Beschäftigung mit der inhaltlichen Entwicklung des Felds Kunst und Kultur mit seinen Tätigkeiten und den diversen Interessen potenzieller Adressat*innen. Ausdifferenziert werden Prozesse, die das Entfalten beschreiben und Berufsfeldentwicklungen daran anschließen. Ein- und Ankopplungen sind somit in den Angeboten selbst angelegt, wirken aber in ihren *changierenden Formen und Mehrfachbezügen* in den KuK-Bereich hinein und erhalten so Bedeutung für den gesamten Handlungszusammenhang.

Die Spezifizierungen von An- und Einkopplungen verweisen auf eine Bildungssphäre, die einem impliziten Muster folgt, dass sich als *Entfalten, Platzieren* und *Gestalten* beschreiben lässt.

2.1 Perspektive Bildungsmanagement (Kühn in diesem Band): Entfalten, Platzieren und Gestalten im Handlungszusammenhang zwischen Rahmung des Bildungsinstitutionalkonzeptes nach innen und Vernetzung nach außen

Das Bildungsmanagement als Leitungshandeln rahmt und sichert den Handlungszusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten, indem nach innen das Bildungsinstitutionalkonzept interaktiv ausgestaltet und gerahmt wird und nach außen im Netzwerk (bildungs-)politisch eingebracht, kommunikativ bewegt, eruiert, validiert und für weiterführende Veränderungen geöffnet sowie seismografisch weiterentwickelt wird. Es sichert, dass das künstlerisch-kulturelle Selbst der KuK-Tätigen und das biografisch gewachsene Interesse an Kunst und Kultur im Zentrum des Profils der Akademie, des Bildungsinstitutionalkonzeptes und der daran angeschlossenen Bildungsarbeit stehen. Die Metapher „Künstlerische Bildung für Kulturelle Bildung“ bringt zum Ausdruck, dass die Aspiration der Weiterentwicklung des künstlerisch-kulturellen Selbst der Teilnehmenden gesehen sowie grundlegend als Bildungsmotiv zugelassen und ausgestaltet wird. Platzieren bedeutet für das Bildungsmanagement nach innen, das Bildungsinstitutionalkonzept für die autonome Bildungsarbeit zu öffnen, die dem Entfaltungsinteresse des künstlerisch-kulturellen Selbst Raum und Freiheit in der Bildungssphäre ermöglicht, und die dafür notwendigen Organisations- und Ablaufstrukturen auszugestalten. Den Planenden wird dafür ein großer autonomer Handlungsspielraum gewährt. Nach außen bedeutet Platzieren, das Bildungsinstitutionalkonzept kommunikativ zu vertreten, wissenschaftlich fundiert zu begründen, in die bildungspolitischen Vernetzungen, verbandsbezogenen und fachwissenschaftlichen Diskurse einzubringen und darüber auch die finanzielle Absicherung zu verfolgen. Die Veränderungen des KuK-Bereichs werden sowohl außen als auch innen in Form von Fachtagungen, Forschungsforen, Gremienarbeiten

etc. beobachtet und diskutiert. Die Akademie ist jeweils Teil dieser Diskurse und bindet Kulturelle Bildung in eigener Auslegung, in dieser Studie spezifiziert im Sinne eines *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriffs*, der als wissenschaftliche berufliche Weiterbildung ausgestaltet wird, in die Diskurse und (bildungs-)politischen Steuerungsinstanzen auf allen relevanten Ebenen ein. Die Leiterin der Akademie entwickelt als zentrale Akteurin des Bildungsmanagements dafür eine Auslegung des Zusammenhangs von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung, die sie in den Diskursen und Vernetzungen platziert. Sie spiegelt darin die Entwicklungen des KuK-Bereichs, eruiert den Stellenwert der Künste einerseits und der Kulturellen Bildung sowie Vermittlung andererseits und platziert diesen im Profil und vorsichtig in den Vernetzungen nach außen. Dabei operiert sie mit dem Wissen, dass künstlerisch-kulturelle Logiken mit fremdlogischen Wissens- und Fähigkeitszuschnitten aufeinander zuzubewegen sind, dass dies ein berufsbiografisch fragiler Prozess sein kann und (verbands-)politische sowie fachwissenschaftliche Empfindlichkeiten berühren kann. Nach innen werden die in den Diskursen und Vernetzungen antizipierten Entwicklungen vor dem Hintergrund der Akademiesatzung ausgelegt, für das Bildungsinstitutionalkonzept ausgewertet und darin eingelassen. Dafür bewegt sich das Bildungsmanagement sparten-/domänenübergreifend, kann sich jedoch auch in einzelne Sparten bzw. Domänen hineinbegeben, um Entwicklungsimpulse von außen, etwa in Form spezifischer Drittmittelförderungen, aufzugreifen und nach innen für Antragstellungen zu platzieren sowie zugleich mögliche Vernetzungen anzustoßen. Die Akademie selbst formt einen Knotenpunkt der Vernetzung von regionalen und überregionalen Kultur- und Bildungseinrichtungen und intensiviert die Handlungszusammenhänge, indem sie sich für Kooperationen bereit erklärt und Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung auch beratend mitplatziert.

Insbesondere die Vernetzungen mit Hochschulen und Verbänden sind Teil des Gestaltens als Weiterentwicklung des Feldes für neu entstehende Tätigkeits- und Beschäftigungszusammenhänge bzw. um Lücken in der akademischen Ausbildung zu schließen oder als wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für diejenigen abzusichern, die keine akademische Ausbildung an einer Hochschule durchlaufen haben.

Das Handeln des Bildungsmanagements zielt insbesondere auf die Platzierung der Institution Akademie als intermediäre Institution wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für den KuK-Bereich zwischen den Anforderungen einer zunehmend wissenschaftlich ausgerichteten Weiterbildung und einer Adressierung von auch nicht akademisch ausgebildeten Berufsgruppen bis hin zu Multiplikator*innen, die eher der sogenannten Laienbildung, d. h. der breiten Bevölkerung zugeordnet werden. Die Zunahme an Netzwerken mit Hochschulen belegt besonders das Interesse an einer wissenschaftlichen Ausrichtung und Ausgestaltung bei gleichzeitiger Beibehaltung der Fortbildungsbegrifflichkeit, an die eher nicht akademisch ausgebildete KuK-Tätige anschließen können. Das Platzierungshandeln in vernetzten Strukturen bewegt sich zwischen bildungs- und kulturpolitischen Instanzen. Die Leiterin gestaltet Bündnisse mit, die das Vertrauen in die Weiterbildung als Zugang der Gestaltung von biografischen und beruflichen Optionen und in die Bedeutung der Weiterbildung

für den KuK-Bereich stärken. Dies belegen die ausgreifenden zunehmenden Kooperationen mit Künstlerverbänden einerseits sowie die Vernetzungen mit dem Hochschulbereich andererseits. Platzieren und Gestalten gehen so ineinander über und sind verbunden.

Über die Verbindungen von Platzieren und Gestalten werden organisationsstrukturelle und diskursive Verbindungen für An- und Einkopplungen der verschiedenen Logiken eröffnet und so Optionen für die Verbindung von fremdlogischen Fähigkeiten und der künstlerisch-kulturellen Aspiration nahen Logiken und Fähigkeiten vorbereitet. Die wissenschaftlichen Kooperationen bezeugen die Expertise bzw. Qualität und enge Kooperationen mit dem Kunstbereich bzw. die eingeladenen Künstler*innen und kulturellen Fachexpert*innen die Authentizität der künstlerisch-kulturellen Sphäre. Es eröffnen sich Wege für Ankopplungen, die auch fremdlogische Einkopplungen mit sich ziehen können. Ziel des Bildungsmanagements ist letztendlich eine Beheimatung der KuK-Tätigen in der Bildungssphäre, sodass ein Prozess der Teilnehmendenbindung einsetzt.

2.2 Perspektive Programm (Gieseke & Krueger in diesem Band): An- und Einkoppeln für ein künstlerisch-kulturelles Selbst in neuen Erweiterungen

Grundsätzlich zeigt sich, dass je dichter die anvisierten Fähigkeiten der Angebote in den Sparten bzw. Domänen mit dem künstlerischen Handeln bzw. der Entfaltung eines künstlerisch-kulturellen Selbst verbunden sind, desto unmittelbarer werden Ankopplungen vorgenommen, d. h., über das Kennenlernen neuer Techniken, das Üben, die Suche nach dem künstlerischen Selbstausdruck usw. werden direkte Anschlüsse hergestellt. Dies setzt unmittelbar an der Intention an, das Individuum in seiner Entfaltung zu unterstützen. Je fremdlogischer die Inhalte und Fähigkeiten für die Teilnehmenden sind, desto mehr Einkopplungszugänge müssen entwickelt werden, um Eröffnungen herzustellen. Einkopplungen gelingen dabei offensichtlich durch Tätigkeiten, wobei unter Umständen Zwischenschritte dorthin notwendig sind, etwa durch Demonstrationen von Tätigkeitsbeispielen und das Üben an Beispielen. Die Teilnehmenden forcieren dies in ihren Bildungsentscheidungen und Bildungsprozessen selbst und holen sich die Kopplungen, die sie benötigen. Das Programm reagiert darauf und weist entsprechende Zugänge aus, in denen Reflexionsmöglichkeiten ersichtlich sind, sich an Beispielen, an eigenen Projekten zu beschäftigen und intensiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Dies ist in der Programmanalyse in der Leitkategorie *Einblicke in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* spezifisch ausgewiesen. Es finden sich Kopplungen mit anderen Leitkategorien.

An- und Einkoppeln sind systematisch zu trennen, es erweisen sich aber Stufungen als relevant, um die Teilnehmenden für Einkopplungen fremdlogischer Fähigkeiten und Inhalte mitzunehmen und ggf. schrittweise dorthin zu begleiten. Das Einkoppeln beschäftigt sich mit der Eröffnung von Anschlüssen und Verbindungen, um die Aneignung fremdlogischer Fähigkeiten und Inhalte vorzubereiten, zu begleiten und in Tätigkeiten zu überführen, damit sie dem Handeln im KuK-Bereich zur Verfügung stehen. Voraussetzung ist, dass das Individuum mit seinem künstlerisch-kulturellen

Selbst gesehen wird, d. h., dass signalisiert wird, dass sein Entfaltungsinteresse gesehen und einbezogen wird und die für berufliche Platzierung notwendigen Fähigkeiten, Teilfertigkeiten und Reflexionsangebote darauf bezogen eingelassen werden.

An- und Einkopplungen werden über Wissensressourcen und Lern- bzw. Arbeitsformen, die an Tätigkeiten und beruflichem Handeln ansetzen, vorgenommen. Ankopplungen stellen im Vergleich zu Einkopplungen unmittelbarere Anschlüsse her, da sie direkt an der künstlerisch-kulturellen Aspiration, d. h. an der Entfaltung, ansetzen können. Für Künstler*innen ist dies der Fall, wenn sie Seminare in der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* belegen. Seminare in der Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* können für sie je nachdem, ob sie sich dafür bereits öffnen konnten, An- oder Einkopplungen bedeuten, ggf. bündeln sie für sich selbst Stufungen des An- oder Einkoppelns.

Einkopplungen zeigen sich als längere und ggf. intensivere Begründungen und Bedarfsdarlegungen, in Perspektivverschränkung I sichtbar als Changieren und Mehrfachcodierungen. Beide Kopplungsformen, die im impliziten Handlungsfluss nicht immer trennscharf sind, arbeiten jeweils am künstlerisch-kulturellen Selbst in neuen Erweiterungen für dessen Entfaltung und Platzierung.

Ausgangspunkt im Programm sind neue Inhalte, neues Wissen, die in Fähigkeiten überführt werden und ggf. neue inhaltliche Cluster bilden, welche mit Zertifizierungen unterlegt werden. Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung erweist sich in der Platzierung neuer Fähigkeitsbündelungen flexibler als Studiengänge. Über Programme und Angebote werden neue Inhalte als inhaltliches Angleichungshandeln an- und eingekoppelt. Über diese flexiblen Kopplungsformen wirken Programme und Angebote an der Ausdehnung des KuK-Bereichs und dessen Platzierung sowie der Mitgestaltung von Gesellschaft mit.

Zur Erinnerung: Die in Perspektivverschränkung I beschriebenen Kopplungen finden sich im Programm 1) in den Leitkategorien selbst und zwischen den entwickelten Leitkategorien und der Ausdehnung des KuK-Bereichs, 2) in den Verbindungen verschiedener Leitkategorien, changierend und balancierend eingewoben in den Leitkategorien, 3) diversifiziert in den Sparten bzw. Domänen, die quer zu den Leitkategorien liegen, 4) in der Ansprache verschiedener Adressat*innen und Zielgruppen sowie 5) in den anvisierten Bildungs- und Qualifizierungsprozessen, bezogen auf die Bearbeitungs- und Erfahrungstiefen der Aneignung, dies innerhalb der profilgebenden Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* sowie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*.

2.2.1 Kopplungen in den Leitkategorien selbst und zwischen den entwickelten Leitkategorien und der Ausdehnung des KuK-Feldes

Die Leitkategorien selbst sind Ausdruck von Kopplungen und verweisen auf einen anvisierten Modus des Ankoppelns, der durch Einkopplungen ergänzt wird, d. h., die künstlerisch-kreative Aspiration für die Entfaltung ist Ausgangspunkt, wird im Kern festgehalten und über die Tätigkeiten und beruflichen Handlungsanforderungen werden erweiternde Ankopplungen vorgeschlagen: Die Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln* sowie *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturpro-*

duktion stellen die Anschlüsse an das künstlerische Handeln her, können direkt die Künstler*innen adressieren und binden etwa die in Kultureller Bildung und Vermittlung Tätigen bedarfsidentifizierend mit weiteren Fähigkeiten für deren berufliches Handeln ein. Die Kategorie *Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-/planerisches Handeln*), die neue Verbindungen zwischen Kultureinrichtungen und Teilnehmenden/Besucher*innen ermöglichen möchte, koppelt pädagogische Zugänge über die begriffliche Brücke des „Kuratierens" an und ein. Es sind für die Fachwissenschaftler*innen in Kultureinrichtungen durchaus neue Logiken, die es zu integrieren und verarbeiten gilt, sodass sich die faktischen Tätigkeiten als Einkoppeln von fremdlogischen Zugängen anfühlen. Bei der Leitkategorie *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* geht es um die Berufsfelder, die angeschlossen an Kunst und Kultur etwa der Vermarktung dienen. Durch den „Einblick" werden Ankopplungen geschaffen, die je nach Ausbildungshintergrund eventuell auch eher in den Bereich des Einkoppelns gehören. Das *Schaffen von Einblicken* arbeitet mit der Kategorie der Interessengenese: Das Hineinblicken in die „Konventionen" beschreibt die kulturellen Eigenheiten von Berufen und Arbeitsweisen, etwa eines Verlages. Wenn Schriftsteller*innen beispielsweise besser mit Verlagen kommunizieren können, stärken sie die Absatzmöglichkeiten für ihre Bücher. Zudem werden möglicherweise Beschäftigungsmöglichkeiten in Verlagen sichtbar. Gelingt es, ein Buch der Öffentlichkeit zu präsentieren, erhält der künstlerische Ausdruck über das Werk Zugang zur Gestaltung von Gesellschaft. Die Kategorie *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* platziert die künstlerisch-kulturelle Aspiration, koppelt dann Wissensstrukturen und Reflexionsmöglichkeiten an und ein, die der eigenen Platzierung dienen. Beispielsweise ermöglicht die Fähigkeit, die eigene Website entsprechend des eigenen Stils, als Repräsentanz des eigenen künstlerisch-kulturellen Ausdrucks und zugleich informativ gestalten zu können, eine Platzierung im Feld. Weiter vom künstlerisch-kulturellen Selbst entfernte Kategorien wie *Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung* sichern, etwa über Qualifizierungsreihen, Tätigkeitsstrukturen, binden neue gesellschaftliche Bedarfe ein und koppeln diese mit den Institutionsprofilen. Einkoppeln realisiert sich hier über die direkte Benennung der gesellschaftlichen Bedarfe, etwa Migration und kulturelle Vielfalt im Museum. Einkopplungen werden über die konzeptionellen Praktiken in Beispielen und reflexiv angelegten Beratungen vorgenommen, um spezifische intensive Auseinandersetzungen zu ermöglichen und das Individuum, auch von der künstlerisch-kulturellen Aspiration wegführend, für berufsbezogene Fähigkeiten zu erwärmen.

Die Kopplungen zwischen den entwickelten Leitkategorien werden als Ausdruck der Ausdehnung des KuK-Feldes sichtbar. Kopplungen zeigen sich sowohl als An- als auch als Einkopplungen. Sie stellen den Handlungszusammenhang zwischen Entfalten, Platzieren und Gestalten her, dies für die teilnehmenden KuK-Tätigen sowie für die Institution, die darüber gestaltend in den KuK-Bereich einwirkt. Die ehemals getrennten Bereiche der Künste, der Kultureinrichtungen, der Bildung und weitere gesellschaftliche Bereiche verbinden sich über das berufliche Handeln und die Tätigkeiten, was in der Ausdehnung des Feldes nachweisbar ist.

Die Programmanalyse verdeutlicht an den Angeboten, dass Ankopplungen über erweiterte Fähigkeiten vom künstlerischen Handeln und von der Kunst ausgehend, über die Kultur und die gemeinsame Kulturproduktion, „systemische" Verbindungen vornehmen. Das *Handeln in Kultureller Bildung und Vermittlung* schließt ausgehend von der Kunst- über die Kulturvermittlung an, die als Handlungsfeld an die Kulturelle Bildung rückgekoppelt ist. Die Programmanalyse zeigt die Verortung der Kunst- und Kulturvermittlung im Horizont der Kulturellen Bildung, es wird jedoch über den Vermittlungsbegriff eine begriffliche Brücke in andere Disziplinen hergestellt, sodass auch diese begriffliche Brücke als Ankopplung an die künstlerische Sphäre einzuordnen ist. Kunst, Kultur und Bildung verbinden sich neu im Gefüge der Sparten bzw. Domänen, der Kunst- und Kultureinrichtungen sowie der Bildungsinstitutionen, vornehmlich beachtet im schulischen Sektor, bislang weniger beachtet für die Erwachsenenbildung.

2.2.2 Kopplungen in den Verbindungen verschiedener Leitkategorien, changierend und balancierend eingewoben in den Leitkategorien

In den *Verbindungen der verschiedenen Leitkategorien* zeigen sich Ankoppeln und Einkoppeln als wechselseitige Ergänzungen in den Mehrfachcodierungen bis hin zu Dreifachcodierungen. Die Mehrfachbezüge werden in Perspektivverschränkung I dargestellt als Kopplungen zu *Biografie/biografischen Motiven*, zu den *Bedarfen/Bedürfnissen* und den *Beruflichen Optionen* (z. B. ein Buch erfolgreich einem Verlag anbieten).

Mit Blick auf die Spezifizierung des An- und Einkoppelns zeigt sich: Je höher die Bedarfseinschätzung bezüglich notwendiger beruflicher Fähigkeiten, die nicht im Kern des künstlerischen Handelns angesiedelt sind, desto mehr Überschneidungen zwischen den Leitkategorien ergeben sich, um etwas einzukoppeln, d. h. Wege für fremdlogisches Wissen und Fähigkeiten zu bahnen. Wenn das künstlerisch-kulturelle Subjekt gestärkt werden muss, sodass es sich in die künstlerische Praxis besser einbringen kann, eventuell um sich zu zeigen, und das dafür notwendige Wissen anderen, fremden Disziplinbezügen entstammt, dieses Wissen angeeignet und dann im Handeln übend eingesetzt werden soll, dann wird auf mehrere Kopplungen zurückgegriffen, die alle am Handeln ansetzen. Dieses Vorgehen spiegelt Bildung als *komplex-inhaltlichen Zugang*. Passfähiges Wissen wird nicht einfach hineingegeben, sondern wird zwischen dem Selbst und den eröffneten Handlungsperspektiven platziert. Die folgenden Beispiele verdeutlichen das An- und Einkoppeln:

1. *Beispiel für Ankoppeln*: „Musiker auf die Straße! Ein fröhlich-altmodisches Experiment zur Präsentation eigener musikalischer Ideen und der eigenen Haut" – Künstlerisches publizistisches Handeln bildet den Ausgangspunkt für weiteres, anschließendes Wissen und Fähigkeiten, um sich zu zeigen.
2. *Beispiel für komplexes Einkoppeln*: „Laborwerkstatt Ausstellungsgestaltung: exhibition me" – Dreifachcodierungen zeigen in der Ankündigung eine hohe Verwobenheit von Zugängen der Arbeit am künstlerischen Ausdruck, an der Persönlichkeit und an den eigenen Präsentationsformen unter Eingabe verschiedener interdisziplinärer Wissensressourcen.

Besonders das komplexe Einkoppeln unter Nutzung übender, reflexiver und verkörpernder sowie wissensbasierter Bildungszugänge zeigt den *komplex-inhaltlichen Bildungszugang*. Das Einkoppeln fremdlogischer Fähigkeiten und Logiken realisiert sich über Kombinationen an Lern- und Aneignungsformen, die über Stufungen des An- und Einkoppelns die Beschäftigung intensivieren und auf die Einformung neuer Fähigkeitsbündel zulaufen. Dies wird in den Angeboten angekündigt als Wissensinput, Tipps, Übungen vornehmen und Beratung erhalten. Im Ergebnis sollen die Selbstplatzierung über Selbstmarketing und die Platzierung am Markt gestärkt werden. Dies verändert zum einen die beruflichen Fähigkeiten und Profile im KuK-Bereich. Können die Künstler*innen und andere Kulturschaffende ihre Arbeiten der Öffentlichkeit besser präsentieren, liefert diese öffentliche Präsentation zum anderen einen Beitrag zur kulturell-gesellschaftlichen Gestaltung, indem Kunst antizipiert werden kann. An- und Einkopplungen sind somit mit berufsfeldbezogenen und gesellschaftlichen Gestaltungen verbunden.

Die drei am häufigsten gekoppelten Kategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln*, *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* und *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* können je nach Adressat*innen- und Teilnehmendengruppe am einfachsten mit Anschlüssen versehen werden, d. h., die Bezüge zum künstlerisch-kulturellen Selbst sind unmittelbar gegeben bzw. gut herstellbar. Ein Beispiel bilden theaterpädagogische Zugänge der Erarbeitung eines Stoffes für große Gruppen. Dafür sollen Konzepte erarbeitet werden, diese veranlassen aber wieder künstlerisches Handeln, indem Erzähler*in und Spieler*in ineinander übergehen. Verkoppelt werden zugleich die Sparten bzw. Domänen Literatur und Theater (als Beispiel für eine weitere Form des An- und Einkoppelns). Es sollen verschiedenste Adressat*innen angesprochen werden, soweit ersichtlich Vermittler*innen, Künstler*innen und auch in Laientheatern Tätige. Die verschiedenen Teilnehmendengruppen bündeln den Zugang dann für sich selbst und entscheiden, inwieweit es sich um An- oder Einkopplungen handelt bzw. ob es Stufungen dazwischen braucht. Die Stufungen können als Tätigkeiten oder als interaktiver Austausch zwischen verschiedenen Zielgruppen angelegt sein.

Die Ergebnisse der Teilnehmendenperspektive zeigen, dass die beruflichen Verbindungen zwischen Kunstproduktion sowie Kultureller Bildung und Vermittlung in den faktischen beruflichen Situationen bereits vollzogen sind und teilweise auch als bedeutsam von den KuK-Tätigen eingeordnet werden. Was zunächst als Einkopplung fremdlogischer Fähigkeiten empfunden wurde, geht schrittweise in Ankopplungen über. D. h., Kulturelle Bildung und Vermittlung werden in der künstlerischen Sphäre platziert, d. h. eingekoppelt. Die beruflichen Handlungsformen werden Teil neuer beruflicher Profile, finden in den Kulturinstitutionen als Vermittlung ihren Platz und neue berufliche Handlungsfelder werden erschlossen.

2.2.3 Kopplungen diversifiziert in den Sparten/Domänen, die quer zu den Leitkategorien liegen

Innerhalb der Sparten bzw. Domänen werden spezifische Konzeptualisierungen und Angebotsentscheidungen vorgenommen; dies mit hoher Autonomie, wie vor allem die Analyse des Planungshandelns zeigt. Darin bilden sich die kunstspezifischen, hochschulischen Ausbildungsstände und die spezifischen Entwicklungen der Tätigkeits- und Berufsfelder in den Sparten bzw. Domänen ab, im Bereich *Literatur* etwa mit vielen Kopplungen im *Künstlerischen und publizistisches Handeln* sowie im *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen*. Im Bereich *Museum* sind viele Kopplungen angesprochen, besonders im *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*. Die Entwicklung der beruflichen Felder in den Bereichen *Musik* und *Theater/Darstellende Künste* erzeugen Qualifizierungsbedarfe, die in der Leitkategorie *Handeln für Leitungsaufgaben in gemeinsamer Kulturproduktion* aufgehen, etwa das Orchestermanagement, Chorleitung, Laientheater, Regie. Daran werden auch die Spielräume des Planungshandelns sichtbar.

In den Sparten bzw. Domänen *Bildende Kunst*, *Literatur* und *Theater/Darstellende Kunst* wird insbesondere mit Anschlüssen als Ankoppeln gearbeitet, wenn mit Teilfähigkeiten am Können und am künstlerischen Selbstausdruck gearbeitet wird, d. h. am Entfalten und auch am Platzieren. Die dominierenden Arbeitsweisen sind Seminare, Workshops, Werkstätten und Labore, die ateliersförmig genutzt werden und die Akademie als einen parallelen Ort für die Verbesserung des künstlerischen Ausdrucks ausweisen. Die *allein* arbeitenden Künstler*innen finden so eine künstlerisch anmutende Bildungssphäre für die Entwicklung des künstlerisch-kreativen Selbst vor. Zugleich finden sich in den Sparten bzw. Domänen *Musik* und *Theater/Darstellende Künste* die meisten Angebote, die die *gemeinsame Kulturproduktion* betreffen, dies entsprechend den Entwicklungen in den Kunst- und Kultureinrichtungen. In der *Musik* können etwa für Orchesterleitungen unmittelbare Anschlüsse realisiert werden, wobei das gemeinsame Musizieren stärker im Blick ist als die eigene musikalische Praxis. Die Chorleitung wird als zentrale künstlerische Praxis wiederum für diejenigen angeboten, die nicht Chorleitung in einem eigenen Studiengang studiert haben. Für die *Literatur* wird besonders der eigene künstlerische Ausdruck ins Zentrum gestellt, etwa um das Werk als Einkopplung beim Verlag zu platzieren. Angebote, wie „Basiskurs Erzählen" sind dabei sowohl für die Literatur im engeren Sinne als auch für journalistische Zwecke nutzbar und können als An- und Einkoppeln in die eigene künstlerische Sphäre bzw. als Anschluss für andere publizistische Felder eingebracht werden, dies je nach beruflichem Hintergrund bzw. Ausbildungshintergrund der Adressat*innen variierend. Insofern sind derartige Kurse auch Teil einer Erweiterung von Fähigkeiten für andere Bereiche. Für das *Museum* ist wiederum eine deutliche Fokussierung auf die Verbindung mit Museumspädagogik bzw. Vermittlung sichtbar. Diese Sichtbarkeit zeigt die Stufe der Akzeptanz dieser neuen Verbindungen.

2.2.4 Kopplungen in der Ansprache verschiedener Zielgruppen

In der *Ansprache verschiedener Zielgruppen* realisiert sich eine potenzielle Offenheit gegegüber verschiedenen Adressat*innen im Handlungszusammenhang des sich ausweitenden KuK-Bereichs. Direkte Ansprachen können unmittelbare Anschlüsse herstellen, indirekte Ansprachen müssen berühren, involvieren und Interesse wecken im sich offen entwickelnden KuK-Bereich, hier für die sichtbar werdenden anvisierten Potenzialitäten des umrissenen KuK-Bereichs, inklusive der Kulturellen Bildung und Vermittlung mit „Fenstern und Türen" für Semiprofessionelle und Lai*innen. Die *unspezifischen Ansprachen* lesen sich als Proben für passende Zusammensetzungen von Adressat*innen, die im Kern in der dargelegten Kunst- und Kulturarena beheimatet sein und ebenfalls ihrer künstlerisch-kreativen Aspiration nachgehen möchten (Interessierte am Bereich *Künstlerisches und publizistisches Handeln* in den Sparten bzw. Domänen Literatur, Bildende Kunst, Theater/Darstellende Künste) und der Entfaltung dienen; von Adressat*innen, für die die Zugänge der kreativen Selbstauslegung als Selbstplatzierung transferierbar sind (*Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten*) und die die Institutionalisierung der Kultureinrichtungen sowie darüber die Gestaltung des KuK-Bereichs mit verschiedenen Zusatzqualifikationen absichern müssen (*Handeln in Organisations- und Projektstrukturen* in den Bereichen Präsentation, Organisation, Management und Kulturmanagement, -politik und -wissenschaft).

Die *unspezifische Ansprache* ist Ausdruck der Suche nach weiteren Dynamiken des Ein- und Ankoppelns nach innen und des An- und Einkoppelns in das Gefüge Gestaltung der Arbeitswelt und des gesellschaftlichen Handlungszusammenhangs nach außen. Sie richtet sich an alle, die sich angesprochen fühlen, deren Bezüge zur Arbeitswelt und Berufswelt berührt sind. Dies ist Ausdruck dafür, dass sich kreatives Handeln in die verschiedenen Bereiche ausweitet und dass – im übertragenen Sinne – das „Kuratieren" der eigenen Person als künstlerische Herausforderung begriffen wird. Es ist Ausdruck einer Verallgemeinerung der Kategorien der Perspektivverschränkung I, dem Streben danach, sich beruflich mit den eigenen kreativen Interessen gut platzieren zu wollen. Das kulturelle Selbst im Sinne der Singularisierung von Kultur und Arbeitswelt schlägt sich darin nieder, dass die Leidenschaft auch für Personen jenseits des KuK-Bereichs ein zentrales biografisches Kriterium ist. Insofern ist es Ausdruck der Ausdehnung des Handlungszusammenhangs Kunst, Kultur und Gesellschaft, aber auch der Entgrenzung des künstlerisch-kreativen Moments bzw. der Aspiration.

2.2.5 Kopplungen in den anvisierten Bildungs- und Qualifizierungsprozessen, was die Formen, Bearbeitungs- und Erfahrungstiefen der Aneignung betrifft

Die *unspezifischen Ansprachen* sind in den Ankündigungen unmittelbar verbunden mit den Beschreibungen, welche(s) und wie Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen mit welchen Formen, Bearbeitungs- und Erfahrungstiefen der Aneignung in den anvisierten Bildungs- und Qualifizierungsprozessen angeeignet werden sollen. Sie verweisen darauf, dass An- und Einkopplungen für die Teilnehmenden unterschiedliche Stufungen bedeuten können. Angebote im Bereich *Kulturelle Bildung und Vermittlung*

können zwischen An- und Einkopplungen changieren: Vermittlungsarbeit im Museum bedeutet beispielsweise für viele Kurator*innen ganz grundständig, Einkopplungen fremdlogischer Fähigkeiten vorzunehmen. Sie müssen sich vom Objekt lösen und den Interesseformen möglicher Besucher*innen und den grundlegenden Kenntnissen in Kultureller Bildung zuwenden. Die Akademie ist einerseits ein Ort, um hierfür Kompetenzen per Zusatzqualifizierung zu erwerben. Eine grundständige Beschäftigung ist zudem nun auch in museologischen Studiengängen möglich. Im Bereich Musik sind Qualifizierungsreihen eindeutig bestimmbar. Sie sichern Anschlüsse an universitäre Ausbildungslücken, als (Zusatz-)Qualifikationen, für die noch kein entsprechendes Masterstudium angeschlossen oder Weiterbildungsangebot belegt wurde, und lassen verschiedene systematisch entwickelte Zugänge für Könnerschaft und Kennerschaft vermuten.

Die Angebote im *Künstlerischen und publizistischen Handeln* mit ihren Fokussierungen auf Techniken, Materialien und Arbeiten am künstlerischen Ausdruck sind mit den Möglichkeiten der unmittelbaren Anbindung an berufliche Interessen und Projekte leichter im Einstieg und involvierend genug für die Eröffnung von Bildungs- und Qualifizierungsinteressen. Für Künstler*innen bedeuten sie unmittelbare anschlussfähige Ankopplungen, für Kursleitende im Bereich Kulturelle Bildung können sie ebenfalls Ankopplungen bedeuten, aber nicht auf demselben Vertiefungs- und Fähigkeitenniveau. Sie hinterlassen in jedem Fall keine unmotivierenden Erfahrungen, sodass die Teilnehmenden (tendenziell) wiederkommen möchten. An- und Einkoppeln als *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternder Ansatz* arbeitet mit verschiedenen Lern- und Aneignungsformen: Reflexion des eigenen künstlerischen Ausdrucks, Beratung für eigene Projekte, erweiternde Beispiele zeigen, Transferieren für das Eigene, passageres Wissen für eigene Projekte eingeben. Es wird umfangreich biografisch angekoppelt, was die Akademie in der Biografie der Teilnehmenden platziert. Die Teilnehmenden sollen motiviert bleiben und wiederkommen und ihre konkreten Tätigkeiten oder neue Tätigkeiten besser bewältigen können.

Wahrnehmung und Sehen sowie Ausprobieren, Erforschen und Experimentieren als systematisch langfristig angelegte Professionalisierung in den Sparten bzw. Domänen sowie die systematische Befassung mit Kunst und Geschichte als Zugänge zur Differenzierung der Künste selbst, wie in einem Studium, sind nicht das Primärinteresse. Die Akademie forciert nicht die sukzessive Fortführung eines Studiums. Im Fokus stehen eine situativ und biografisch relevante Erweiterung von (Teil-)Fähigkeiten und deren lebenslaufbegleitende spezifische Erneuerung, die eine Platzierung des Individuums ermöglichen.

2.3 Perspektive Programmplanende (Fleige in diesem Band): Entfalten, Platzieren und Gestalten im Handlungszyklus

In der Perspektive Programmplanende wird der Modus des An- und Einkoppelns weniger ausgeführt. Vielmehr zeigen sich die Zusammenhänge von Entfalten, Platzieren und Gestalten als verbundene Handlungszielperspektiven des Kopplungshandelns. Diese sind eingelassen in einen offenen Handlungszyklus, strukturell sichtbar

in den Wissensinseln, insbesondere in der Angebotsentwicklung, in der die Angebotsentscheidungen in vielfältigen Bezügen mit Blick auf das künstlerisch-kulturelle Selbst zu einem Angebot an- und eingekoppelt werden. Es werden spezifische Planungsstrategien eingesetzt, die auf Entfalten, Platzieren und Gestalten ausgerichtet sind und den Kuk-Tätigen einen Platz in Kunst und Kultur bzw. eine Einmündung in andere Tätigkeitsbereiche des sich ausdehnenden Feldes (inklusive der Kulturellen Bildung und Vermittlung) ermöglichen sollen. Dies alles sedimentiert sich im Ergebnis als *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternder Bildungsansatz*.

An- und Einkopplungen geben Hinweise für Anschlusshandeln, Anschlusslernen und grundlegenden Wissens- und Qualifikationsaufbau als Brücken und Eingänge für Lern- und Bildungsprozesse. Während in der Programmanalyse An- und Einkopplungen anhand der Rekonstruktion der Leitkategorien in vielfältigen Formen und Bezügen sichtbar gemacht werden können, sind diese Leitkategorien nicht gleichermaßen in der Perspektive Planungshandeln rekonstruierbar. Dies ist ein Paradoxon, da das Programm und die Angebote als Ergebnisse des Planungshandelns diese dennoch in der Vielfalt ausweisen. D. h., dass die in den Leitkategorien ausgewiesenen Kopplungen im Handeln mitlaufend, aber nicht reflexiv erwachsenenpädagogisch rückgebunden und als explizite Bezüge ausweisbar sind.

Die Ergebnisse der Perspektive *Programmplanende* zeigen hingegen den Prozess des An- und Einkoppelns als Verbindungen von Entfalten, Platzieren und Gestalten. Sie zeigen sich weiterhin eingelassen im offenen Handlungszyklus als Handlungsstrom, was als Ausdruck impliziten erwachsenenpädagogischen Handelns interpretiert werden kann. Weiterhin zeigt sich An- und Einkoppeln in den ausgewählten Wissensinseln insbesondere in den Angebotsentscheidungen, in den Planungsstrategien, in der Formung von Adressat*innengruppen sowie in der Auslegung des Bildungsinstitutionalkonzeptes und der darin eingelassenen didaktischen Konzeption. Sichtbar wird zudem, wie durch Kopplungen einerseits die Themenfindungen und -setzungen, die die Entfaltung des Individuums im Blick haben, und andererseits die Platzierung von Themen im Rahmen der Entwicklung der Sparten bzw. Domänen und der Einbindung in ein Bildungsinstitutionalkonzept vorgenommen werden.

Diese Unterschiede in den Perspektiven Programm und Planungshandeln sind als Ergebnis sehr interessant. Sie verweisen auf die hohe Implizitheit erwachsenenpädagogischen Handelns sowie weiterführend auf einen impliziten Umgang mit der Paradoxie der Künste und der Antinomie der Differenzierung und Selektion: Die Planenden identifizieren sich mit der Aufgabe der Ausdifferenzierung der Künste. Diese folgt anderen Logiken und Formen des Handelns als Bildung und Qualifizierung. Zudem nehmen die Planenden die unterschiedlichen inhaltlichen Interessen der Teilnehmenden auf.

Die unterschiedlichen Interessen sind in den Ergebnissen zur Teilnehmendenperspektive ersichtlich, z. B. bezogen auf Tätigkeitskombinationen und die zugewiesenen Bedeutungen seitens der KuK-Tätigen. Die Planenden möchten die künstlerisch-kulturellen Handlungsformen und Qualitäten, insbesondere der Künstler*innen, aber auch der weiteren Kulturschaffenden sichern, müssen aber zugleich Qualifizie-

rungen für sich verändernde berufliche Strukturen absichern und didaktisch gestalten.[11] Die Gleichzeitigkeit von Auslegungen und Handlungsanforderungen ist offensichtlich schwer reflexiv zugänglich und führt zu impliziten Handlungsmustern und -theorien, um diese Paradoxie und Antinomie im Planungsprozess, welcher zu einem Ergebnis in Form einer Angebotsentscheidung führen muss, zu bewältigen.

Auf der Handlungsebene wird in der Planenendenperspektive auch sichtbar, wie der Handlungszusammenhang des Platzierens und Gestaltens nach außen, d. h. in das breite Feld des KuK-Bereichs hinein bis hin zu den Entfaltungsinteressen der Bevölkerung, durch Kulturelle Bildung als gesellschaftlicher Handlungszusammenhang gestaltet und auch mitstrukturiert wird.

2.3.1 Aktives permanentes Involvieren im professionellen Handlungszyklus Entfalten, Platzieren, Gestalten (des sich ausdehnenden KuK-Feldes)

Das Planungshandeln ist in seinen Handlungszielperspektiven darauf ausgerichtet, die KuK-Tätigen in ihren lebensbegleitenden berufsbiografischen Bildungs- und Qualifizierungsbedürfnissen entlang einer künstlerisch-kulturellen Aspiration zu begleiten, dabei die Platzierung in beruflichen Feldern vorzubereiten und diese zugleich mitzugestalten. Die Mitgestaltung der künstlerischen Sparten bzw. Domänen und ihre Rolle für die Gesellschaft sind ebenfalls im Blick.

Dieser gesellschaftliche Handlungszusammenhang spiegelt sich in der Verbindung der Handlungszielperspektiven Entfalten, Platzieren, Gestalten. Im Planungshandeln drückt er sich in einem professionellen Handlungszyklus aus, der zugleich ein offener, permanenter Handlungsstrom ist, bestehend aus *Aufnahme und Antizipation, Themen-Setzen-und-Konzipieren* und *Themen-Immer-Weiter-Bewegen im Kontext von Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren*. An- und Einkoppeln sind eingelagert in diese Handlungsbewegungen, die zugleich das professionelle Handeln ausmachen. Den Bindepunkt bilden das künstlerisch-kulturelle Selbst (Entfalten) bzw. die Künstler*innen und ihre Berufsfelder (Platzieren und Gestalten).

An- und Einkoppeln erfordert ganz grundlegend eine Einschätzung darüber, welche Fähigkeiten die KuK-Tätigen brauchen, welche Diskrepanzen in den beruflichen Feldern vorhanden sind bzw. erlebt werden und welche Aspirationen als Teil- oder grundlegende Fähigkeiten eine Akzeptanz finden könnten und letztendlich zu einer Bildungsentscheidung führen. Dies sind Beziehungsräume, die im beschriebenen Handlungszyklus gelebt werden. Sie realisieren sich durch eine permanente Involvierung der Planenden. Sie sind selbst Teil des Feldes und werden aufgrund ihrer Biografien, Kenntnisse und Kompetenzen anerkannt. Dadurch gelingen den Planenden ein guter Zugang zu den Lebens- und Arbeitsrealitäten, eine kommunikative Auslotung der Bildungsbedarfe und -bedürfnisse sowie ein seismografisches Er- und Vorspüren für mögliche Themensetzungen und Bearbeitungsformen.

11 Die Fortbildung von Kursleitenden und Vermittler*innen nimmt dabei einen wichtigen Stellenwert ein. Während die Fortbildung für Kulturelle Bildungsarbeit in schulischen Zusammenhängen und für Lehrer*innen – auch bildungspolitisch abgesicherte – Aufmerksamkeit erfährt, ist diese Aufmerksamkeit für den Bereich der Erwachsenenbildung nicht gegeben.

Ein spiegelbildlicher Prozess eines kommunikativen Handlungsstroms lässt sich für den Umgang mit möglichen Kursleitenden beschreiben, die Einblicke in die Entwicklung der Künste und der Kultur sowie der Tätigkeits- und Berufsfelder haben und die zugleich Experten*innen für die jeweiligen Sparten bzw. Domänen oder auch innovative Impulsgeber*innen sind. Diese gilt es als authentische *counterparts* für die Teilnehmenden zu gewinnen und gewissermaßen in die Akademie einzukoppeln. Die Gewinnung „authentischer" Künstler*innen bzw. Kulturschaffender bildet eine grundlegende Voraussetzung sowohl für das Ankoppeln als künstlerisch naheliegende Fähigkeiten (Anschlusslernen) als auch für das Einkoppeln mit Blick auf Qualifikationen und Fähigkeiten, für die die KuK-Tätigen (insbesondere diejenigen mit starker künstlerischer Verortung) sich öffnen müssen, da sie entfernter vom künstlerisch-kulturellen Kern liegen (Eingänge gestalten). Das gemeinsame Arbeiten mit den Kursleitenden bis hin zur Erarbeitung des Ankündigungstextes ist Bestandteil der Erarbeitung einer möglichst dichten An- und Einkopplung, befördert die Perspektive der Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst, leitet mit der Konzeptionsarbeit die Platzierung des Themas nach innen und nach außen mit Blick auf die Tätigkeitsfelder sowie die Mitgestaltung dieser ein. Die verschiedenen Vernetzungen, auch in die Bildungssysteme hinein, zu Verbänden und Gremien, als Jurytätigkeiten, Mitwirkung in Tagungen und Fachforen fließen in den Handlungsstrom ein und sind als Diskursräume und -akteur*innen Teil von Platzieren und Gestalten, sei es als Innovationen, als standardsetzende Angebote oder Zertifikatskurse, die wiederum dem Modus des An- und Einkoppelns von Fähigkeiten dienen und im erweiterten Handlungszusammenhang der Schaffung von Verbindungen zwischen den Berufs- und Tätigkeitsfeldern der Kunst, Kultur und zunehmend der Kulturellen Bildung.

Diese Prozesse beschreibt die Figur des seismografischen Aufnehmens, als *Aufnahme und Antizipation*, als sparten-/domänen-/feldspezifisches *Themen-Setzen-und-Konzipieren* und *Themen-Immer-Weiter-Bewegen*. Darin spiegelt sich der identifizierte offene Handlungszyklus Entfalten, Platzieren und Gestalten.

Das professionelle Handeln leitet über das Setzen von Ideen und die Einleitung des Konzipierens die Kopplung von Entfalten und Platzieren ein. Den Übergang zur Gestaltung begleitet der professionelle Handlungszyklus bzw. die professionelle Dauerhandlung des *Themen-Immer-Weiter-Bewegens* durch permanentes *Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren*. Der Handlungszyklus verbindet die Felder Kunst, Kultur und (Kulturelle) Bildung und gibt die aus diesen Verbindungen neu entstehenden Angebote und hierüber Gestaltungsimpulse in den gesellschaftlichen Handlungsraum zurück.

2.3.2 (Berufs-)biografisch gewachsene künstlerisch-kulturelle Aspiration als reflexive Zentrifugalkraft des Handlungszyklus

Die Planenden sind selbst im KuK-Bereich verankert, sind teilweise selbst Künstler*innen bzw. Kulturschaffende oder kommen aus wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. Sie haben über eine Tätigkeit in der wissenschaftlichen beruflichen künstlerischen Weiterbildung eine spezifische Professionalität in der Verbindung der Felder

aufgebaut. Sie bringen eigene Wissensstrukturen und Erfahrungen sowie sparten-/domänen- und milieuspezifische Einblicke mit, die es ihnen ermöglichen, den Handlungszyklus zu entwickeln und auszugestalten, der als Handlungsstrom Bezüge zu künstlerischen Prozessen aufweist. Die biografische Rückbindung an die künstlerisch-kulturelle Entfaltungsaspiration schafft die Entwicklung einer spezifischen Professionalität. Ermöglicht werden Formen des dichten kommunikativen Austauschs mit den Künstler*innen sowie Expert*innen im Feld, eine Zusammenarbeit und quasi „Koproduktion" für Angebotsentwicklungen und -realisierungen mit ihnen. Diese Verknüpfung reicht bis zur Bereitstellung von Expertise zur Entwicklung der Künste, der Sparten bzw. Domänen, der Praxisdiskurse und -felder. Die Planenden binden sich selbst in die Communities ein, behalten dadurch einen biografischen Bezug und involvieren sich in den Diskursen und Erfahrungsfeldern. Das Involvieren in die Kommunikationsfelder ermöglicht ein Beheimaten in der intermediären Position des Verknüpfens von Kunst, Kultur und Bildung und bewegt den Zusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten. Das biografische An- und Einkoppeln in den künstlerisch-kulturellen Handlungszusammenhang liegt davor und läuft zugleich parallel zum An- und Einkoppeln im Planungshandeln.

Dabei entwickeln die Planenden ein eigenes Verständnis von Kreativität im didaktischen Handeln. Dies stellt Verbindungen zum kreativen Selbst her, das sie auch bei den Teilnehmenden berühren möchten. Sie suchen nach verschiedenen Formen der Resonanz. Die Verwendung des Vermittlungsbegriffs, parallel zum Bildungsbegriff als *Terminus technicus*, steht in Konkurrenz zu diesem und soll eine Brücke in die künstlerisch-kulturellen Communities bauen, ist also als ein begriffliches Ein- und Ankoppeln zu verstehen. Gemeint ist dabei immer das Vermitteln über ein Medium der Kunst (z. B. Buch oder Schrift), wobei die Spezifik von „Bildung" nicht ausreichend gesehen wird.

2.3.3 Die Wissensinseln Bedarfs- und Bedürfniserschließung sowie Angebotsentwicklung als Scharnierstellen der Ausgestaltung des Handlungszusammenhangs

Die Wissensinseln Bedarfs- und Bedürfniserschließung sowie Angebotsentwicklung wurden in der Untersuchung besonders bedacht. Die anderen Wissensinseln sind vorhanden, wurden jedoch in der Analyse und vor allem in der Darstellung nicht vertiefend weiterverfolgt, um Schwerpunktsetzungen vorzunehmen. Im erschlossenen Planungshandeln nehmen die Entwicklung, Ausdifferenzierung und Betreuung des einzelnen Angebotes in der Verbindung mit der Bedarfs- und Bedürfniserschließung für die Programmplanenden einen besonders breiten Raum ein und wurden von den Planenden in der Interviewsituation besonders argumentativ bedient. Es lässt sich nachvollziehen, wie groß die Gestaltungsspielräume auch für die Entwicklung des einzelnen Angebots sind. Theoretisch lassen sich für die Perspektive der Programmplanenden hieran auch die Differenz von den Übergängen und die Übergänge zwischen Angebotsentwicklung und Programmplanung nachvollziehen.

Die beiden zentralen Wissensinseln der Angebotsentwicklung zum einen und der Bedarfs- und Bedürfniserschließung zum anderen sind spezifisch auf den Handlungszusammenhang von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung ausgerichtet und realisieren An- und Einkoppeln als Anschlusslernen bzw. fähigkeitserweiternde Qualifizierungen oder auch Neueröffnungen für Fähigkeiten. Planungshandeln, insbesondere Bedarfs- und Bedürfniserschließung sowie Angebotsentwicklung, setzt durch das In-Bewegung-Sein und durch das Finden und Setzen von Themen den Modus Entfalten, Platzieren und Gestalten als dynamischen Zyklus in Gang und hält diesen in Bewegung.

Während das Finden von Themen stark mit kommunikativen Bedarfsbestimmungen verbunden ist, wird beim Platzieren das Setzen des Themas im Rahmen des Bildungsinstitutionalkonzeptes auch als Diskurs angestoßen und etwa mit möglichen Kursleitenden für weitere Schritte der Angebotsentwicklung weiterbewegt. Im Platzieren haben die Planenden die jeweilige Sparte bzw. Domäne mit den dazugehörigen Feldern, Tätigkeiten und Wissensstrukturen im Fokus.

Die Bedarfs- und Bedürfniserschließung ist an die zentrale Wissensinsel der Angebotsentwicklung gebunden. Sie kann in die Ausgestaltung verschiedener Angebote einmünden. Die Ankündigungserstellung bildet dabei eine eigene Nahtstelle nach außen. Eine weitere Nahtstelle für die Verbindung von Kunst, Kultur und Bildung mit dem KuK-Bereich bildet die kommunikative Evaluation, die am Bildungsort stattfindet.

Angebotsentwicklung als *Themen-Immer-Weiter-Bewegen* im Kontext von *Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren* ist mit An- und Einkopplungen verbunden. Ankoppeln kann heißen, für die Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst unmittelbar aspirierte Themen und Teilfähigkeiten als Angebote neu zu entwickeln, bewährte Themen beizubehalten, wiederzubeleben oder weiterzuentwickeln. Einkoppeln kann bedeuten, im Netzwerk vielfältige dichte Kommunikationen vorzunehmen, sich in einen praxisbezogenen, tätigkeitsfeldbezogenen, fachwissenschaftlichen Austausch mit den unterschiedlichen Akteur*innen zu begeben, um ein einzelnes Angebot, eben in Kopplungen, neu zu entwickeln oder zu spezifizieren. Dies schließt ein, bei standardsetzenden Zertifikatskursen in Vernetzungen mit z. B. Hochschulen und/oder Verbänden oder über Dialoge Berührungspunkte zu ermöglichen, z. B. über neu zusammengesetzte Adressaten*innengruppen.

Einkoppeln bedeutet auch, eigene Regelangebote zurückzustellen und bildungspolitisch relevante drittmittelgeförderte Angebote, etwa für die Ganztagsschule, zu setzen. Bildungspolitische Förderungen werden auch für Programminnovationen, etwa durch Qualifizierungsreihen, genutzt und sind Bestandteil des Ein- und Ankoppelns. Die Regelangebote können dann verändert und weiterentwickelt werden. Das Ausloten dieser Prozesse wird als kreativ-konzeptionelles Wirken interpretiert.

Die Ankündigungen sind eine Scharnier- und Nahtstelle in Form von Textur. Sie koppeln im Handlungszusammenhang außen und innen und binden die notwendigen Balancen ein. Das Verfassen der Ankündigungen ist verbunden mit den Planungsstrategien. Dies ist Teil des *In-Bewegung-Seins* sowie des *Findens und Setzens von*

Themen. Ankündigungen sind selbst Teil von Platzieren und Gestalten, indem etwas probiert wird.

Die kommunikativen Validierungen mit den Teilnehmenden als Evaluation vor Ort sind Teil des Handlungszusammenhangs von Entfalten, Platzieren und Gestalten und in den professionellen Handlungszyklus als dichte Kommunikation integriert. Die intensive enge Kommunikation mit den Teilnehmenden vor Ort in den Kursen, vorher und nachher, sticht durchgängig hervor. Die Planenden spiegeln die Teilnehmenden in ihren Entfaltungswünschen, halten über die Beziehungen einen Modus des Anerkennens des künstlerisch-kulturellen Selbst und nehmen diese Antizipationen in die Konzeptionsarbeiten mit hinüber.

2.3.4 Planungsstrategien zur Entfaltung und Platzierung der KuK-Schaffenden sowie Gestaltung des Feldes

Die Planungsstrategien als Leitperspektiven des Planungshandelns verbinden einerseits den gesellschaftlichen Handlungszusammenhang der KuK-Tätigen mit dem Ziel der Platzierung in Kunst und Kultur im engeren Sinne oder der Einmündung in angrenzende Bereiche und der Kulturellen Bildung. Sie zielen andererseits durch Handeln auf die in der Programmanalyse identifizierten Leitkategorien, die in den Sparten bzw. Domänen spezifische Ausformungen annehmen.

Planungsstrategien beinhalten jeweils eine Innen- und Außenperspektive im Handlungszusammenhang. Sie stellen einerseits ganz konkret handelnd die Kopplungen für die Angebote sicher, dies sowohl an- als auch einkoppelnd, und sie platzieren Themen in der Institution entlang des Bildungsinstitutionalkonzeptes. Andererseits zielen sie auf die Platzierung der KuK-Tätigen und die Gestaltung des KuK-Bereichs. Die Planungsstrategien binden bereits die notwendigen Kopplungsbezüge in sich als Leitprämissen, d. h., sie sind inhalts- bzw. sparten-/domänenspezifisch und tätigkeits- bzw. tätigkeitsfeldbezogen strukturiert.

Die *spezifisch-inhaltsbezogenen und tätigkeitsfeldbezogenen Planungsstrategien* setzen auf die *allgemeinen* auf und präzisieren die Ausformung von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung zwischen der Ausdehnung des KuK-Bereichs und den diesen gestaltenden Akteur*innen mit den dafür notwendigen Fähigkeiten einerseits und spezifisch in den Sparten bzw. Domänen und Tätigkeitsfeldern andererseits. Kompetenzen und Qualifikationen werden entlang der Entwicklungsaspirationen in Bezug zu den Sparten bzw. Domänen und Tätigkeitsfeldern eingekoppelt. Als Teil dessen erweist sich die Teilnehmendenzusammensetzung als Doppelstrategie der Auswahl und (Nicht-)Auslastung der Kurse, jeweils mit spezifischen Begründungslogiken für die Sparten bzw. Domänen. Dies ist zum einen Ausdruck des Changierens und zum anderen des Ein- und Ankoppelns. Homogenität bezüglich der Kompetenzniveaus sichert etwa Standards in abschlussbezogenen Angeboten. Auswahlverfahren sichern, dass beispielsweise Künstler*innen und die semiprofessionellen Autodidakt*innen unter sich bleiben. Dies kann als Strategie des Einkoppelns interpretiert werden. Homogenität kann auch durch geschlossene Angebote in Kooperation mit staatlichen Stellen und festen Auftraggebern gegeben sein, etwa für Lehrer*innen an allgemein-

bildenden Schulen in einem spezifischen Bundesland. Dies kann als Einkoppeln von Standardsetzung für die Professionalisierung eines Bereichs interpretiert werden. Gestaltung wird dann als Mitgestaltung von Kunst und Kultur für den professionellen Bereich relevant.

In heterogenen Gruppen können verschiedene Berufsgruppen und Tätigkeitsfelder oder künstlerische Felder miteinander bekannt (gemacht) werden und zur Ausweitung von künstlerisch-kulturellen Schwerpunkten in verschiedene Tätigkeitsfelder sowie berufsbiografische Perspektiverweiterungen führen. Dies spiegelt sich in den Ergebnissen der Programmanalyse, etwa in der Leitkategorie *Einblicke in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen*. Spezifische Bestimmungen werden für jede Sparte bzw. Domäne und die korrespondierenden Tätigkeits- und Berufsfelder vorgenommen.

Konzeptionell vorgenommene interdisziplinäre Zusammensetzungen in heterogenen Gruppen beflügeln die Ausweitung von Kunst in verschiedene Tätigkeitsfelder, z. B., wenn in der Bildenden Kunst Maler*innen und Architekt*innen zusammengebracht werden. Der Diskurs belebt Überlegungen für verschiedene Tätigkeitsbereiche und bereitet Einkopplungen vor, die als Gestaltungsimpulse in das künstlerisch-kulturelle Feld eingegeben werden können.

Diese bildungstheoretisch hinterlegte Strategien beziehen sich in erster Linie auf Entwicklungswege, Kompetenzen und Qualifikationen von Individuen in den Sparten bzw. Domänen und Tätigkeitsfeldern, sie zielen aber darüber hinaus auf die Gestaltung von Feldern und Arbeitsmärkten.

2.3.5 Bildungsinstitutionalkonzept als institutionelle Basis für die Gestaltung einer Bildungssphäre

Das Bildungsinstitutionalkonzept wird durch das Team als kooperatives Bildungsmanagement entwickelt, getragen sowie zugleich in relativer Autonomie für das Planungshandeln in der Ausgestaltung der spezifischen Sparten bzw. Domänen weiterentwickelt. Es folgt pädagogischen Überlegungen und ist als berufsbiografische Begleitung über die Lebensspanne für die KuK-Tätigen in einer spezifischen Auslegung angelegt. Als Teil einer didaktischen Struktur ist es darauf ausgelegt, den bereits beheimateten Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, die Akademie immer wieder aufzusuchen und durch Teilnahme an den Veranstaltungen die eigene Berufsbiografie weiterzuentwickeln. Zugleich sollen aus den Künsten und den neuen KuK-Tätigkeitsfeldern bzw. jenen, in die sich die Künste ausdehnen, insbesondere aus dem Bereich der Kulturellen Bildung, neue Teilnehmende gewonnen werden. Die berufliche Weiterbildung für den KuK-Bereich steht dabei im Zentrum, die Auslegung von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung als Teil des Bildungsinstitutionalkonzeptes schließt daran an, was etwa in den Kooperationen und Vernetzungen, die mit Hochschulen und Verbänden eingegangen werden und in abschlussbezogenen Zertifizierungen münden, sichtbar wird.

Dichte Kommunikation in den beiden zentralen Wissensinseln, außerhalb und innerhalb der Institution, sichert den Zusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten, in dem die Individuen im Fokus stehen und die Platzierung von Fähigkei-

ten im Feld sowie die Gestaltung des Feldes selbst mit im Blick haben und durch Handeln mitstrukturieren.

Teil des Bildungsinstitutionalkonzeptes ist, dass kunstnahe Veranstaltungsformen eingebunden werden, die eine künstlerisch-kulturelle Bildungssphäre erschaffen, wie KuK-Tätige sie schätzen. Dazu gehören auch Angebote mit Erlebnis- bzw. Niveauanspruch und Exklusivität als deklarierte Attraktions- und Schwerpunktangebote. Die Authentizität als künstlerisch-kulturelle Persönlichkeit und das künstlerische „Niveau" sowie die angesprochene Atelieratmosphäre und Expert*innenforen, in denen auch kulturpolitische Diskurse einen Platz haben, sind Teil dessen. Das ästhetische sowie kreativ-schöpferische Moment werden in die Lernkultur eingelassen und lesen sich als Spiegelung künstlerischer Arbeitsatmosphären und diskursiver gesellschaftlicher Kulturformung. Kunst und Kultur erhalten am Bildungsort einen „quasi-authentischen" Raum.

2.4 Perspektive Kursleitende (Freide et al. in diesem Band): An- und Einkoppeln des komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriffs in einer entfaltungsorientierten Bildungssphäre durch dichte Kommunikation

Die Kursleitenden antizipieren den *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriff*, wie er in der Akademie als Teil des Bildungsinstitutionalkonzeptes aus- und angelegt ist und gestalten diesen sowohl mikrodidaktisch planend als auch kommunikativ realisierend in den Kursen im Rahmen einer kommunikativ dichten Bildungssphäre. Diese Bildungssphäre speist sich aus dem ateliersartigen und zugleich residenzartigen akademieförmigen Charakter, der konsequent offen im Zugang zu den Bildungsräumen einen permanenten Handlungsstrom ermöglicht, welcher im Kern grundlegend an der Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst orientiert ist. Die Kursleitenden fokussieren sich in ihrer pädagogisch-künstlerischen Bildungsarbeit auf die Kursrealisierung, sie sind aber zugleich Bestandteil des Handlungszusammenhangs der mesodidaktischen Planungsarbeit. Sie betrachten sich als zugehörig, in dem Sinne, dass sie als Teil der künstlerischen Community in engem Austausch mit den Planenden das spezifische Bildungsinstitutionalkonzept wertschätzen, mittragen, partizipativ weiterentwickeln und über ihre Person und Persönlichkeit beziehungsorientiert in der Bildungssphäre binden. Das Handeln der Kursleitenden ist eingebunden in das professionelle Handeln und den Handlungszusammenhang der Planenden, die mit Blick auf die Figur Entfalten, Platzieren und Gestalten das Feld der Kunst und Kultur mittragen (möchten) und dafür einen *komplex-inhaltlichen-Fähigkeiten-erweiternden Ansatz* inhaltlich-konzeptionell entwickeln und gestalten.

2.4.1 Entfaltung des künstlerisch-kreativen Selbst

Für die Kursleitenden steht die Entfaltung des künstlerisch-kreativen Selbst im Zentrum. Den Ankerpunkt bildet dabei ihr eigenes künstlerisch-kulturelles Selbst. Die Kursleitenden wissen um die biografisch zentrale Aspiration des künstlerisch-kreativen Selbst, repräsentieren dieses in ihrer eigenen Persönlichkeit als Künstler*in bzw.

als Kulturschaffende*r und antizipieren dies auch bei den Teilnehmenden. Sie spiegeln das Primat der Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst und bringen es als wechselseitig geteiltes Selbstverständnis in das interaktive Kursgeschehen ein, wodurch die Bildungssphäre eine besondere Gestalt erhält: Mit den Teilnehmenden wird eine dichte, kommunikative und zugleich kollegial geteilte künstlerische Arbeitsatmosphäre gestaltet und hergestellt, die es ermöglicht, einerseits an unmittelbar für das künstlerisch-kulturelle Handeln gewünschten (Teil-)Fähigkeiten (*Ankoppeln*) und andererseits an den für Mehrfachbeschäftigungen notwendigen Fähigkeiten mit teils differenter Logik (*Einkoppeln*) anzuschließen. Ein- und Ankoppeln werden im Kursgeschehen miteinander verbunden und in einen übergreifenden Ankopplungsmodus überführt. Die Kursleitenden identifizieren sich im Kern als Fachexpert*innen und Fachvertreter*innen, die zugleich Pädagog*innen bzw. Vermittler*innen sind, und bringen sich in diesem Selbstverständnis in die Institution und die Bildungssphäre der Kurse ein. Die Akademie ist für sie selbst ein fruchtbarer Boden für künstlerisch-kulturelles Entfalten. So betrachten sie auch die pädagogische Arbeit als Entfaltungsmöglichkeit für sich, da es ihnen gelingt, einen künstlerisch-kreativen Prozess zu gestalten. Ihre künstlerisch-kulturelle Arbeit im Bildungssetting wird als Teil des eigenen Wachsens und Entfaltens betrachtet. Als Basis fungiert die konzeptionelle Möglichkeit, im mikrodidaktischen Setting einen gemeinsamen künstlerischen Prozess anzustoßen. In der kommunikativ und zugleich künstlerisch-ästhetisch dichten Bildungssphäre, die sinnliche Erfahrungen und Deutungen evoziert, verbinden sie sich mit den Teilnehmenden und werden gemeinsam Teil des ateliersförmigen künstlerisch-kreativen Arbeits- bzw. Bildungsprozesses. Es ist eine Art geteilte kreative „Aura", die im gemeinsamen Arbeiten hergestellt wird. Darüber gelingt auch eine Verkörperung der Verbindung von künstlerischer und pädagogischer Logik, wie die Kursleitenden sie repräsentieren und die ggf. auch von den Teilnehmenden, je nach biografischer Strategie, angestrebt wird. Dies sichert eine Überführung des Einkoppelns in einen Ankopplungsprozess, der Anschlüsse eröffnet.

2.4.2 An- und Einkoppeln durch (berufsbiografische) Verkörperung der Kursleitenden

Die Kursleitenden sind selbst Künstler*innen bzw. KuK-Schaffende und arbeiten in Mehrfachbeschäftigungen. Sie verkörpern sowohl künstlerische Expertise als auch das, was es heißt, in Mehrfachbeschäftigungen und ganz konkret sowohl künstlerisch als auch vermittelnd tätig zu sein. Sie realisieren sowohl in ihrem eigenen künstlerisch-kulturellen Tun als auch in ihrer Rolle in der Akademie selbst das Kopplungshandeln als Ankoppeln und Einkoppeln. Damit liefern sie eine authentische Verkörperung von KuK-Tätigen. Dies ist eine Grundlage für einen spiegelnden, auf Deutungsaufbau orientierten Bildungsbegriff, der Aneignung und Erweiterung adressiert, indem die eigene Biografie und künstlerisch-kulturelle Entfaltung ins Zentrum gestellt werden. Das Verkörpern ermöglicht ein gemeinsames Handeln im künstlerisch-kulturschaffenden Prozess und eröffnet Zugänge für Fähigkeiten und Wissensaufbau, indem die Kursleitenden das Gegenüber im Tun spiegeln und passa-

ger Wissen bereitstellen. Dies ist relevant, um eingeschlagene biografische Wege zu verfolgen, biografische Strategien zu bilanzieren und für sich (auch vorläufig) anzunehmen. Zugleich erinnert dieses Vorgehen an das praktizierte „Meister-Schüler-Verhältnis" der Kunstakademien.

Für die Kursleitenden ist die Akademie Teil des biografisch gewachsenen Selbstverständnisses, wodurch sie auch die Bildungssphäre der Akademie verkörpern. An- und Einkoppeln werden über das Verkörpern der beiden Rollen als Künstler*in bzw. Bildner*in/Vermittler*in und das Agieren in Mehrfachtätigkeiten und -beschäftigungen selbst vorgenommen. Ein mögliches gelingendes Zielbeispiel für die Teilnehmenden leben die Kursleitenden so gewissermaßen vor. Die Logik der Kunst trägt, die Logik der Bildung/Vermittlung schließt daran an.

2.4.3 Entfalten in der Bildungssphäre durch engen kommunikativen Austausch mit den Planenden und eine enge Verbindung meso- und mikrodidaktischer Prozesse

Die Kursleitenden werden in Verbindung mit den Planenden und zugleich kommunikativ eng verbunden mit den Teilnehmenden ein Teil der Bildungssphäre, des Handlungsstroms der Planenden und damit des Handlungszusammenhangs von Entfalten, Platzieren und Gestalten. Über die enge Rückkopplung zu den Planenden werden der seismografische Prozess des Erschließens der Entwicklungen des KuK-Bereichs und der gesellschaftlichen Felder und eine Dynamik zwischen meso- und mikrodidaktischer Ebene im Fluss gehalten. Notwendige und mögliche Bedarfe werden so gemeinsam identifiziert und für Kopplungen kommunikativ vorbereitet. Die Kursleitenden lassen ein interdependentes Verhältnis von mesodidaktischer Angebotsentwicklung und mikrodidaktischer Kurskonzeption zu und gestalten dies im Kurs in der Feinplanung selbst aus. Als Teil des Handlungsstroms, der für die Planenden identifiziert werden konnte, sind sie kommunikative Partner*innen als Teil von Bedarfserhebungen und der Weiterentwicklung der Angebots- und Programmstruktur sowie im Rahmen der kommunikativen Validierung Teil der Planungsstrategien, die über allgemeine Formen etwa der Weiter- und Neuentwicklung bzw. als aufgabenfeldspezifische Strategien realisiert werden. Die Angebotsentwicklung reicht durch die Teilnahme der Planenden an den reflexiven Seminarteilen zugleich in die Angebotsrealisierung hinein. Die Feinplanung für die Ausgestaltung der dichten Bildungssphäre über eine spezifische Arbeitsatmosphäre liegt bei den Kursleitenden. Die Konzeption ist als kommunikativer Handlungszusammenhang so angelegt, dass auch die Pausen Bestandteil der dichten Atmosphäre und damit der Bildungssphäre sind, um An- und Einkoppeln zu realisieren.

2.4.4 Ankoppeln durch künstlerisch-kulturelle Prozesse in passageren projektorientierten Arbeitsweisen

Die Kursleitenden treffen die Aspiration der Teilnehmenden, indem sie in Bezügen des Ankoppelns denken und das künstlerisch-kreative Handeln beratend begleiten. Während das Einkoppeln vorrangig Teil der inhaltlich-konzeptionellen Arbeit der Pla-

nenden ist, übersetzen die Kursleitenden diese Konzeptionsdimension in direktem Austausch mit den Teilnehmenden in anschließbare Ankopplungen, wobei Ein- und Ankopplungen miteinander verbunden werden. Dies gelingt dadurch, dass sie selbst als Künstler*innen bzw. Kulturschaffende z. B. Mehrfachbeschäftigungen biografisch verkörpern, zugleich authentisch handeln und damit aufzeigen, wie die Entfaltung des künstlerisch-kreativen Selbst im Fokus behalten wird. Für die Ausgestaltung der Bildungssphäre wird hervorgehoben, dass entfaltungsorientierte künstlerisch-kreative Arbeitsweisen als Zugänge für zentral gehalten werden, um ateliersförmige Atmosphären herzustellen und Bildungsprozesse darin einzubinden. Dies gelingt durch ein unmittelbares Tun. Bildungsort, Bildungssphäre und Bildungsinstitutionalkonzept formen dann eine authentische Aura für künstlerisch-kreatives Arbeiten, in die Bildung eingelassen wird und in der künstlerisch-kreative Prozesse über Bildung eröffnet werden bzw. fähigkeitenerweiternde Zugänge und Wissensstrukturen zugelassen werden. Die Kursleitenden arbeiten insbesondere im Verwertungs- und Bedeutungshof des Ankoppelns, indem sie unmittelbar Anschlüsse an die Verwertungsinteressen des künstlerisch-kreativen Selbst antizipieren und durch die Arbeit an eigenen Projekten einbringen. Da sie selbst Künstler*innen bzw. Kulturschaffende verkörpern, werden seitens der Teilnehmenden die Bestrebungen wahr- und die daraus resultierenden didaktischen Settings angenommen. Sie müssen selbst Anschlüsse herstellen.

Mit dem Blick auf das unmittelbare Ankoppeln arbeiten sie auch am Entfalten und Platzieren, indem sie dicht an den Tätigkeiten konzipieren. Die Seminarkonzeption und -realisation werden eng entlang der Verwertungsinteressen der Teilnehmenden antizipiert und in Teilfähigkeiten gedacht, dies dicht am KuK-Bereich orientiert. Mikrodidaktisch werden direkt eigene Projekte bearbeitet, dadurch Kopplungen mit dem Feld der Kunst und Kultur sowie eine Mitgestaltung dessen umgesetzt, ohne dass dies die unmittelbare Zielsetzung wäre. Vielmehr geht es darum, durch die unmittelbare Projektarbeit Ankopplungszugänge zu gestalten, den Teilnehmenden Raum für eigene Lernimpulse zu geben und die Bildungssphäre als Raum des Ankoppelns so zu nutzen, dass die Fähigkeitserweiterung erprobt, geübt, gespiegelt, reflektiert und durch ein gestärktes künstlerisch-kulturelles Selbst in den eigenen Tätigkeitszusammenhang mitgenommen werden kann.

2.4.5 Entfalten durch Spiegelung und Anschlusslernen im künstlerischen Prozess

Für die Kursleitenden ist das Kursgeschehen das dominante Handlungsfeld, in dem Teilnehmendenorientierung als Anschlusslernen konzipiert wird. Die Kursleitenden entwickeln Bildungssettings, die *spiegeln*, d. h. einen kreativ-künstlerischen Handlungsstrom zulassen, der dem künstlerisch-kreativen Selbst die Möglichkeit gibt, sich zu zeigen, mit den Kursleitenden und ggf. den anderen Teilnehmenden in den Dialog zu gehen und im Spiegelungsprozess durch Beratung und unmittelbar anschlusssichernde Begleitung „auf Augenhöhe“ zu wachsen. Das hieraus resultierende künstlerisch-kulturelle Teilhabepotenzial gilt für die Kursleitenden selbst ebenso wie für die Teilnehmenden. Teil des Anschlusslernens ist das authentische Verkörpern der Kurs-

leitenden, das die Basis für das Einbringen und Akzeptieren von sowohl künstlerisch-kulturell nahen als auch fremdlogischen Erweiterungen und das Anschließen an Diskurse ist. Die Kursleitenden berufen sich auf eigene Arbeiten und stellen konkrete Anschlüsse zu Projekten her, wobei die eigenen Projekte und die der Teilnehmenden als Beispiele für Techniken und Vorgehensweisen dienen. Theorie- und Technikvermittlung werden so als erfahrungsgeleitete Arbeit an konkreten Projekten gekoppelt.

Deshalb wird die Notwendigkeit hervorgehoben, auf Homogenität im Niveau bei gleichzeitiger berufsbiografischer Heterogenität zu achten, um Akzeptanz zu sichern. Damit greifen die Kursleitenden die Planungsstrategien für ein produktiv-kreatives Lehr-Lerngeschehen auf und gestalten beispielsweise in Form von Freiarbeit sowie der begründeten Kombination von Input und Reflexion. Beim Input wird auf Expertise von außen geachtet. Die Kursleitenden haben Nutzungsperspektiven im Blick und entwickeln gestufte Lernformen, um den *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriff* in die Erweiterungen passager akzeptanzsichernd einzubringen.

2.5 Perspektive Teilnehmende (Heidemann et al. in diesem Band): Biografisches An- und Einkoppeln im Handlungsraum von Entfalten, Platzieren und Gestalten

Die (berufs-)biografischen Wege der Teilnehmenden sind (überwiegend) nicht geradlinig, sondern verschlungen und bewegen sich zwischen der Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst und den Entwicklungen des KuK-Feldes mit seinen Tätigkeitsstrukturen sowie seinen Möglichkeiten der Gestaltung von Erwerbstätigkeit. Die Akademie mit ihren Angebotsstrukturen begleitet dies, indem über An- und Einkopplungen Justierungen in den biografischen Wegen und berufsbiografischen Strategien vorgenommen werden. Die Teilnehmenden möchten ihren künstlerisch-kulturellen Interessen folgen, ihre Fähigkeiten entwickeln, reflexiv verinnerlichen und diese nach außen zeigen, dabei die Veränderungen des KuK-Bereichs antizipieren und sich diesen stellen, den Bereich mitgestalten und darin möglichst ihren Lebensunterhalt sichern, ohne diese Notwendigkeit im Handlungsfeld kommunikativ zu betonen und diesen Aspekt ins Zentrum ihres Handelns zu stellen. Die in Perspektivverschränkung I identifizierten Balancen beschreiben Orientierungen des (berufs-)biografischen Gestaltens einerseits und der Beantwortung durch die Planenden bzw. die Programmstrukturen andererseits. Die Aufrechterhaltung der biografisch verankerten künstlerisch-kulturellen Aspiration realisiert sich über die Figur Entfalten, Platzieren und Gestalten, der die Teilnehmenden durch die Seminare am Bildungsort folgen. Die durch die Teilnehmenden zugewiesenen Funktionen der Akademie bewegen sich in dieser Handlungsfigur und versuchen, die Verwertungsperspektiven so in die Funktionen einzulassen, dass ein flexibler offener Handlungszyklus von Entfalten, Platzieren und Gestalten handlungsorientierend wirkt. Die Teilnehmenden teilen diese Figur und den aspirierten Handlungszyklus als Handlungsraum kommunikativ mit den Kursleitenden und Planenden, die diesen wiederum als Teil des Bildungsinstitutionalkonzeptes auslegen. Sichtbar wird somit ein *biografisches An- und Einkoppeln im Handlungsraum von Entfalten, Platzieren und Gestalten*.

2.5.1 Biografisches An- und Einkoppeln zwischen biografischen Strategien und Programm (programmanalytische Leitkategorien sowie Kopplungen)

Im Zentrum der Handlungsfigur Entfalten, Platzieren und Gestalten steht die Perspektive der (berufs-)biografischen Ausgestaltung von Tätigkeiten und Beschäftigungen im KuK-Feld. An- und Einkopplungen qualifizieren aus der Teilnehmendensicht die Nähe der Wissensstrukturen und Fähigkeiten zum künstlerisch-kulturellen Selbst und der Aspiration, diesem in der (Berufs-)Biografie Raum zu geben. Ankopplungen weisen dabei eine hohe Nähe zur künstlerisch-kulturellen Aspiration auf und zielen auf die Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst. Einkopplungen eröffnen wiederum neue, fremde bzw. notwendige Wissens- und Fähigkeitszugänge, die nicht die künstlerisch-kulturelle Aspiration und das Entfalten im Kern betreffen, wohl aber die Notwendigkeit, sich zu platzieren.

An- und Einkoppeln werden in den vorliegenden Ergebnissen in den Verbindungen bedeutsam, die zwischen der Programmebene und den (berufs-)biografischen Wegen bzw. Strategien hergestellt werden. Im Programm und in den Angeboten sind über das An- und Einkoppeln Tätigkeitsfelder, biografische Wege und Strategien eingelassen. An- und Einkopplungen werden erstens sichtbar in den Leitkategorien der Programmanalyse und zweitens in den identifizierten Kopplungen der Perspektivverschränkung I der Programmanalyse (s. o.), dies mit Blick auf die Teilnehmenden. Sie sind jeweils ein Ausdruck dessen, wie die Akademie daran orientiert ist, den biografischen Wegen der Teilnehmenden einen Raum zu geben und die Angebote bzw. auch das Bildungsinstitutionalkonzept auf die daraus resultierenden biografischen Strategien auszurichten: für das *Nebeneinander von KuK und anderen kreativitätsfernen Praktiken (Strategie 1)* oder die *Verknüpfung von KuK und anderen, insbesondere pädagogischen Praktiken (Strategie 2)*; für das *Zurückstellen des KuK-Interesses zugunsten einer sicheren Tätigkeit (Strategie 3)*; das *Streben, ausschließlich in KuK tätig zu sein (Strategie 4)*.

Das An- und Einkoppeln wird darin sichtbar, dass die identifizierten Kopplungen so mit den biografischen Wegen und berufsbiografischen Strategien verbunden werden, dass das künstlerisch-kulturelle Selbst nicht aus dem Blick gerät, sondern für Entfaltung präsent gehalten, fokussiert oder so parallelisiert wird, dass es in der (Berufs-)Biografie einen Platz bekommt bzw. dieser erhalten werden kann und eine Identifikation immer wieder möglich ist. Mit einer Bildungsentscheidung folgen die Teilnehmenden einem biografischen Weg und einer konkreten Strategie oder möchten bzw. müssen einen anderen Weg mit einer anderen Strategie einschlagen.

Entsprechend begeben sie sich in Bildungs- und Qualifizierungssettings, die als Ankopplung dem künstlerisch-kulturellen Selbst zur Entfaltung verhelfen können oder die als Einkopplung entweder Strategie (1) bis (3) zulassen müssen oder im Rahmen von Strategie (4) Inhalte, Kompetenzen und Fähigkeiten erweitern müssen, die zur Positionierung im Feld notwendig sind, wie etwa die Selbstvermarktung, die sich in der programmanalytischen Leitkategorie *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* widerspiegelt. Insbesondere Angebote, die dieser Leitkategorie folgen, können anzeigen, dass Teilnehmende sich auf die Realisierung der Kunstproduktion bzw. auf das künstlerisch-kulturelle Selbst konzentrieren und sich entsprechend platzieren möch-

ten oder dass sie sich auf diesen Weg begeben möchten. Am eindeutigsten ist diese biografische Fokussierung in den Angeboten für *Künstlerisches und publizistisches Handeln* präsent. Hier können Planende und Kursleitende sich auf die Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst mit einer hohen Intensität an (berufs-)biografischen Anschlüssen konzentrieren. Sowohl selektiv als auch partizipativ können Einzelne aus den angeschlossenen erweiterten Feldern des KuK-Bereichs Zugang erhalten, etwa Pädagog*innen und Vermittler*innen, die sich künstlerisch weiterbilden möchten. Angebote der Kategorie *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* wollen die sich verändernden Tätigkeitsstrukturen aufgreifen und Justierungen in den biografischen Strategien ermöglichen, indem etwa mögliche Kopplungen für Strategie (1) und Strategie (2), die beide künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten parallel zu oder in Verbindung mit anderen Tätigkeiten anvisieren, aufgezeigt werden (z. B. für die berufsbiografische Strategie 1 *Künstlerisches und publizistisches Handeln* und Arbeitsweisen im Verlagswesen verknüpfen). Das genuin Eigene der künstlerisch-kulturellen Aspiration wird darüber mit zunächst fremd erscheinenden Arbeitsformen in Kontakt gebracht, d. h., es findet ein Balancieren von Entfalten und Platzieren sowie zwischen An- und Einkopplungen statt. Im Planungshandeln werden in der Entwicklung der einzelnen Angebote dementsprechend kommunikativ und handlungsorientiert Verbindungen hergestellt, indem Gemeinsamkeiten des künstlerisch-kreativen Handelns identifiziert und mit bislang fremden Arbeitsformen in den Angeboten in Verbindung gebracht und übersetzt werden, sodass sie über Praktiken eine biografische Akzeptanz finden können.

Treiber für biografische Einkopplungen sind insbesondere Mehrfachbeschäftigungen/-tätigkeiten sowie Tätigkeitserweiterungen. Einkopplungen sind, je nachdem, im Rahmen welcher berufsbiografischen Strategien sie vorgenommen werden, biografisch komplizierter und fragiler als Ankopplungen. Komplizierter sind Einkopplungen etwa im Rahmen der Strategien (1) und (2), wenn parallel zur künstlerisch-kulturellen Aktivität anderen Tätigkeiten im Rahmen von Mehrfachtätigkeiten nachgegangen wird. Die biografischen Treiber liegen dann außerhalb der künstlerisch-kulturellen Kernaspiration, sind nicht im Fokus der Entfaltungsinteressen einzuordnen und schwieriger zu integrieren: So hat die *Kulturelle Bildung und Vermittlung* tendenziell hohe Anteile in den Tätigkeiten, bekommt von den Individuen jedoch eine deutlich geringere Bedeutung zugeschrieben, während die Diskrepanz für den Tätigkeitsbereich der *Kulturproduktion* weniger groß ausfällt. Dies verweist darauf, dass die biografische Strategie (2) über die *Verknüpfung von KuK und anderen, insbesondere pädagogischen Praktiken* für diejenigen mit besonderen Anstrengungen und biografiebezogenen Herausforderungen in Form von Einkopplungen verbunden ist, die die Kunstproduktion als Haupterwerbstätigkeit nicht direkt umsetzen können (aber eigentlich wollen) und auf alternative, angrenzende Tätigkeiten ausweichen. Für diejenigen, die ohnehin ihren Schwerpunkt in der Bildung und Vermittlung haben, ist es im Sinne des Anschlusslernens eine Ankopplung zusätzlicher erweiterter Fähigkeiten. Dasselbe Phänomen zeigt sich für angeschlossene pädagogiknahe Tätigkeiten wie *Planung und Konzeptionierung eines Programmangebotes* sowie *Planen und Organisieren von kulturellen Veranstaltungen bzw. Events* und *die Projektarbeit*. Diese werden oft

biografisch als Einkopplung, d. h. als außerhalb der künstlerisch-kulturellen Aspiration liegend, aber in koppelnder Verbindung, zugeordnet und können so biografisch als Platzierung im Feld zugelassen werden.

Obwohl diese nicht als Entfaltung eingeordnet werden, ermöglicht die Bildungssphäre der Akademie eine entsprechende biografisierende Wertschätzung, da die Einkopplung in den Kontext der Entwicklung des KuK-Bereichs eingeordnet werden kann. Der fähigkeitenerweiternde Ansatz wird verbunden mit biografischen Anschlüssen, die über den Austausch mit den Kursleitenden und den anderen Teilnehmenden im Kommunikations- und Handlungsraum der Akademie hergestellt werden können. Dies ermöglicht eine Beheimatung in der Community. Die Teilnehmenden sind offen für andere und schätzen die künstlerische Atelieratmosphäre sowie die Expertise, die von entsprechenden Expert*innen eingebracht wird.

(Berufs-)Biografische Einkopplungen zeigen sich in der Programmanalyse für alle diejenigen Teilnehmenden, die die genannten berufsbiografischen Strategien (1) bis (3) verfolgen, in den Leitkategorien *Leitungshandeln in gemeinsamer Kulturproduktion; Handeln in Organisations- und Projektstrukturen; Programm- und Projektentwicklungen (kuratorisch-planerisches Handeln), Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung, Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen, Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten, Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung*. Während diese programmanalytischen Leitkategorien die Erweiterung des Feldes spiegeln, spiegeln die Ergebnisse zur Perspektive der Teilnehmenden, auf welche biografischen Strategien diese Leitkategorien und damit das Programmangebot treffen. In die jeweiligen Strategien sind Nutzenerwartungen der Teilnehmenden eingewoben. Die Funktion der Akademie schließt daran an, um die biografischen Strategien über An- und Einkopplungen zu verfolgen und die Handlungsfigur von Entfalten, Platzieren und Gestalten auszubalancieren bzw. sich in einem dementsprechenden Handlungszyklus zu bewegen.

2.5.2 Die berufsbiografischen Funktionen der Akademie sowie An- und Einkoppeln im Handlungszyklus von Entfalten, Platzieren und Gestalten

Die berufsbiografischen Funktionen der Akademie verweisen darauf, dass die Teilnehmenden vor allem den Zusammenhang und die Übergänge zwischen Entfalten und Platzieren im Blick haben. Das Gestalten schließt daran an; indem einerseits die individuelle Biografie gestaltet wird, und andererseits – direkt und indirekt –, indem der KuK-Bereich über kreative Fähigkeitsentwicklung im Kontext der Mehrfachbeschäftigungen/-tätigkeiten sowie Tätigkeitserweiterungen mitgestaltet wird. Entfalten, Platzieren und Gestalten zeigen sich als eine Handlungsfigur, die ausbalanciert wird. Die Bildungsentscheidungen im Rahmen der Funktionszuweisungen der Akademie verweisen auf eine Handlungsaspiration, diese als Handlungszyklus auszudifferenzieren, was sich z. B. in den wiederkehrenden Teilnahmen zeigt. Zugleich werden in den identifizierten fünf Funktionen, die die Akademie für die Teilnehmenden hat, jeweils unterschiedliche Akzentsetzungen und Handlungsmöglichkeiten bezüglich des Entfaltens, Platzierens und Gestaltens deutlich.

Die erste berufsbiografische Funktion *Erwerb von Wissen und Kompetenzen* verweist auf die konkreten Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden,

über das An- und Einkoppeln von spezifischem Wissen und Fähigkeiten die Anforderungen der Platzierung am Arbeitsmarkt zu bewältigen. Der Erwerb von (Teil-)Fähigkeiten und Fertigkeiten spezifiziert die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung als passageren intermediären Bildungs- und Qualifizierungszugang, der an die vorhandenen Abschlüsse sowie konkrete tätigkeitsfeldspezifische Bedarfe im vorhandenen oder berufsbiografisch anvisierten Beschäftigungsradius anschließt. Die adressierten Zugriffe im Wissen und in den Techniken zeigen die Offenheit der Teilnehmenden für ein breites Repertoire des Ankoppelns als Grundlagen- und Vertiefungswissen sowie Fähigkeitserweiterungen für künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten sowie für Einkopplungen für zusätzliche praxisrelevante, über künstlerisch-kulturelle hinausreichende Fähigkeiten. Diese erste berufsbiografische Funktion setzt an den unmittelbaren Tätigkeitszusammenhängen und -wünschen an, für die sich konkrete Wissens- und Kompetenzzuschnitte formulieren lassen. Diese Funktion realisiert unmittelbar den Handlungszusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten für Tätigkeiten und Beschäftigungen im KuK-Bereich. Dies geschieht mit Blick auf das Schließen von Qualifikationslücken, berufliche Neuorientierungen oder Aufstiegsoptionen.

Die zweite berufsbiografische Funktion *Unterstützung zur professionellen Ausformung* blickt noch deutlicher als die erstgenannte Funktion auf die Entwicklungen des KuK-Bereichs und darauf, wie die persönliche Platzierung darin durch mögliche Handlungserweiterungen kreativ gestaltet werden kann. Entfalten, Platzieren und Gestalten werden gleichermaßen handlungsrelevant. Die Teilnehmenden bewegen sich offen in der Bildungssphäre, eignen sich Teilfähigkeiten an und eruieren aktiv berufliche Möglichkeiten, ohne sich von der künstlerisch-kulturellen Aspiration zu verabschieden. Vielmehr wollen sie Kreativität ausleben und sich entfalten und/oder durch anschließende Teilfähigkeiten im KuK-Feld platzieren. Für die KuK-Tätigen und insbesondere die Künstler*innen kann dies bedeuten, Fähigkeiten der Eigenvermarktung einzukoppeln.

Die dritte berufsbiografische Funktion *Förderung von Suchbewegungen zur Ausschreitung kreativer Potenziale* öffnet die Bildungsentscheidung eindeutiger für die Entfaltungsinteressen des künstlerisch-kulturellen Selbst. Dies kann auch bedeuten, die biografischen Wege so zu gestalten, dass eine Platzierung des selbigen am Markt mitgedacht wird. Im Vordergrund steht aber die offene Suche im Radius des Entfaltens, das sich als Suche in anschlussfähigen Ankopplungen zeigt.

Im Rahmen der vierten Funktion *Stabilisierung des Selbst über Wertschätzung und Teilhabe* ist die Entscheidung getroffen oder eingeleitet, dass die Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst maßgebend im Zentrum stehen soll. Die Teilnehmenden möchten alle Zugänge des Ankoppelns über fachsystematisches Wissen, feldspezifisches Erfahrungswissen, dichte Kommunikation und Beziehungsaufnahme mit Kursleitenden und weiteren Expert*innen im Bildungsraum ausschöpfen, um resonierende positive Spiegelung für diese Entfaltungswünsche zu erhalten, sich nicht grundsätzlich für den eingeschlagenen Weg infrage zu stellen und zugleich die Platzierung im Feld mitzudenken. Die Akademie ist hier zu einem Ort der Zugehörigkeit und Verbundenheit geworden bzw. wo Zugehörigkeit in Aussicht steht, um als Teil

einer Community Stabilität als Kunst- und Kulturschaffende*r möglichst im Sinne der biografischen Strategie 4, dem *Streben, ausschließlich in KuK tätig zu sein*, zu finden. Diese Funktion der Akademie verweist darauf, dass die Teilnehmenden nach einer Fülle an dichten Ankopplungen über Teilfähigkeiten und antizipiertes Erfahrungswissen suchen, um die Teilhabe am KuK-Bereich emotional vorzubereiten und zu ermöglichen. Der Bildungsort wird mit seiner Bildungssphäre zum Ort des Probehandelns und der Platzierung und Gestaltung im Handlungszusammenhang zwischen Akademie und Gesellschaft. Kann der Entfaltungsaspiration gefolgt werden, gerät der Zusammenhang zwischen Platzieren und Gestalten (noch) deutlicher ins Blickfeld. Gelingt es, dass in der Interaktion eine reflexive Professionalisierung in der KuK-Produktion unterstützt werden kann, möchten die Teilnehmenden sich in die Gesellschaft einbringen. Platzieren und Gestalten werden Teil der veränderten biografischen Strategie. Die Handlungsfigur Entfalten, Platzieren und Gestalten kann dann balanciert und zugleich bewegt werden. Außerdem öffnen sich erweiterte Perspektiven, um den offenen Handlungszyklus einzuleiten. Darin spiegelt sich dann eine Autonomie der KuK-Tätigen, nicht die soziale Sicherung, sondern die künstlerisch-kulturelle Aspiration ins Zentrum des Handelns zu stellen. Damit ist eine empfundene Stabilisierung des künstlerisch-kulturellen Selbst bzw. der künstlerischen Position verbunden.

Eine Handlungsorientierung mit Blick auf das Gestalten des KuK-Feldes zeigt sich am deutlichsten in der fünften Funktion der Akademie als *Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks*, die durch den fachlichen Austausch und eine reflexive Professionalisierung in dichten Kommunikationszusammenhängen über das künstlerisch-kulturelle Schaffen in der Community am Bildungsort und in der Bildungssphäre getragen wird. Die Ausdifferenzierung des künstlerisch-kulturellen Schaffens, die Ausformung einer Zugehörigkeit im Netzwerk, die Möglichkeit des Austauschs in (heterogenen und interdisziplinären) Gruppen ermöglichen die Spiegelung der eigenen Position, öffnen Zugänge für Ankopplungen für das künstlerisch-kulturelle Schaffen und lassen Brücken entstehen bzw. gestalten Passagen in das Feld der Kunst und Kultur. Entfalten, Platzieren und Gestalten bewegen sich passager. Es besteht Zuversicht, dass Angebote für Bildungsprozesse und Qualifizierung in der Akademie dazu beitragen, den offenen, am künstlerisch-kulturellen Selbst orientierten Handlungszyklus auszugestalten.

Literatur

Robak, S./Gieseke, W./Fleige, M./Kühn, C./Freide, S./Heidemann, L./Preuß, J./Krueger, A. (2019): Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2019, S. 122–132.

15 Sedimente der Perspektivverschränkung: Die Akademie – Bildungsinstitutionalkonzept und Bildungssphäre im Handlungszusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten

Steffi Robak

Abstract

Dieses abschließende Kapitel bündelt und interpretiert die zentralen Ergebnisse der Perspektivverschränkungen I und II zu Sedimenten. Die Sedimente verweisen auf die Spezifika des Bildungsinstitutionalkonzeptes und die Ausgestaltung in einer künstlerisch-kreativen Bildungssphäre mit Blick auf die Gestaltung der Dynamiken zwischen gesellschaftlichen, inhaltlichen und berufsfeldbezogenen Entwicklungen. Die Wechselwirkungen einer inhaltlichen und themenfeldbezogenen beruflichen Entwicklung des KuK-Bereichs werden so weiter beschreibbar.

Schlagworte: Perspektivverschränkung, Bildungsinstitutionalkonzept, Bildungssphäre, Handlungszusammenhang

This concluding chapter bundles and interprets the central results of Perspective Interweaving I and II into sediments. The sediments refer to the specifics of the educational institution concept and the design in an artistic-creative educational sphere with a view to shaping the dynamics between social, content-related and professional field-related developments. The interactions of a content-related and thematic field-related professional development of the field of arts and culture thus become further describable.

Keywords: perspective entanglement, educational institutional concept, educational sphere, action context

0 Einleitung

Die Perspektivverschränkung interessiert sich für die wechselwirkenden Bildungsprozesse, was die Planungsvorgänge, die Realisierungen und die Verarbeitungen bzw. Nutzungsverläufe betrifft, verfährt dabei aber nicht normativ im evaluativen Sinne. Vielmehr lenkt sie den analytischen Blick auf den Gegenstand Bildung und Qualifizierung als ein „Dazwischen", als eine räumliche Betrachtung für die Wirkungszusammenhänge bestimmter Perspektiven (hier: der Planenden und des Programms, der Leitenden, der Kursleitenden, der Lernenden) (siehe hierzu auch Gieseke & Robak 2022, o. S.). Perspektivverschränkung zielt darauf ab, einen pädagogischen Terminus zu entwickeln, um begrifflich die komplexen pädagogischen Prozesse benennbar zu machen und die jeweils besonderen Funktionen herauszuarbeiten.

Perspektivverschränkung geht davon aus, dass alle am Bildungsprozess beteiligten Akteur*innen einen Einfluss auf Bildungsprozesse haben und deren jeweilige Perspektiven zur Durchdringung komplexer pädagogischer Realitäten einzubeziehen sind. Aneignungs- und Vermittlungsprozesse sind nicht singulär und nicht von den Interessen nur einer Perspektive bestimmt, sondern in ihren komplexen Wechselwirkungen zu betrachten (vgl. Gieseke 2007, 2010, 2022; Robak et al. 2019). Die Einbeziehung von Perspektiven orientiert sich an der übergeordneten Forschungsfrage. Perspektivverschränkung blickt dann auf die Wechselwirkungen und Vertiefungen, indem jede einzelne Perspektive mit eigenen spezifischen Fragestellungen operiert, ggf. unterschiedliche an der Realisierung des Bildungsprozesses beteiligte Gegenstände mit je spezifischen Methoden und theoretischen Hintergründen untersucht. Das „Dazwischen" sedimentiert sich am Ende als die entscheidenden pädagogischen Praktiken, die sich im Spannungsfeld der Perspektiven ausformen und in der Durchdringung der einzelnen Perspektiven sichtbar werden.

Die in diesem Kapitel ausformulierten Sedimente der Perspektivverschränkung bündeln und interpretieren die zentralen Ergebnisse der *Perspektivverschränkungen I und II* (siehe hierzu Robak in diesem Band). Sie arbeiten die Spezifika des Bildungsinstitutionalkonzeptes und der Ausgestaltung in einer künstlerisch-kreativen Bildungssphäre mit Blick auf die Gestaltung der Dynamiken zwischen gesellschaftlichen, inhaltlichen und berufsfeldbezogenen Entwicklungen heraus. Die Wechselwirkungen einer inhaltlichen und themenfeldbezogenen beruflichen Entwicklung des Bereichs der Kunst und Kultur (KuK) werden so weiter beschreibbar.

1 Sedimente der Perspektivverschränkung

In den vorliegenden Auswertungen sedimentiert sich auf zwei verschiedenen Ebenen der Betrachtung erstens das Kopplungshandeln als Changieren und Balancieren als die entscheidende Form des Handelns (Perspektivverschränkung I). Zweitens spezifiziert es sich als An- und Einkoppeln inhaltlicher und tätigkeitsbezogener Bezüge der Felder Kunst, Kultur und Bildung (Perspektivverschränkung II) als die entscheiden-

den pädagogischen Praktiken, die von den verschiedenen, heterogenen Teilnehmenden spezifisch beantwortet werden. Erst die wiederholte Auswertung und Betrachtung auf zwei Ebenen der Analyse (Perspektivverschränkung I und II) haben diese zentralen, spezifisch auf den KuK-Bereich bezogenen pädagogischen Ausformungen des Handelns sowie die Einbettung der Bildungsentscheidungen, -verläufe und tätigkeitsbezogenen Qualifizierungsprozesse der Teilnehmenden sichtbar werden lassen. Die zentralen gestaltenden Bezüge sind die sparten-/domänenbezogenen Inhalte, die Tätigkeiten als solche und die tätigkeitsbezogenen Transferierungswege der Inhalte und Fähigkeiten. Diese in allen Perspektiven identifizierbaren Sedimente des Kopplungshandelns und des An- und Einkoppelns legen ganz grundlegend eine Verbindung zwischen Bildung, Individuum und gesellschaftlichen Gestaltungsfeldern frei, die im komplexen Handlungszusammenhang als *Entfalten, Platzieren und Gestalten* ihre Wirkung entfaltet. Diese Wirkung bezieht sich auf die Strukturierung von Kunst, Kultur und Bildung. Die Akademie spezifiziert diese über die inhaltliche und berufliche Entwicklung. Die Perspektivverschränkung zeigt, wie das Feld abgesteckt wird. Die Wechselwirkung beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Angebote und Programme für das umrissene Feld: Durch die teilweise „Auffüllung" mit weiteren heterogenen Teilnehmenden, die nicht den Gruppen der KuK-Schaffenden i. e. S. angehören, werden Partizipationspotenziale für die Bevölkerung ermöglicht. Darüber hinaus öffnen sich Zugänge für die Gestaltung von Gesellschaft mit vielfältigen Sichtweisen auf Realität. Auch wenn die Thesen von Reckwitz (2006, 2017) nicht empirisch belegt sind, so lassen die theoretischen Ausführungen einerseits darauf schließen, dass durch diese Öffnung die Künste – und damit die Akademie – an der Hybridisierung der Gesamtgesellschaft beteiligt sind (vgl. Reckwitz 2006) und andererseits die einzelnen Individuen – und damit auch die Teilnehmenden – über ihr Handeln jeweils Bedeutung herstellen und Realitäten mitgestalten (vgl. Reckwitz 2017). D. h., die Partizipation der verschiedenen Individuen an der Auslegung und Verarbeitung von Kunst und Kultur in der Akademie eröffnet noch unerforschte Wechselwirkungen.

Die Perspektiven *Programm* und *Programmplanende* sind für die Realisierung von Bildung und Kompetenzentwicklung besonders zentral, da davon abhängt, was überhaupt als Bildung angeboten wird. Das Programm ist Ausdruck des professionellen Kerns und der Bildungsauslegung, die nach außen transportiert wird (vgl. Käpplinger 2011; Käpplinger et al. 2022). Programmplanung und Angebotsentwicklung sind die zentralen professionellen Tätigkeiten zur Erstellung eines Programms. Programmplanung umfasst alle Aktivitäten der Erarbeitung eines Programms. Zentraler Fokus bzw. Ausgangspunkt dabei ist, (passgenaues) Wissen und Können in Programme und in konkrete Angebote für die Adressat*innen mit ihren Bedarfen, Bedürfnissen etc. zu transformieren. Angebote müssen begründet ausgewählt und ins Programm aufgenommen werden (vgl. Gieseke 2019a). Weiterbildung, auch wissenschaftliche berufliche Weiterbildung, weist eine fluide Strukturierung auf, weshalb die Erarbeitung eines Programms mit seinen Angeboten situativ und passager erfolgt, d. h., es muss schnell, flexibel und situationsspezifisch geplant und angeboten werden, wobei Einrichtungen immer auch eine gewisse Kontinuität im Blick haben (müssen). Das An-

gebot hingegen stellt eine Unterkategorie bzw. eine Teileinheit zum Programm dar. Programme und Angebote greifen die durch die Programmplanenden identifizierten Bedarfe, Bedürfnisse, (Verwertungs-)Interessen und (Nutzen-)Erwartungen sowie Qualifikationsansprüche auf, modellieren diese entsprechend, indem sie potenzielle Adressat*innen bzw. Zielgruppen adressieren und konkrete Seminare, Projekte und Workshops etc. entwickeln (vgl. Gieseke 2019b, S. 25; Hippel 2019; Robak & Fleige 2022). Angebots- und Programmplanung sind in die spezifischen Bedingungen der Institution einzubetten, weshalb sich diese in jeder Einrichtung unterscheiden. In gleicher Weise differieren die Bezüge für Angebots- und Programmentwicklungen je nach Umfeld und Fachbereichsspezifik. Die Vielfalt an Bildungsangeboten für Erwachsene ist das Ergebnis eines vielschichtigen Planungsprozesses, der sich in ebendiesem für die jeweilige Einrichtung je spezifisch geformten institutionellen, bildungspolitischen sowie gesamtgesellschaftlichen Bedingungsgefüge vollzieht. Es ist jedoch einrichtungsübergreifend von der Notwendigkeit einer „relativen Autonomie" in der Programmplanung auszugehen und davon, dass es keine linearen Wenn-dann-Abfolgen gibt, sondern ein je spezifisches „Angleichungshandeln" (Gieseke 2003), bei dem die Planenden über kommunikative Aushandlungen mit ihrem relevanten Umfeld Angebote entwickeln und in Angebotsentscheidungen überführen (vgl. Gieseke 2000, 2003; Gieseke & Opelt 2003; Käpplinger et al. 2017). Der Modus des Angleichungshandelns konnte auf der Grundlage der Untersuchung der Planendenperspektive analysiert werden (vgl. Gieseke 2000). Im vorliegenden Fall einer (Bundes-)Akademie ist von einem breiten Umfeld an Bezügen und von vielfältigen und zugleich spezifischen inhaltlichen, tätigkeitsbezogenen und berufsfeldbezogenen Aspekten für das Planungshandeln auszugehen.

Im Folgenden wird gezeigt, dass Programmplanung und Angebotsentwicklung für wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für den KuK-Bereich einen spezifischen Handlungsmechanismus der Planung und Angebotsentwicklung ausgeformt haben, um den vielfältigen Anforderungen und Entwicklungen des KuK-Bereichs mit seinen beruflichen Feldern und Tätigkeiten sowie der Heterogenität der Teilnehmenden zu entsprechen. Dieser Handlungsmechanismus wird erst durch die Perspektivverschränkung spezifizierbar.

Von einrichtungs- und profilübergreifender Relevanz sind dabei die *Wissensinseln* nach Gieseke (u. a. 2000, 2008, 2015), die als systematische Wissensfelder in Angebots- und Programmentscheidungen einzubeziehen sind (siehe hierzu die theoretischen Ausführungen von Fleige in diesem Band im Kapitel zur Perspektive der *Programmplanenden*). Alle Wissensinseln sind Teil des professionellen Planungshandelns. Die Beschäftigung damit und ihre reflexive Wendung unterstützen die Ausbildung eines Selbstverständnisses und einer professionellen Rückbezogenheit für das eigene professionelle Handeln. Viele der Wissensinseln sind konstant zu berücksichtigen, wie etwa die Teilnehmendenanalyse und die Zielgruppengewinnung (vgl. ebd.). Es können auch neue Wissensinseln hinzukommen, wie etwa konkrete (digitale) Konzeptionsarbeiten, die in digitalen Umwelten an Relevanz gewinnen (vgl. Robak 2020). In den Ergebnissen der Perspektivverschränkung lässt sich zeigen, wie

die Perspektiven Programm und Programmplanende erst gemeinsam einen realistischen und tiefgreifenden Blick auf professionelle Planungszusammenhänge und Bezüge ermöglichen. Erst die Verbindung mit der Teilnehmendenperspektive zeigt wiederum, ob die Planung die Realitäten der Teilnehmenden und deren Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen trifft. Zugleich ergänzen die Ergebnisse die Wissensinseln des Planungshandelns, zentral die Angebotsentwicklung und die Bedarfs- und Bedürfniserschließung sowie das Wissen zu den Teilnehmenden, aber auch viele andere Wissensinseln erfahren Vertiefungen und erhalten neue Wissenszufuhr.

Als zentrale Ergebnisse der Perspektivverschränkung lassen sich herausstellen (siehe hierzu gesondert und ausführlich Robak in diesem Band zur *Perspektivverschränkung*):

Die Akademie ist eine bundesweit einzigartige Weiterbildungseinrichtung für wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für in Kunst und Kultur Tätige, fokussiert auf spezifisch ausgewählte Beschäftigungs- und Tätigkeitssegmente des KuK-Bereichs. Für die vorliegende Studie wurde dabei von folgender Definition ausgegangen:

> „Als in Kunst und Kultur Tätige werden alle gefasst, die künstlerisch-schöpferisch im Bereich Kunst tätig sind (oder sein wollen) und/oder die in der Kunst- und Kulturvermittlung in Kultur- und Bildungsinstitutionen sowie in Institutionen beigeordneter Bildung tätig sind (oder sein wollen) und/oder die lehrend, planend und leitend in Kultureller Bildung im Bildungssystem sowie in Kulturinstitutionen tätig sind (oder sein wollen) und die Teilhabe an Kultur über die Schaffung institutionalisierter Settings gestalten und ermöglichen (wollen).
>
> In der vorliegenden Studie wird dabei der Fokus weiter eingegrenzt, indem vorrangig diejenigen, die nicht ausschließlich künstlerisch-schöpferisch tätig sind, sondern gleichzeitig andere Tätigkeiten ausüben, sowie diejenigen, die zusätzlich und/oder in direkter Verbindung in angrenzenden Feldern der künstlerisch-kulturellen Vermittlung und Gestaltung tätig sind, betrachtet werden.“ (Robak in diesem Band zur *Entwicklung des KuK-Bereichs*)

Diese Auslegung formt das spezifische *Profil der Akademie*: Die Akademie nimmt *erstens* eine einzigartige intermediäre Position zwischen dem KuK-Bereich und den sich entwickelnden Feldern ein und identifiziert sowie offeriert passagere (Teil-)Fähigkeiten und Wissensstrukturen. Sie positioniert sich *zweitens* zwischen dem Hochschulbereich und dem KuK-Bereich, indem einerseits kompensatorisch auf Weiterbildungsbedarfe im Anschluss an das Absolvieren von künstlerischen Studiengängen reagiert (z. B. in der Musik Orchesterleitung und Orchestermanagement) oder auf neue Ausbildungsherausforderungen eingegangen wird (z. B. Kulturelle Bildung und Vermittlung, Diversität, Bildungsarbeit in Museen), die (noch) nicht in Studiengängen ihren Platz gefunden haben bzw. die in Kooperation mit Hochschulen bearbeitet und zertifiziert werden. Sie ist zugleich eine offene Institution für diejenigen im KuK-Feld, die kein Studium in den Künsten oder im Kulturbereich absolviert haben und wissenschaftliches Wissen sowie künstlerisch-kulturelle Praktiken für das berufliche

Handeln benötigen bzw. sich für eine entsprechende Tätigkeit qualifizieren möchten, ohne ein Studium zu absolvieren. Die Akademie übernimmt *drittens* teilweise eine intermediäre Position zwischen dem Hochschul- und dem Schulbereich bzw. dem außerschulischen Bildungsbereich der Kulturellen Bildung, bedingt der Kulturellen Erwachsenenbildung und dem KuK-Feld, indem Kulturelle Bildung als Professionalisierungsfeld für Kunst- und Kulturschaffende adressiert wird. Hier ist die Akademie am Schließen von Lücken in den schulischen Curricula beteiligt. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist die Vernachlässigung der künstlerischen Fächer in den Schulen zu kritisieren. Diese intermediären Positionierungen, als Brücken und Kompensationen, speisen den *Charakter als Akademie* – die Orientierung an wissenschaftlichem Wissen und Standards, die an akademischen Ausbildungen orientiert sind und auf verschiedenen Niveaus angeboten und für höchst diverse Zielgruppen in den jeweiligen Fachdomänen übersetzt, tätigkeits- und berufsbezogen sowie adressatenorientiert spezifiziert werden. Der Begriff Akademie steht für systematisches, an wissenschaftlichem und fachspezifischem Wissen orientiertes Lernen, das in anderen Bildungsinstitutionen und Bildungszusammenhängen vor allem bürgerliche Milieus anzieht (vgl. Gieseke & Opelt, 2005, S. 331; Specht & Fleige 2017; Fleige & Robak 2018, S. 97). Die hier betrachtete Bildungseinrichtung zieht als Spezialanbieterin wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung die Kunst- und Kulturschaffenden an, die überwiegend tätigkeitsbezogene sowie berufsbiografische Anlässe und Motive haben, sich permanent in den Künsten zu verbessern und weiterzuentwickeln, die Künste bzw. Kunst und Kultur ergänzende Fähigkeiten zu erlernen (Selbstmarketing für Künstler*innen, Theatermanagement, Laientheater organisieren), künstlerisch-kulturelle Praxis mit weiteren Tätigkeits- und Beschäftigungsbereichen zu verbinden, die im Bildungsbereich verortet sind (Kulturelle Bildung), oder die sich ausdifferenzierenden Kulturinstitutionen (z. B. Museen) auf neue Formen der Interessegenese, der Besucher*innenansprache und Publikumsbindung vorzubereiten (Kunst- und Kulturvermittlung). Mit Kulturinstitutionen, insbesondere Museen, werden enge Kooperationen eingegangen. Bildungswissenschaftliches Wissen erlangt eine neue Relevanz und weitet sich in Kunst- und Kulturinstitutionen hinein aus. Die Akademie geht so über eine intermediäre Position hinaus, indem sie mit Blick auf systematische Entwicklungen in den jeweiligen Berufen und zwischen beruflichen Bereichen Verbindungen herstellt: Für pädagogische(s) Wissen und Zugänge Kultureller Bildung sowie ihre Begründungslogiken etwa werden über die Begriffe der Kunst- und Kulturvermittlung Kunst- und Kulturinstitutionen geöffnet. Im Bereich Literatur können z. B. schriftstellerische Fähigkeiten mit journalistischen Berufsfeldern verbunden werden.

Als Ergänzungen zu den Hochschulen, besonders zu den Kunst- und Musikhochschulen, eröffnet die Akademie durch die Offenheit in der Ansprache von Zielgruppen aus den verschiedenen Künsten und Kulturbereichen Räume für neue Verbindungen in den Kunstformen sowie zwischen den Kunstformen und anderen Kulturbereichen.

2 Bildungsinstitutionalkonzept einer Akademie der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende: Gestaltung eines komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriffs im Modus des An- und Einkoppelns

Zur Begriffsklärung: Ein *Bildungsinstitutionalkonzept* ist ein organisationsspezifisches Gesamtkonzept, das alle Profilbildungs- und Strukturentscheidungen mit einem interpretierten Bildungsbegriff verbindet (vgl. Gieseke & Robak 2004; Robak 2018, S. 111). Kern des Konzeptes ist eine organisationsinterne Vorstellung von Bildung sowie eine pädagogische Systematik. An der pädagogischen Auslegung, Entwicklung und Gestaltung sind sowohl die Leitung als auch die Planenden maßgeblich beteiligt. Ein Bildungsinstitutionalkonzept entsteht durch Bündelungsprozesse der Leitung, durch Vernetzungen und die Ausformung eines gesellschaftlichen und kommunikativen Handlungszusammenhangs sowie durch die Rahmung von Abstimmungsprozessen aller gestaltenden Kräfte in der Institution. Grundlage ist ein wechselseitig abgestimmtes Profil. Der Bildungsbegriff strukturiert die Entwicklung eines Profils vor, Strukturen greifen dieses Profil auf und bilden es ab (vgl. Robak 2004, 2018).

Die Akademie hat ein *spezifisches Bildungsinstitutionalkonzept* der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für ausgewählte Segmente des KuK-Bereichs entwickelt. Dieses wird professionell und intentional geplant und gestaltet. Es trifft bei den Teilnehmenden auf Resonanz, d. h. tätigkeitsbezogen, bildungs- und berufsbiografisch sowie im weiteren Sinne habituell werden Bildungsbedürfnisse, -wünsche, Lernzugänge, Formen für künstlerisch-kulturelle Erfahrungsräume und beziehungsorientierte Begegnungswünsche getroffen. Ein *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternder Bildungsbegriff* wird ausgestaltet und es wird institutionell eine einzigartige *Bildungssphäre* ausgeformt. Diese Bildungssphäre ist von einem wechselseitigen Verständnis und einer geteilten Deutung darüber getragen, dass für die KuK-Tätigen einerseits das identitätsstärkende Moment und die Aspiration der Entfaltung eines (oft) biografisch gewachsenen künstlerisch-kulturellen Selbst von hoher Bedeutung ist andererseits aber auch die Erfordernis, sich für (Mehrfach-)Tätigkeiten und Beschäftigungen zu qualifizieren, die in der Nähe künstlerisch-kultureller Aspirationen und Tätigkeiten liegen, aber auch davon entfernt sein können. Die gemeinsame Deutung speist den oben formulierten Bildungsbegriff. Dieser beantwortet die Suchbewegungen der Teilnehmenden, sich im KuK-Bereich zu platzieren. Die Akademie hält einen Bildungsort für die immer wiederkehrenden Teilnehmenden vor, welche dem Aufsuchen der Einrichtung bereits einen festen Platz in den berufsbiografischen Strategien zuschreiben, möchte aber auch neue Teilnehmende gewinnen.

Dies erfordert spezifische Angebotsstrukturen und -formen sowie spezifische Modi der Planung von Programmen und Angeboten. Für das Planungshandeln kann in der Perspektivverschränkung ein *Modus des Kopplungshandelns als An- und Einkoppeln* identifiziert werden. Ausgehend von der künstlerisch-kulturellen Aspiration bzw.

der künstlerisch-schöpferischen Leidenschaft können Angebote mit ihren Zugängen und Praktiken sowie Inhalten und Wissensstrukturen direkt an diese Aspiration anschließen und zugleich Verbindungen zu Bedarfen, Bedürfnissen und Anforderungen der Berufsfelder und Tätigkeiten herstellen. Diese Verbindungen realisieren sich über direkte Anschlüsse als *Ankopplungen* in der Angebotsentwicklung. Je weiter die Bedarfe, Kompetenzen und Praktiken, welche Anlässe der Bildungsentscheidung darstellen, vom Kern der künstlerisch-kulturellen Aspiration entfernt sind, desto komplexer ist die Gestaltungsanforderung für biografisch-emotional sowie tätigkeitsbezogen relevante *Einkopplungen* als *Eingänge*, um im Prozess der Angebotsentwicklung Passagen und Brücken zu bauen und zu gestalten, die den Bedarfen, die aus (Mehrfach-) Beschäftigungen und (Mehrfach-)Tätigkeiten resultieren, entgegenzukommen und dabei zugleich sowie darüber hinaus die künstlerisch-kulturelle Weiterentwicklung der jeweiligen Sparten/Domänen als Fächer und die der KuK-Bereiche mitzudenken. Die Gestaltung von Eingängen ermöglicht es dann, neue Inhalte, Wissensstrukturen und professionelle Fertigkeiten über Angebote einzukoppeln. Über Kopplungen im Modus des An- und Einkoppelns werden die einzelnen Angebote und damit das Programm gestaltet und geplant. Dies realisiert, unter Rückbezug auf den *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriff*, den Kern des Bildungsinstitutionalkonzeptes.

Das Bildungsinstitutionalkonzept der Akademie ist am sich ausdehnenden KuK-Bereich orientiert und wird für einen sich in Mehrfachtätigkeiten und Mehrfachbeschäftigungen ausdehnenden KuK-Bereich bzw. für die darin beschäftigten KuK-Tätigen als wissenschaftliche berufliche Weiterbildung konzipiert. Es folgt einer immanenten Orientierung der *Arbeit am Selbst in neuen erweiterten Kopplungen*: Entwicklung des Selbst – Professionalisierung – Mitgestaltung von Kunst und Kultur. Diese Orientierung speist den *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriff*. Über das Bildungsinstitutionalkonzept werden vorhandene Tätigkeits- und Professionsfelder mit passfähigen (Teil-)Fähigkeiten und Wissensstrukturen versorgt. Es werden Fähigkeiten und Wissensstrukturen für *neue professionelle Profile* entwickelt, die auf Mehrfachbeschäftigungen, sich verändernde Tätigkeitsbereiche und neu zu verbindende Professionalisierungsbereiche vorbereiten (z. B. Künstler*in und zugleich Kursleiter*in der Kulturellen Bildung sein) und die jeweiligen Fähigkeiten (z. B. zur Entwicklung künstlerisch-didaktischer Arrangements) spezifisch, parallel und zusammen ausformen. Die Kulturelle Bildung, vornehmlich für den schulischen Bereich, spielt in der Ausdehnung des KuK-Bereichs und mit Blick auf Qualifizierungsbedarfe eine herausgehobene Rolle. Für das breite Feld der Kulturellen Erwachsenenbildung werden Entwicklungspotenziale sichtbar. Das Bildungsinstitutionalkonzept wird von der Leiterin der Akademie als Akteurin des Bildungsmanagements auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Expertise in der Kulturellen Bildung, in den Kulturwissenschaften und im Bildungs- und Kulturbereich gerahmt und strukturiert. Die Planenden formen es wiederum auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Expertise in den jeweiligen künstlerisch-kulturellen Sparten/Domänen. Sie gestalten das Programm und die Angebote ihrer Fachbereiche dabei in relativer Autonomie, d. h. in

hoher Eigenverantwortlichkeit mit eigenen Akzentsetzungen und in Form finaler Angebotsentscheidungen. Die Kursleitenden begleiten die Prozesse in Präsenz vor Ort.

Die Teilstudien zeigen, wie die Leiterin der Akademie bzw. das Bildungsmanagement das Bildungsinstitutionalkonzept rahmt und vernetzend weiterentwickelt, wie die Planenden es auf der Grundlage ihrer sparten-/domänenspezifischen Fachexpertise koppelnd gestalten, wie sich das Konzept im Programm über Kopplungen sedimentiert und wie die Kursleitenden dieses in den Seminaren in dichter Interaktion realisieren. Die Teilnehmendenperspektive gibt Aufschluss über die Hintergründe, d. h. die Wünsche, Motive, Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnahme sowie das Erleben, Verarbeiten und biografische Einordnen der Lern- und Bildungserfahrungen in dieser spezifischen Bildungssphäre. Es werden Einblicke möglich, inwieweit es Übereinstimmungen, Ergänzungen und Verbindungen zwischen den gestalteten Strukturen und Intentionen des Bildungsinstitutionalkonzeptes gibt, die sich im Programm sedimentieren, wie der zugrunde liegende Planungsprozess reflexiv darauf Bezug nimmt, die Programm- und Angebotsstrukturen spiegelt oder auch Gegenläufiges, Widersprüchliches und Lücken offenlegt. Auffällig ist die hohe intentionale Gestaltungsdichte der Planenden und die dafür zur Verfügung stehende relationale Autonomie im Planungshandeln.

3 (Pädagogische) Merkmale des Bildungsinstitutionalkonzeptes

Über die perspektivverschränkende Analyse lässt sich das Bildungsinstitutionalkonzept der Akademie weiter ausdifferenzieren:

Bildungsauslegung: Kern des Bildungsinstitutionalkonzeptes ist ein *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternder Bildungsbegriff*, der auf das künstlerisch-kulturelle Selbst in neuen erweiterten Kopplungen blickt und über Balancen, Kopplungen und den Modus des An- und Einkoppelns realisiert wird (siehe hierzu Kapitel 5). Handeln und Kreativität bilden Kernaspirationen und professionelle Orientierungen der Ausgestaltung von Angeboten.

Profil: Das durch das Bildungsmanagement und die Planenden entwickelte und gestaltete Profil orientiert sich an dem *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriff* und ist durch die Kopplungen, das Kopplungshandeln und die changierenden Mehrfachansprachen und Balancen der Programmstrukturen gekennzeichnet. Die Akademie möchte im Kern die KuK-Tätigen, insbesondere auch die Künstler*innen, ansprechen und dabei zugleich diesen und weiteren KuK-Tätigen Berufsmöglichkeiten sichern und eröffnen. Diese begründen die Herausforderungen der Antizipation und des Absteckens der Entwicklungen und Qualifikationen für den KuK-Bereich unter Absicherung notwendiger wissenschaftlicher und beruflicher Standards für die Sparten/Domänen. Das Profil spezifiziert, entwickelt und begründet verschiedene Angebotszuschnitte, die auf wissenschaftlichem Niveau konzipiert, über künst-

lerische Gestaltungsprozesse in den Seminaren entwickelt und biografisch-reflexiv sowie an Tätigkeitszuschnitten orientiert realisiert werden.

Lernkultur: Eine gestaltungsintensive, beziehungsermöglichende Lernkultur realisiert sich über geteilte Deutungen aller Akteur*innen als Ausdruck einer starken Partizipationskultur (vgl. Fleige 2011; Fleige & Robak 2018, S. 100). In der Akademie bildet die Orientierung des Bildungsmanagements und der Planenden am künstlerisch-kulturellen Selbst der KuK-Tätigen den Kern der Angebotsentscheidungen, der Auslegung von Atmosphäre und der Ausgestaltung des Bildungsortes; dies balanciert an und gekoppelt mit den Verwertungsnotwendigkeiten der Tätigkeits- und Beschäftigungsstrukturen. Die Entwicklungen in den Sparten/Domänen und des KuK-Bereichs mit den dafür notwendigen Qualifikationen werden über Angebote gekoppelt und mit den künstlerisch-kulturellen Aspirationen durch An- und Einkoppeln zusammengeführt. Künstlerisch-kulturelles Gestalten ist deshalb dem Wissensinput und der Reflexion vorgelagert. Die Trägerkultur (siehe hierzu Fleige 2011) der Akademie, die sich in der Satzung, in der Perspektive des Vorstandes und in der Auslegung des Bildungsmanagements widerspiegelt, interessiert sich für die Stärkung der Künste, der Kulturinstitutionen, der Kulturellen Bildung und der Initiierung von Kreativität in verschiedenen Bereichen.

Zielgruppen und Zielgruppenansprache: Kennzeichnend ist eine changierende Ansprache verschiedener Zielgruppen. Die Zielgruppenansprache orientiert sich am Bildungsbegriff, an der Partizipations- und an der Trägerkultur. Sie ist changierend und balancierend an der Auslegung von Kunst und Kultur bzw. dem gewählten Ausschnitt des KuK-Bereichs orientiert. Die Zielgruppenansprache ist sowohl über Vorkenntnisse und Fähigkeiten selektiv-spezifizierend angelegt als auch offen-partizipativ für diejenigen, die in spezifischen Berufsbereichen tätig werden wollen und/oder sich für spezifische (Teil-)Fähigkeiten interessieren. Die Kulturelle Bildung im Übergang zur Kunst- und Kulturvermittlung gewinnt hier an Bedeutung. Eine besondere Herausforderung ist die Identifizierung ähnlicher Merkmale und Vorkenntnisse von Adressat*innen, um sie einer sowohl spezifizierenden und differenzierenden als auch offen-partizipativen Angebotsplanung zugrunde zu legen.

Zugänglichkeit: Die Zugänge der Akademie sind fokussiert auf die KuK-Tätigen in der vorgenommenen Auslegung. Die Zugangskriterien werden von den Planenden in Abstimmung mit den Kursleitenden definiert. Es besteht ergänzend eine Offenheit für weitere Personen, über die Qualifizierung von Kursleitenden und in der Bildung Tätige speziell für an Kunst, Kultur und Kultureller Bildung Interessierte. Personengruppen mit niedrigem Einkommen, etwa Studierende, werden ebenfalls – auch als potenzielle Teilnehmende – mitgedacht. Drittmittelprojekte ergänzen bzw. eröffnen neue Zugangsmöglichkeiten für (neue) Zielgruppen.

Wissensstrukturen: Entsprechend des *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriffs* wird systematisches wissenschaftliches Fachwissen mit gestaltungs- und tätigkeitsbezogenem Wissen zur unmittelbaren Übersetzung für Tätigkeits- und Beschäftigungsstrukturen balanciert. Fachwissen und die spezifische Auswahl von Wissensausschnitten und Wissensniveaus in den Sparten/Domänen bilden die Grund-

lage der Programmplanung und Angebotsentwicklung. Für die Seminargestaltungen werden die Wissensstrukturen mit der Ausgestaltung künstlerisch-kreativer Gestaltungsprozesse in Relation gesetzt und von den Kursleitenden vor Ort in Präsenz ggf. auch nachgelagert eingebunden.

Gestaltung des Bildungsortes: Der Bildungsort ist der entscheidende Bezug der Bildungssphäre und verbindet künstlerisch-kreative Kontemplation und Handlungsoffenheit mit einem lernkulturellen Setting, das Beziehung und Dialog für die Öffnung von Bildungs- und Qualifizierungsprozessen einerseits und die Einspeisung von wissenschaftlichem Wissen andererseits ermöglicht. Anders als in hochschulischen Bildungssettings hat die Reflexion der Biografie und Tätigkeitsstrukturen eine erweiterte spiegelnde Bedeutung im Bildungsprozess. Das Raumkonzept der Akademie ist dementsprechend ein offenes Konzept, das die Zugänge zu den Seminarräumen für künstlerisch-kreative und dialogisch-reflexive Prozesse jederzeit ermöglicht. Die räumliche Ausgestaltung ist am Charakter künstlerischer Ateliers orientiert. Dies ist ein entscheidender Bestandteil der Bildungssphäre.

Bildungssphäre – Atmosphäre am Bildungsort: Die Bildungssphäre lebt von der geteilten Deutung aller gestaltenden Akteur*innen über die zentrale Bedeutung des künstlerisch-kulturellen Selbst in neuen erweiterten Kopplungen. Das bedeutet einerseits, Akzeptanz bezüglich der primären Bedeutung des künstlerisch-schöpferischen Selbst, der dichten Kommunikation für Beziehungsaufbau sowie der Spiegelung der Akzeptanz der künstlerisch-kreativen Entfaltungswünsche zu haben. Es bedeutet andererseits, zugleich den biografischen Perspektiven der Teilnehmenden für die Absicherung der beruflichen Situation über Einbeziehung neuer Fähigkeiten und Qualifikationen, die der Arbeitsmarkt fordert, Rechnung zu tragen. Insgesamt steht künstlerisch-kreatives Gestalten im Zentrum und in den Seminaren die dichte Kommunikation als Bestandteil des *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsansatzes*. Die Bildungssphäre wird vom Bildungsmanagement und von den Planenden vorkonzipiert und gestaltet. Die Kursleitenden realisieren in den Seminaren konkrete künstlerisch-authentische, entfaltungsorientierte Atmosphären, die über künstlerisch-kreative Arbeitsweisen ausgestaltet sind. Es wird an konkreten Projekten erprobt, geübt sowie reflektiert und die Technik- und Theorievermittlung wird über erfahrungsgeleitete Spiegelungsprozesse realisiert. Über dichte Kommunikation in (gemeinsamen) künstlerischen Prozessen werden sukzessive (Teil-)Fähigkeiten aufgebaut und Wissensstrukturen passager eingespeist, sodass Brücken in Form von Anschlüssen (Ankopplungen) für erweiterte bzw. neue Tätigkeitsbereiche gebaut werden.

Lernformen als integraler Bestandteil authentisch verkörperter Expertise als Schlüssel für Bildungsprozesse: Die Lernformen werden je Angebot spezifisch konzipiert. Handelt es sich etwa um Angebote der Kunstproduktion zur Entfaltung künstlerischer Praktiken, steht das künstlerische Gestalten, verkörpert durch Künstler*innen und Expert*innen, im Fokus, ergänzt um systematischen Wissensinput und Reflexion. Der wissenschaftliche Charakter der Angebote für Wissensinput wird über Wissenschaftler*innen, Expert*innen und Künstler*innen abgesichert sowie ergänzend,

etwa in drittmittelgeförderten Projekten, über Kooperationen mit Wissenschaftseinrichtungen, Kultur- und Bildungseinrichtungen sowie Verbänden.

4 Spezifika des Planungshandelns: Wissensinseln, Antinomien und Paradoxien

Im Fokus des Planungshandelns stehen, die Aufmerksamkeit und die Intensität betreffend, die Wissensinseln *Angebotsentwicklung* sowie *Bedarfs- und Bedürfniserschließung*. Diese sind in der Akademie die zentralen Wissensinseln zur Realisierung des *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungszugangs*. Die anderen Wissensinseln, die es für Planungshandeln ebenfalls braucht (vgl. Gieseke 2000), werden gleichermaßen eingesetzt, z. B. Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, Evaluation.

Planungsprozesse sind nicht linear. Sie sind als Ausdruck gesellschaftlicher Realität komplex, was als professionelle Handlungsanforderung aufzugreifen ist. Dementsprechend bildet sich die Komplexität über Antinomien und Paradoxien in impliziten Handlungsmustern ab. *Antinomien* sind logisch widersprüchliche Antworten, wobei verschiedene Perspektiven und Handlungsanforderungen professionell nicht aufhebbar, aber trotzdem Entscheidungen zu fällen sind (vgl. Hippel 2011). Paradoxien werden wiederum auch als Denkfallen betrachtet, die Erwartungen widersprechen (vgl. Gieseke 2019a, S. 54). Antinomien und Paradoxien formen Widersprüche, deren reflexive Vergegenwärtigung das Planungshandeln stärken kann. Sie können als Widerspruchskonstellationen zusammengeführt werden. Eine große Widerspruchskonstellation existiert beispielsweise zwischen pädagogischen und ökonomischen Kriterien, die in den meisten Bildungsinstitutionalzusammenhängen der Weiterbildungslandschaft wirkt.

Für die Akademie ist besonders eine Paradoxie hervorzuheben: Es zeigt sich in zweifacher Hinsicht eine *Paradoxie der Künste*: Die Künste leben erstens vom freien Handlungsstrom. Im Rahmen wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für KuK-Tätige werden künstlerisch-gestalterisches Handeln und Praktiken jedoch in didaktischen Arrangements umgesetzt, die zugleich eine Praxisrelevanz aufweisen (müssen). Die professionellen Akteur*innen in der Akademie möchten zweitens gerne die Künste und die künstlerisch-kulturelle Entfaltung, Platzierung und Gestaltung im Fokus sehen, um die Künste mit zu entwickeln. Tätigkeiten und berufliche Optionen werden aber eher in der Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung und im Übergang zur Vermittlung in Kultureinrichtungen sowie in weiteren Mehrfachbeschäftigungen gefunden. Die Kulturelle Bildung erhält in ihrer Breite im Profil und im Bildungsinstitutionalkonzept einen wichtigen Stellenwert, um die Teilnehmendenbedürfnisse (*Partizipationskultur)* und den Satzungsauftrag (*Trägerkultur)* als Teil der Antinomie mit zu berücksichtigen. Dies birgt Herausforderungen, die als changierende Mehrfachbezüge übersetzt werden: Die Qualifizierungen von Künstler*innen und Kursleitenden bzw. Planenden weisen potenziell eine hohe Diversität auf. Im Planungshandeln zeigt sich die Herausforderung, gemeinsame Merkmale von diversen Adressat*innen zu

identifizieren und für diese gemeinsame Angebote zu gestalten. Die Antizipation der Adressat*innenbedürfnisse von Multiplikator*innengruppen führt ggf. von der Ausdifferenzierung künstlerischer Gestaltung weg und hin zu bildungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Wissensstrukturen, etwa zu den Interessen der breiten Bevölkerung an Kultureller Bildung. Als Antinomie zeigt sich die „Differenzierungs- und Selektionsantinomie" (Hippel 2011, S. 48): Die im Kern an künstlerischer Gestaltung und Kunstproduktion interessierten KuK-Tätigen als Adressat*innen und auch die Plandenden der Akademie erwarten ein vergleichbares Niveau der Teilnehmenden (*Homogenisierung* und *Selektion*, vgl. ebd.), zugleich erfordern die Feldentwicklungen im KuK-Bereich, in der Kulturellen Bildung sowie die Satzung eine *Differenzierung* (vgl. ebd.), die noch durch ökonomischen Rentabilitätsdruck verstärkt wird. Paradoxien und Antinomien werden im professionellen Handeln in der Akademie durch eine hohe Autonomie im Planungshandeln in den jeweiligen Sparten/Domänen gelöst.

5 Spezifizierung der Ausgestaltung der Bildungssphäre und des Bildungsinstitutionalkonzeptes über Kopplungshandeln im Modus des An- und Einkoppelns

Die Akademie gestaltet über das Handeln der Planenden und über die Angebote berufliche Strukturen des KuK-Bereichs mit, indem Tätigkeits- und Berufsfelder beobachtet, Veränderungen antizipiert, mit Auslegungen von Kunst und Kultur sowie eigenen fachwissenschaftlichen Akzentsetzungen einerseits und künstlerisch-kulturellen Aspirationen sowie Bildungsbedürfnissen und -bedarfen der Teilnehmenden andererseits verbunden werden.

Leitend ist dafür ein Kopplungshandeln, über das im Planungshandeln vielfältige Verbindungen, Verknüpfungen und Anschlüsse hergestellt und ausgestaltet werden. Die nachfolgend ausgearbeiteten Perspektivverschränkungen machen in hohem Maße Linien, Gemeinsamkeiten, aber auch Widersprüchliches sichtbar. Im Endergebnis führen die Perspektivverschränkungen zur Spezifizierung des Kopplungshandelns als An- und Einkoppeln. Der Kopplungsmodus bewegt sich im Horizont einer Offenheit für die Diversifizierung der Teilnehmenden, die in einer *changierenden Ansprache* als breite Auslegung der Adressat*innen-Ansprache sichtbar wird sowie einer Spezifik des Feldes und der Tätigkeitsstrukturen sowie inhaltlicher Anforderungen. Herauszustellen ist die zentrale Bedeutung der Gestaltung durch die Planenden, die die Kopplungen vornehmen, diese können aber nur teilweise reflexiv beschrieben werden. Sie sind überwiegend in implizite Handlungsmuster eingelassen und werden erst durch die Analyse des Programms und der Angebote, also der Ergebnisse des Planungshandelns, sichtbar.

Zunächst wird Kopplungshandeln bzw. Koppeln auf einer ersten Verschränkungsebene beschrieben (Perspektivverschränkung I). Es folgt anschließend die Spezifizierung als An- und Einkoppeln (Perspektivverschränkung II).

5.1 Perspektivverschränkung I: Kopplungen und Kopplungshandeln

Koppeln bedeutet auf einer ersten Ebene (Perspektivverschränkung I), dass *Balancen* zwischen den identifizierten Querkategorien *Lebenslagen und Biografie/biografische Motive; Wissensstrukturen und Bedarfe/Bedürfnisse; Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen und berufliche Optionen* hergestellt werden. Koppeln bedeutet weiterhin, dass *Verbindungen* zwischen diesen identifizierten zu balancierenden Querkategorien hergestellt werden, etwa indem die biografische Aspiration, schriftstellerisch tätig zu sein, mit einer beruflichen Option im Bereich der Verlagsarbeit oder, häufiger vertreten, einer Kursleitendentätigkeit verbunden wird.

Die einzelnen Perspektiven zeigen hier in Perspektivverschränkung I unterschiedliche Akzentsetzungen, die im Folgenden für das Bildungsmanagement, das Programm, die Planenden und die Teilnehmenden ausformuliert werden.[1]

Das *Bildungsmanagement* (siehe Kühn in diesem Band) nimmt Kopplungen mit Blick auf die Organisation, das Profil und die Rahmungen des Bildungsinstitutionalkonzeptes vor. Existenzielle profilgebende Kopplungen beziehen die Diskursebene ein: Die Akademie wird vernetzt und die Kopplung von Zielgruppen unter Analyse der KuK-Feldentwicklungen vorgenommen. Dabei lebt die Stärke der Entwicklung eines Bildungsinstitutionalkonzeptes, für das Entscheidungen zu treffen sind, von der Expertise über Kulturelle Bildung und ihre Konstitutionsprozesse aus den Bereichen Kunst, Kultur, an den Kontaktpunkten der Künste und deren Auslegungen im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang. Das Bildungsmanagement arbeitet an den sensiblen Nahtstellen der Verbindung von Kunst, Kultur und Bildung. Dazu gehört zentral die Ausformung von Kultureller Bildung. Die Einbettung der Kulturellen Bildung ist Teil der oben genannten Paradoxie der Künste und der Differenzierungs- und Selektionsantinomie, die implizit mitläuft. Die Leiterin platziert Kulturelle Bildung dementsprechend als Auslegung im Profil.

Die Perspektive *Programm* (siehe Gieseke & Krueger in diesem Band) zeigt am deutlichsten das Repertoire an Kopplungen als Ergebnis des Planungshandelns. Das Programm stellt in vielfältiger Art Kopplungen zu den biografischen und tätigkeitsstrukturellen Aspekten der Teilnehmenden sowie zu den fachlichen Entwicklungen her. Die Perspektive *Programm* zeigt besonders über die Leitkategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln, Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung, Handeln in Organisations- und Projektstrukturen, Programm- und Projektentwicklung (kuratorisch-planerisches Handeln), Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen, Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten*, wie die Ausdehnung des KuK-Bereichs unter Analyse der Beschäftigungs- und Tätigkeitsfelder, dies in den Kultureinrichtungen, Bildungseinrichtungen und beruflichen Strukturen, in Angebots- und Programmstrukturen übersetzt wird. Kopplungen beziehen sich auf (Teil-)Fähigkeiten, auf Berufs- und Beschäftigungsfelder, auf Zielgruppen, auf Lernformen und Bildungssettings. Teil des Koppelns ist das Balancieren von *Wissensstrukturen* und *Bedarfen/Bedürfnissen* sowie von *beruflichen Tätigkeitsfeldern* und *beruflichen Optionen*. Nicht direkt sichtbar ist das Balancieren von *biografischen Motiven* und *sozialer Sicherung*.

1 Für die Kursleitenden ist die Akzentsetzung hier weniger prägnant.

Soziale Sicherung wird nicht direkt in den Ankündigungen angesprochen, stattdessen findet sich diese in den adressierten Erweiterungen wieder, etwa in der Leitkategorie *Einblicke in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen*, indem z. B. für den Bereich Literatur Einblicke in Verlagsbeschäftigungen angeboten werden, um neue Beschäftigungsfelder zu erschließen. Die Teilnehmendenperspektive zeigt hingegen, dass im Bereich Literatur nur wenige einer einschlägig dem KuK-Bereich zugeordneten sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nachgehen, weshalb es begreiflich ist, dass die soziale Sicherung eine wichtige Bedeutung hat und über ein erweitertes Tätigkeitsfeld forciert wird.

Die Vorbereitung und Mitgestaltung von Berufsfeldern und Tätigkeitsstrukturen werden weiterhin an neuen Kopplungen in der Auslegung von Professionalität deutlich, etwa wenn am künstlerischen Ausdruck und zugleich an mikrodidaktischen Fähigkeiten gearbeitet wird, um auch selbst als Kursleitung tätig zu sein. Realisiert wird das Koppeln über Balancieren und eine changierende Ansprache. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen und Wissensdimensionen bilden relevante Ressourcen für Angebotsentwicklungen.

Die Perspektive der *Programmplanenden* (siehe Fleige in diesem Band) zeigt, wie komplex und implizit das Kopplungshandeln sich als besondere Herausforderung des Planungshandelns darstellt. Planende verstehen sich als Vertreter*innen eines Fachs und stützen sich auf eine breite Fach- und Feldexpertise. Die Ergebnisse der Analyse belegen, wie wichtig Programmbereichs- bzw. Fachbereichsleitungen als Akteur*innen in Bildungsinstitutionen sind.

Für die Planenden sind die genauen Kopplungen mit Blick auf die Querkategorien und die Leitkategorien, die in der Programmanalyse aufgezeigt werden, als Wissen ein Bestandteil impliziter Handlungsmuster, jedoch überwiegend nicht reflexiv zugänglich. Sichtbar wird vielmehr, wie komplex die Planenden das Kopplungshandeln vornehmen. Sie entlehnen teilweise künstlerisch-antizipative bzw. künstlerisch-kreative Handlungszugänge und verbinden diese mit involvierend-kommunikativen Formen für die Erschließung der Bildungsbedürfnisse und -bedarfe der relevanten KuK-Zielgruppen des Feldes. Das pädagogische Moment tritt besonders in der Zielgruppenanalyse zutage, indem in gemeinsamen Angeboten Kopplungen zwischen den Zielgruppen realisiert bzw. mögliche Kopplungen identifiziert werden. Kopplungen sind eingewoben im identifizierten Handlungsstrom und in der zyklischen Figur von *Aufnahme und Antizipation, Themen-Setzen-und-Konzipieren* und *Themen-Immer-Weiter-Bewegen* im Kontext von *Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren*. Die Paradoxie der Künste wird über diese Handlungsfigur für pädagogische Prozesse balanciert und die Künste werden für pädagogische Prozesse geöffnet, ohne diese als erwachsenenpädagogisch zu bezeichnen. Eine Überführung in pädagogische Gestaltungsprozesse ist etwa deutlich bei der Analyse von (gemeinsamen) Merkmalen von Adressat*innengruppen, die als Changieren Eingang in das Kopplungshandeln finden und Ausdruck der Handhabung der Differenzierungs- und Selektionsantinomie sind.

Die sehr guten Feldkenntnisse, die Kenntnisse des KuK-Bereichs in der entsprechenden Sparte/Domäne, die fachwissenschaftliche Expertise und die besondere berufsbiografische Verkörperung der Planenden aufgrund der Verbindung einer künstlerisch-kulturellen Aspiration, als Künstler*in und zugleich als Pädagog*in tätig zu sein, ermöglichen eine authentische Personifikation, die bei den KuK-Tätigen auf große Akzeptanz stößt. In den Handlungsstrom bzw. -zyklus sind als Perspektiven die identifizierten Querkategorien *Lebenslagen, Biografie/biografische Motive, Wissensstrukturen, Bedarfe/Bedürfnisse, Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *berufliche Optionen* eingelassen. Sie werden jedoch nur teilweise sichtbar. Die identifizierten *allgemein-formalen Planungsstrategien* zum einen und *spezifisch-inhaltsbezogene und tätigkeitsfeldbezogene Planungsstrategien* zum anderen sind Fortführungen des Handlungszyklus und zeigen Ausrichtungen für Kopplungen, etwa für das Neue in Kunst, Kultur sowie in den entsprechenden Tätigkeitsfeldern, das in die Angebote an- und eingekoppelt wird. Über Neuentwicklungen werden ganze Bereiche, z. B. Film, ins Programm geholt.

Die Vielfalt der Kopplungen und Bezüge, wie sie in der Programmanalyse in den Leitkategorien sichtbar werden, stehen den Planenden nicht reflexiv zur Verfügung, sondern sind wie genannt vielmehr Bestandteil impliziter Handlungsmuster. Hier zeigt sich ein *Widerspruch in der Perspektivverschränkung*: Die Kopplungen sind das Ergebnis des Planungshandelns, das sich im Ergebnis, dem Programm zeigt, aber nicht in der Breite in der Reflexion des Planungshandelns.

Die Perspektive der *Teilnehmenden* (siehe Heidemann et al. in diesem Band) bildet den perspektivischen Gegenpol zur institutionellen Sicht, der die vorherigen Perspektiven zugeordnet werden können, und wird im Folgenden deshalb als Einzelperspektive etwas ausführlicher dargestellt und eingeordnet: Grundlegend wird sichtbar, welchen (Mehrfach-)Tätigkeiten und (Mehrfach-)Beschäftigungen die KuK-Tätigen nachgehen. Diese stellen zugleich Kopplungen dar, welche die KuK-Tätigen selbst vornehmen. Dabei dominieren künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten, von KuK-Produktion über Kulturelle Bildung und Vermittlung bis hin zum KuK-Management. Während die Planendenperspektive die Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst als Fokus ausweist, zeigt die Teilnehmendenperspektive einerseits die berufliche Realität mit Blick auf Anstellungsverhältnisse, Beschäftigung und die Vielfalt an qualifikatorischen Bedarfen, die die beruflichen Felder und (Mehrfach-)Tätigkeiten evozieren. Sie zeigt andererseits aber auch, dass die teilnehmenden KuK-Tätigen die Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst biografisch zumindest gut integriert oder aber, je nach berufsbiografischen Möglichkeiten, im Fokus sehen möchten. Kopplungen bewegen sich im Spannungsbogen zwischen (Mehrfach-)Tätigkeiten und (berufs-)biografischen Strategien, indem die Teilnehmenden Tätigkeiten und biografische Strategien koppeln, um Optionen *biografischer Entwicklung* und *sozialer Sicherung* zu balancieren. Die Analyse der Mehrfachbeschäftigungen zeigt, dass künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten häufig mit Tätigkeiten in verschiedenen Bildungsinstitutionen (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung) und in pädagogischen Bereichen, etwa Theaterpädagogik, gekoppelt werden. Die Kopplungen variieren dabei z. B. nach Berufsgruppe und

Anstellungsverhältnis. Verschiedene Berufsgruppen nehmen nicht nur Tätigkeitskopplungen vor, sondern treffen mit den Teilnahmeentscheidungen auch Entscheidungen bezüglich zu koppelnder (Teil-)Fähigkeiten und Kompetenzen. Es lassen sich hier Bezüge und Linien zwischen den beiden Perspektiven Teilnehmende und Programm aufzeigen. Beispielsweise werden an Schulen tätige Künstler*innen mit Angeboten angesprochen, die künstlerisch-kulturelle und vermittelnde bzw. didaktische Fähigkeiten koppeln und ausweisen. Diese finden sich in der Programmanalyse in der Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* wieder. Lehrer*innen an Schulen benötigen wiederum vertiefte Einblicke in die Künste sowie künstlerisches Gestalten, d. h. andere Fähigkeitskopplungen. Diese finden sich in der Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln* wieder. An diesem Beispiel wird deutlich, warum die Zielgruppenansprache komplex ist und sich in der Programmperspektive am Ergebnis der changierenden Ansprache verschiedener Zielgruppen zeigt. Als ein weiteres Beispiel lässt sich die Kopplung zwischen Kunstproduktion und Kultureller Bildung bzw. Vermittlung anführen: Die Ergebnisse der beiden Perspektiven greifen hier erneut ineinander und verweisen auf eine spezifische „Passung" in der Angebotsentwicklung. Aus Sicht der Teilnehmenden wird eine hohe Bedeutung der Kunstproduktion deutlich. Diese spiegelt sich in der programmanalytischen Leitkategorie *Künstlerisches und publizistisches Handeln*. Die faktischen Tätigkeiten liegen jedoch oftmals in der Kulturellen Bildung und Vermittlung. Diese spiegeln sich wiederum in der programmanalytischen Leitkategorie *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung*. Viele KuK-Tätige verfügen über eine Tätigkeitskopplung zwischen Kunstproduktion und Kultureller Bildung bzw. Vermittlung in den faktischen Tätigkeiten, jedoch sind die subjektive Bedeutung, die emotionale Verbindung und damit die Identifikation für alle Tätigkeiten, die von der künstlerisch-kulturellen Aspiration entfernt liegen, niedriger. Es ist aber auffällig, dass das Gefälle der Bedeutungsdifferenz zu den pädagogischen Feldern niedriger ist als zu anderen Tätigkeiten, was andeutet, dass der *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternde Bildungsbegriff* greift, um entsprechende Brücken, Passagen und Eingänge für Fähigkeiten und Qualifikationen für pädagogische Aufgaben in Bildungs- und Vermittlungssettings zu gestalten. Die Paradoxie der Künste kann hier in mehrfacher Hinsicht aufgegriffen und produktiv gewendet werden, auch wenn sie fortbesteht. Dies unterstützt die Perspektive, dass es weitere Potenziale gibt, um dem Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung zusätzliche Expertise zukommen zu lassen – eine Lücke, die erst durch die Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven deutlich wird.

Die Teilnehmendenperspektive zeigt schließlich, wie die Balancen der identifizierten Querkategorien *Lebenslagen, Biografie/biografische Motive, Wissensstrukturen, Bedarfe/Bedürfnisse* sowie *Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen* und *berufliche Optionen* sich in vier bildungs- und berufsbiografischen Strategien mit Kopplungen zwischen biografischen Situationen und beruflichen Perspektiven unter dem Fokus der Einbindung und Platzierung des künstlerisch-kulturellen Selbst wiederfinden: 1. *Nebeneinander von KuK und anderen kreativitätsfernen Praktiken*; 2. *Verknüpfung von KuK und anderen, insbesondere pädagogischen Praktiken*; 3. *Zurückstellen des KuK-Inte-*

resses zugunsten einer sicheren Tätigkeit; 4. *Streben, ausschließlich in KuK tätig zu sein*. Das Bildungsinstitutionalkonzept reagiert auf die komplexen Teilnehmendensituationen, beispielsweise über den identifizierten offenen Handlungszyklus der Planenden, nach außen sichtbar z. B. in Form von changierenden Ansprachen im Programm. Die Planendenperspektive zeigt jedoch nicht die komplexen Justierungsbewegungen und das komplizierte Suchen nach Platzierung. So münden die berufsbiografischen Strategien in insgesamt fünf Funktionen, welche die Teilnehmenden der Akademie zuweisen und die Ausdruck des Suchens der Teilnehmenden nach einer künstlerisch-kulturellen und zugleich beruflichen Platzierung sind: 1. *Erwerb von Wissen und Kompetenzen*; 2. *Unterstützung bei der professionellen Ausformung der Tätigkeiten*; 3. *Förderung von Suchbewegungen zur Ausschreitung kreativer Potenziale*; 4. *Stabilisierung des Selbst über Wertschätzung und Teilhabe*; 5. *Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks*. Diese Zuweisung spiegelt sich in allen programmanalytischen Kategorien, insbesondere aber in den Kategorien *Künstlerisches und publizistisches Handeln, Handeln in kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung, Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen, Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten*. Sie erklärt, warum viele Teilnehmende immer wieder in die Akademie kommen, Angebote anschließen, wiederholen, teilweise auch doppeln. Die Teilnehmenden sind auf der Suche, verbinden ihre Suche mit biografischen Strategien und überschreiten die von den Planenden gebauten und im Programm sedimentierten Brücken, damit sie neue Kopplungen vornehmen können (z. B. in den (Mehrfach-)Beschäftigungen, den Tätigkeitsstrukturen, der Platzierung von Kunst und Kultur im Erwerbsleben). Die Funktion der *Akademie als Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks* zeigt dabei in sich einen Widerspruch auf: Der fachlich-reflexive Austausch steht für die Teilnehmenden im Zentrum, d. h. das Weiterbewegen des künstlerisch-kulturellen Selbst. Die soziale Sicherung ist über den tätigkeitsbezogenen Netzwerkaufbau zwar angeschlossen, aber nicht zentral. Das deutliche Ringen um Platzierung wird in der Perspektive der Planenden nicht in gleicher Umfänglichkeit und Auslegungsbreite bzw. Explizität und im Programm in der Verbindung mit sozialer Sicherung gar nicht deutlich. Hier zeigen sich Differenzen in den Perspektiven, die erst in der kombinierten Betrachtung aller Ergebnisse einordbar sind.

5.2 Perspektivverschränkung II: Kopplungen und Kopplungshandeln als An- und Einkoppeln

Auf einer zweiten tieferliegenden Ebene (Perspektivverschränkung II), die das Handeln im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang der Verbindungen von Kunst, Kultur und (Kultureller) Bildung im sich ausdehnenden KuK-Feld verortet, kann Kopplungshandeln im *Modus des An- und Einkoppelns* spezifiziert werden.

Ankopplungen stehen in engem Zusammenhang mit der unmittelbaren Herstellung von Anschlüssen an die künstlerisch-kulturelle Aspiration, an die Entwicklung der Kunstformen und Künste, an künstlerische und gestalterische Tätigkeiten, die im Horizont der individuellen Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst und der Leidenschaft eingeordnet werden können. Die emotionale identitätssichernde Nähe zum

künstlerischen Gestalten, also zur Kunst- und Kulturproduktion, nimmt die Teilnehmenden am Bildungsort Akademie unmittelbar mit und bindet sie über künstlerisches Gestalten in atelierartigen Räumen sowie passagere Lern- und Bildungsimpulse, einschließlich (oft nachgelagert) systematischem Wissen, in der *Bildungssphäre*.

Einkoppeln erweist sich als komplizierter: Berufsfeldentwicklungen, inhaltlich-fachliche Entwicklungen, Entwicklungen der Tätigkeits- und Beschäftigungsfelder sowie Anstellungsverhältnisse und soziale Sicherung evozieren Qualifizierungsbedarfe, die nicht der unmittelbar emotional nahen künstlerisch-kulturellen Aspiration entspringen und dort unmittelbar anschlussfähig sind. Das Einkoppeln bedarf neben der fachwissenschaftlichen Expertise pädagogischer und interdisziplinärer Expertise für die Entwicklung spezifischer Bildungssettings, die tätigkeits- und berufsbezogene sowie biografische Brücken aufzeigen, um für fremdlogische Kompetenzen und Wissensstrukturen tätigkeits- und berufsfeldorientiert Eingänge zu gestalten, diese näherzubringen und einzubinden, d. h. einzukoppeln.

An- und Einkoppeln ist ein Modus des Koppelns und des Kopplungshandelns zur Gestaltung des Bildungsinstitutionalkonzeptes. Sie sind zugleich der zentrale Mechanismus des Planungshandelns, indem er als Handlungszyklus greift, und werden im Programm in seinen Kopplungsbezügen am sichtbarsten, indem er sich als Rahmung für das Bildungsinstitutionalkonzept und als gesellschaftliche Gestaltung nach außen zeigt.

An- und Einkoppeln präzisieren die identifizierte Bildungsauslegung *Bildung als komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternder Ansatz,* dies insbesondere über die Ergebnisse der Perspektive Programm: Dieser Bildungszugang bedeutet, dass es komplexe, gestufte und spezifische tätigkeits- und – im Bedeutungshof der künstlerisch-kulturellen Aspiration – biografisch-reflexive Angebotszuschnitte und Bildungssettings braucht, die Inhalte, auch das systematische Wissen, so passfähig anlegen, dass die situativen, aktuellen Tätigkeiten und Berufssituationen mit Blick auf notwendige Fähigkeiten im Fokus sind. Die für die Entfaltung der künstlerisch-kulturellen Aspiration und entsprechenden Tätigkeitsanteile gewünschten (Teil-)Fähigkeiten im Bildungs- bzw. Gestaltungsprozess müssen zugleich erlebt, geübt, erfahren und angeeignet werden können. Es werden sowohl in der Planung als auch in den Seminaren aktuelles wissenschaftlich fundiertes Wissen und antizipierte Feldentwicklungen mit Gestaltungspotenzialen berücksichtigt. Die Teilnehmenden sollen, so zeigen die Begründungen durch die Planenden und die Kursleitenden, das Gelernte unmittelbar beruflich umsetzen und einbringen können. Dies spezifiziert den Akademiecharakter im Unterschied zu einem Studium.

An- und Einkoppeln zeigen, wie komplex pädagogische Prozesse an der Schnittstelle von Kunst, Kultur, und (Kultureller) Bildung für wissenschaftliche berufliche Weiterbildung anzulegen sind.

Interessant ist nun, dass sich An- und Einkoppeln als Planungsmodus im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang einordnen und als *Kernbestandteil des Bildungsinstitutionalkonzeptes* identifizieren lassen. In den verschiedenen Perspektiven zeigt sich jedoch auch in Perspektivverschränkung II, wie unterschiedlich An- und

Einkoppeln im Handeln angelegt sind, dass sie unterschiedliche Bedeutungen haben können und dass sie sich im Ergebnis in den Programmstrukturen aufzeigen lassen.

Aus der Perspektive des *Bildungsmanagements* (siehe Kühn in diesem Band) zeigt sich, dass dieses mit Blick auf die Präzisierung von Kopplungen als An- und Einkoppeln eine übergreifende vernetzende Position einnimmt. Die Leitung verfügt über Fachexpertise und Feldkenntnisse und antizipiert die verschiedenen Logiken und Bedarfe im breiten Feld von Kunst, Kultur und Bildung, welche die Überführung in An- und Einkoppeln vorbereiten. Breite Vernetzungen und Kooperationen, u. a. mit Hochschulen, sowie die Zusammenarbeit mit Expert*innen stellen Kopplungen ins KuK-Feld her und eröffnen Räume für An- und Einkopplungen, welche die Planenden für sich aufgreifen können. Eine zentrale Rolle spielt die Auslegung einer Vorstellung Kultureller Bildung bzw. wissenschaftlicher beruflicher (kultureller) Weiterbildung, die als Deutungen Teil des Bildungsinstitutionalkonzeptes und der Bildungssphäre wird. Das Bildungsinstitutionalkonzept ist der Ort, um den unterschiedlichen Logiken einen Platz zu geben, diese einzubinden und die *Paradoxie der Künste* aus einer institutionellen Perspektive konstruktiv für profilgestaltende Überlegungen zu rahmen. Die relative Autonomie der Planenden ist eine zentrale Antwort darauf. Die *immanenten Handlungsmuster* der Planenden verweisen darauf, dass die Paradoxie der Künste in der Institution analytischer Durchdringung bedarf, um diese reflexiv als Erweiterung dem Planungshandeln zugänglich zu machen und Perspektiven für Profil- und Angebotsentwicklungen zu eröffnen.

Die Perspektive des *Programms* (siehe Gieseke & Krueger in diesem Band) gibt auf einer zweiten Ebene Einblicke in das Spektrum der An- und Einkopplungen in den Angeboten, d. h., wie das künstlerisch-kulturelle Selbst adressiert und jeweils Erweiterungen von Fähigkeiten konzipiert werden: In den Leitkategorien der Programmanalyse wird sichtbar, dass An- und Einkopplungen über umfangreiche Bedarfseruierungen und -darlegungen begründet und in Form vielfältiger Brücken realisiert werden: über – auch fremdlogische – Wissensressourcen, über komplexe Lern- und Arbeitsformen, die an (neuen) Tätigkeiten ansetzen, über Einblicke in Arbeits- und Berufsfelder etc. Die Leitkategorie *Einblick in Tätigkeitsfelder/Berufe/Arbeitsformen* etwa verdeutlicht, wie An- und Einkopplungen für z. B. Marketing vorgenommen werden. Für die Künstler*innen handelt es sich dann um neue Zugänge, also Einkopplungen, für Leitungskräfte in Kulturinstitutionen eher um eine Ankopplung, also einen unmittelbaren Anschluss. An- und Einkopplungen sind nicht immer trennscharf darstellbar. Dies ist ein weiterer Hinweis auf die Herausforderung, verschiedene Gruppen changierend sowie in verschiedenen Zugängen und Stufungen des An- und Einkoppelns anzusprechen. Die Leitkategorie *Arbeit am Selbst/am eigenen Auftreten* etwa hat einen engen Bezug zur Bildungsauslegung des Arbeitens am Selbst in neuen Erweiterungen und verweist auf unterschiedliche pädagogische Anforderungen für das An- und Einkoppeln. Ein Angebot kann je nach beruflichem Profil für KuK-Tätige eine intensive Form des Einkoppelns bedeuten oder aufgrund von bereits neu angeeigneten Teilfähigkeiten eine leichte Einkopplung. Wenn Künstler*innen beispielsweise erstmals lernen, eine eigene Website zu gestalten, sind grundlegende

Einkopplungen zu konzipieren: Websites müssen den eigenen künstlerischen Stil aufnehmen. Es kann neues Wissen über Webdesign eingebracht werden und daran anschließen sowie daran wiederum die Reflexion über die neuen Optionen der Platzierung im Feld. Kommen erweiterte Anforderungen der Selbstpräsentation hinzu, können im Rahmen der vorhandenen Einkopplungen (erworbene Fähigkeiten der medialen Selbstpräsentation) weitere Einkopplungen vorgenommen werden, z. B. die Integration filmischer Elemente als erweiterte Form der Selbstpräsentation mit neuen Möglichkeiten der Platzierung im Feld.

Für die einzelnen Sparten/Domänen, wie Literatur, Theater/Darstellende Künste und Musik, sind sparten-/domänenspezifische Auslegungen für An- und Einkopplungen sichtbar geworden, so in der Leitkategorie *gemeinsame Kulturproduktion* (z. B. Orchestermanagement, Laientheater), die jeweils spezifische Angebotskonzeptionen für das Balancieren des Arbeitens am *Können* und am *künstlerischen Selbstausdruck* in den notwendigen Fähigkeitserweiterungen erfordern. Es bedarf jeweils einzelner Entscheidungen, inwieweit die Fähigkeitserweiterungen als unmittelbare Anschlüsse (Ankoppeln) oder als komplexe Eingangsgestaltungen (Einkoppeln) vorgenommen werden können. Dies macht unmittelbar einsichtig, dass die Programmbereichsleitenden als Expert*innen für ihre Sparte/Domäne und ihr Fach agieren, sich aber zugleich als Pädagog*innen verstehen müssen.

Die Perspektive der *Programmplanenden* (siehe Fleige in diesem Band) spezifiziert teilweise die Kopplungen in Form von An- und Einkoppeln in der Breite der Bezüge. Die verschiedenen Bezüge des An- und Einkoppelns sind für das Planungshandeln im Handlungszyklus *Aufnahme und Antizipation, Themen-Setzen-und-Konzipieren und Themen-Immer-Weiter-Bewegen* im Kontext von *Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren* als Handlungsstrom eingelassen, jedoch überwiegend nicht reflexiv verfügbar. Die Planendenperspektive zeigt, wie sich die Planenden im Feld in dichter Kommunikation mit den Künstler*innen i. e. S., den KuK-Tätigen insgesamt und anderen relevanten Akteursgruppen in einem breiten Netzwerk involvieren und im Rahmen der Wissensinseln Bedarfs- und Bedürfniserschließung sowie Angebotsentwicklung möglichst genau antizipieren und verstehen wollen, was die Spezifik der Bedarfe und Bedürfnisse ausmacht, welche Bedarfe aus den Tätigkeiten und Berufsfeldern kommen und in welcher Relation sie zu den Entfaltungsinteressen des künstlerisch-kulturellen Selbst stehen. Ihr zentraler Handlungszyklus fungiert dabei als Motor und ist offen im Handeln. Es fällt auf, dass die Planenden die Entwicklung der Künste und die Entfaltung des künstlerisch-kulturellen Selbst besonders ins Zentrum stellen. Die Diversität der Bedarfe und Bedürfnisse und die sich ausdehnenden Tätigkeitsbereiche und Berufsfeldentwicklungen stellen die Planenden offensichtlich vor große Herausforderungen, die passenden Ankopplungen (als Anschlüsse) und Einkopplungen (als Gestaltung von Eingängen) für die Fähigkeitserweiterungen zu erfassen, zu planen und zu konzipieren. Eine besondere Komplexität liegt dann vor, wenn es sich um einzukoppelnde Fähigkeiten handelt, die sich vom künstlerisch-kulturellen Selbst entfernen, aber für die Entwicklung und Bewältigung von (Mehrfach-)Beschäftigungen relevant sind. Die Planungsstrategien binden notwendige Kopplungs-

bezüge als Leitprämissen in sich. Sie sind inhalts- und sparten-/domänenspezifisch sowie tätigkeits- und tätigkeitsfeldbezogen. Die Planungsstrategien liefern Hinweise darauf, wie der Prozess des An- und Einkoppelns vorgenommen wird. Die changierende Ansprache von Zielgruppen hat dabei eine wichtige Funktion. Sie ist ein Zugang des An- und Einkoppelns, indem mehrere diverse Zielgruppen angesprochen, zusammengesetzt, zusammengebracht und Teilnahmeentscheidungen getroffen werden. Darüber wird seitens der Planenden auch die Differenzierungs- bzw. Selektionsantinomie bewältigt. Dazu gehört die Einschätzung, ob Merkmale und Niveaus der Teilnehmenden eine Basis für den Bildungszugang als *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternd* ausweisen, der bei den KuK-Tätigen Akzeptanz findet. Gezielte intentionale Einkopplungen sind dann einfacher, wenn sie bildungspolitisch gewollt und mit Finanzierungsmöglichkeiten unterlegt sind, etwa die Qualifizierung von Lehrer*innen an allgemeinbildenden Schulen. Für Standardsetzungen, die An- und Einkopplungen darstellen können, werden Kooperationen eingegangen, etwa mit Hochschulen für Zertifikatslehrgänge. Das Involvieren und der permanente Handlungsstrom sorgen für eine perspektivische Verbindung von Entfalten, Platzieren und Gestalten. Die Kopplungshandlungen als Anschlüsse und Zugänge werden jedoch nicht reflexiv in Relation gesetzt, vielmehr ist Kopplungshandeln vielfach implizites Handeln. Die Planenden orientieren sich hier am künstlerischen Prozess und Verständnis von Gestalten bzw. Kreativität und schließen pädagogische Überlegungen daran an. Dabei ziehen sie kreative Potenziale aus der dichten Kommunikation mit verschiedenen Akteursgruppen und entwickeln eine hohe Wertschätzung für didaktische Überlegungen, um künstlerische Gestaltung mit Bildungszugängen zu verbinden. Dies wird als Teil der eigenen Kreativität verstanden. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Antinomie der Künste und die antizipierte Sensibilität der Künstler*innen als Adressat*innen die Planenden, was die künstlerische Nähe und Authentizität der Bildungssphäre betrifft, permanent vor die Herausforderung stellen, bildungswissenschaftliches Wissen und pädagogische Überlegungen intentional und gleichzeitig implizit in die Angebotsentwicklungen einzubringen und als Professionalität auszuweisen. Die impliziten Handlungsmuster zur Gestaltung eines *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriffs* greifen in den hier beschriebenen Kopplungen und laden die Mehrfachteilnehmenden für einen lebensbegleitenden Bildungsprozess zur Wiederkehr ein. Es ist davon auszugehen, dass ein offener, reflexiver Umgang mit der Paradoxie der Künste, welche sowohl die Expertise in den Künsten als auch in bildungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Wissensstrukturen erfordert, das implizite Handeln um systematische Aspekte erweitert, um weitere systematische und kreative Bezüge für die Angebotsentwicklungen zu aktivieren. Der komplexe kommunikativ anstrengende Handlungszyklus kann nun um bildungswissenschaftliche Erkenntnisse ergänzt werden und es können gezielt Kopplungsbezüge als Wissen eingespeist werden. Es stellt sich schließlich die Frage, ob die Planenden sich Selbstbeschränkungen zur Bewältigung der Paradoxie der Künste auferlegen.

Die Perspektive der *Kursleitenden* (siehe Freide et al. in diesem Band) gibt Einblicke, wie der *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternde Bildungsbegriff* durch An- und

Einkoppeln in einer entfaltungsorientierten Bildungssphäre durch dichte Kommunikation realisiert wird. Die Kursleitenden nutzen ihre authentische Verkörperung als Künstler*in und zugleich Kursleiter*in zur Akzeptanzschaffung, einerseits für Mehrfachbeschäftigungen und andererseits für die Bildungsprozesse. Als Künstler*innen bzw. KuK-Tätige gestalten sie Atmosphären, die künstlerisch-kulturelles Gestalten mit Fähigkeiten-erweiternden Bildungszugängen verbinden, die sowohl An- als auch Einkopplungen zulassen. Grundlage ist, dass gemeinsame künstlerische Prozesse angestoßen und an konkreten Projekten erprobt, geübt, gespiegelt und reflektiert werden. Diese Prozesse erfolgen in spiegelnder, anerkennender, beziehungsorientierter Art und Weise, die sich in der Struktur an einem „Meister-Schüler-Verhältnis" orientiert, in der Form aber sensibel biografisch-reflexiv und verwertungsorientiert-tätigkeitsbezogen angelegt ist. In Fortführung mesodidaktischer Überlegungen der Planenden realisieren die Kursleitenden Settings, die Anschlusslernen und Anschlüsse ermöglichen, d. h. Ankoppeln in der Bildungssphäre. Die Kursleitendenperspektive zeigt, wie die mikrodidaktische Gestaltung – aufgrund enger Kommunikationen mit den Planenden – Teil von Planungsstrategien wird und innerhalb dieser künstlerisch-didaktische Überführungen in Anschlüssen ausgestaltet werden. Die Ergebnisse ermöglichen eine bessere Beschreibung von Bildungssphäre, die davon lebt, dass von Künstler*innen initiierte, authentische künstlerische Prozesse erfahrungsgeleitetes Arbeiten mit passagerem Fähigkeiten- und Wissensinput koppeln. Sie wird getragen von gemeinsamen Deutungen darüber, dass das künstlerisch-kulturelle Selbst in den Kommunikationen und im künstlerischen Handeln im Fokus der Entfaltung steht und Erweiterungen verwertungsorientiert daran anschließen. Die Bildungssphäre wird offensichtlich so ausgestaltet, dass die Paradoxie der Künste mit dem Bildungsbegriff (*komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternd*) verbunden und produktiv für Bildungsprozesse geöffnet werden kann. In der Bildungssphäre werden die Bedarfe, die aus den unterschiedlichen Bereichen und Interessen stammen und für die Teilnehmenden fremdlogische Fähigkeiten und Wissensstrukturen darstellen können, in Anschlüsse überführt.

Die Perspektive der *Teilnehmenden* (siehe Heidemann et al. in diesem Band) gibt Aufschluss über die biografischen Optionen von Anschlüssen und Erweiterungen, die mit An- und Einkopplungen vorgenommen werden sollen. Die Teilnehmenden haben ihre Teilnahmeentscheidung vor ihrem situativen und motivationalen Hintergrund getroffen. Sichtbar wird, welche Bedeutung die Teilnahme in Relation zu ihren faktischen und gewünschten Beschäftigungs- und Tätigkeitszuschnitten hat: Die Teilnehmenden justieren ihre Bildungsentscheidungen im Radius der identifizierten berufsbiografischen Strategien: *das Nebeneinander von KuK und anderen kreativitätsfernen Praktiken (Strategie 1); die Verknüpfung von KuK und anderen, insbesondere pädagogischen Praktiken (Strategie 2); das Zurückstellen des KuK-Interesses zugunsten einer sicheren Tätigkeit (Strategie 3); das Streben, ausschließlich in KuK tätig zu sein (Strategie 4)*.

Die Teilnehmenden folgen einerseits den Erfordernissen des Tätigkeitsfeldes, der Mehrfachbeschäftigungen und den daraus resultierenden Bedarfen und andererseits ihren Wünschen, künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten (wieder) ins Zentrum der

Aufmerksamkeit zu rücken. Sie selbst changieren An- und Einkopplungen im biografischen Lebenszusammenhang. Dabei bilden die Mehrfachbeschäftigungen und die Ausdifferenzierung von Tätigkeitsfeldern einen zentralen Treiber für biografische Einkopplungen. Der Bildungsbegriff weist darauf hin, dass es vor allem um die tätigkeitsbezogene, professionelle Einformung als Einkopplungen aufgrund von Mehrfachtätigkeiten und -beschäftigungen geht, die auch für die Teilnehmenden besondere Herausforderungen darstellen. Aussagen über daraus folgende habituelle Entwicklungen, was die Identifikation als KuK-Schaffende betrifft, können nicht getroffen werden. Am verbreitetsten und naheliegendsten unter den Mehrfachbeschäftigungen sind Kopplungen mit pädagogischen Aufgaben.

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass die Entscheidungen über An- und Einkopplungen nicht allein an der Struktur der Mehrfachtätigkeiten und der Mehrfachbeschäftigungen festzumachen sind, denn je nach beruflichem Hintergrund und biografischer Situation kann dies variieren und Überlappungen aufweisen. So können z. B. Angebote im Bereich künstlerisches und publizistisches Handeln eine Einkopplung (für Künstler*innen) oder eine Ankopplung (für Lehrer*innen) bedeuten. Der *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternde* Ansatz wird von den Teilnehmenden mit biografischen Anschlüssen versehen. Diese entscheiden darüber, ob es sich um eine An- oder Einkopplung handelt. Die Ergebnisse der Programmanalyse verweisen auf Stufungen und Übergänge, die zwischen An- und Einkopplungen bestehen können, dies variiert je nach Berufsgruppe, beruflichen Profilen, Sparten/Domänen, (Mehrfach-)Tätigkeiten und Beschäftigungen.

Die *Programmperspektive* legt hieran anschließend offen, dass die identifizierten programmanalytischen Leitkategorien sich mit den berufsbiografischen Strategien treffen. Die *Kursleitendenperspektive* zeigt, dass es den Kursleitenden genau darum geht, über künstlerische Gestaltungszugänge biografisch verwertbare Anschlüsse herzustellen. Die *Planendenperspektive* verdeutlicht, dass die Bedürfnisse nach Anschlüssen (Ankopplungen) engmaschig identifiziert und die Bedarfe für neue und erweiterte Zugangswege (Einkoppeln) eruiert und geprüft werden. Hier finden sich Verbindungen in den Ergebnissen der Perspektiven. Das Ringen um Platzierung, auf das die berufsbiografischen Strategien der Teilnehmenden und die komplexen Bezüge des An- und Einkoppelns verweisen, ist bei den Planenden Teil des impliziten Wissens.

6 Entfalten, Platzieren und Gestalten im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang

Der Kopplungsgedanke, die Balancen und Verbindungen (Perspektivverschränkung I) zwischen den identifizierten Querkategorien *Lebenslagen und biografische Motive, Wissensstrukturen und Bedarfe/Bedürfnisse, Berufliche/s Tätigkeitsfeld und Strukturen und berufliche Optionen* sowie die Spezifizierung als *An- und Einkoppeln* von (Teil-)Fähigkeiten, Inhalten und Wissensstrukturen bis hin zu erwerbbaren Abschlüssen und

Zertifikaten, die über die Verbindungen von Kunst, Kultur und (Kultureller) Bildung im sich ausdehnenden KuK-Bereich die Entwicklung von Berufen und Tätigkeitsfeldern realisieren (Perspektivverschränkung II), verweisen auf einen zentralen gesellschaftlichen Handlungszusammenhang. Die Gestaltung wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung am Bildungsort Akademie zielt auf die individuelle Entfaltung und berufliche Platzierung von KuK-Tätigen in den Künsten und angrenzenden Kunstformen, im breiten Feld der Kultur sowie der Kulturellen Bildung und Vermittlung. Die Akademie operiert an der Schnittstelle zur Hochschule und zu relevanten Studiengängen in Kunst und Kultur, baut Brücken und berufliche/tätigkeitsbezogene Passagen in die Kulturinstitutionen, speist das Bildungssystem mit Zugängen Kultureller Bildung und eröffnet Einstiegspunkte für die öffentliche Erwachsenenbildung und die vielfältigen beigeordneten Formen der Kulturellen Erwachsenenbildung. Damit öffnet sie Fenster für die künstlerisch-kulturelle Bildung der Bevölkerung, dies insbesondere über die Qualifizierung von Planenden und Kursleitenden, von Künstler*innen und KuK-Tätigen für bildungsnahe Tätigkeiten. Dieser Zusammenhang verweist auf einen weiten Begriff des *Handelns*. Kunst besteht aus Handeln und Kreativität für künstlerisch-schöpferisches Handeln ist wiederum die zentrale Aspiration für Kunst und künstlerisches Gestalten und das ureigene, grundlegend zweckoffene Motiv für die Teilhabe an Bildungsangeboten in der Akademie. Kunst und künstlerisches Gestalten realisieren sich nicht durch Einengung. Die Reflexion ist dem Handeln nachgelagert, weshalb eine Unterscheidung von künstlerischem Gestalten und Lernen relevant ist. Die Entwicklung von Angeboten und Bildungssettings am Bildungsort Akademie gehen didaktisch gestaltungssensibel in Formen dichter beziehungsorientierter Kommunikation und (möglichst) konkreter gestalterischer Arbeit am Projekt damit um (geplant und reflexiv begleitet durch die Planenden, umgesetzt durch die Kursleitenden). Die Akademie realisiert über die Angebote und Bildungssettings schließlich einen *Handlungszyklus von Entfalten, Platzieren und Gestalten*. Dieser spiegelt und eröffnet einen gesellschaftlichen Handlungszusammenhang, der in ebendieser Figur von Entfalten, Platzieren und Gestalten sichtbar wird (siehe hierzu auch Abb. 1 am Ende dieses Kapitels). Auch diesbezüglich zeigen sich spezifische Auslegungen in den Perspektiven:

Das *Bildungsmanagement* (siehe Kühn in diesem Band) platziert aus einer Leitungsperspektive den Zusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten, indem das Bildungsinstitutionalkonzept nach innen an einem entfaltungsorientierten Bildungsbegriff entlang entwickelt und für autonome Planungsprozesse in den einzelnen Sparten/Domänen sowie nach außen für die Gestaltung des KuK-Feldes mit neuen Beschäftigungs- und Tätigkeitszuschnitten platziert wird. Die Leiterin nutzt ihre kulturwissenschaftliche Fachexpertise, ihre Feldkenntnisse, aktuelles wissenschaftliches Wissen und viele Vernetzungen, um das Bildungsinstitutionalkonzept mit einer spezifischen Auslegung Kultureller Bildung und wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung für Kulturelle Bildung zu vertreten, zu begründen und in allen Bereichen des sich ausdehnenden Feldes zwischen den Künstler*innen, Kunst- und Kultureinrichtungen, Verbänden, Bildungseinrichtungen, Hochschulen und politi-

schen Gremien zu platzieren und darüber mitzugestalten. Dabei entwickelt sie eine Auslegung Kultureller Bildung (weiter), bewegt sich in der Paradoxie der Künste, sucht nach Balancen zwischen Kunst, Kultur und Bildung, um alle notwendigen Verbindungen zur Handhabung dieser Paradoxie bei gleichzeitiger Weiterentwicklung der Auslegung und Platzierung von Kultureller Bildung zu berücksichtigen. Letztendlich vertritt das Bildungsmanagement eine Auslegung Kultureller Bildung mit einem *komplex-inhaltlich-Fähigkeiten-erweiternden Bildungsbegriff* im Spannungsfeld von Kunst, Kultur, Bildung und Gesellschaft. Darüber gestaltet die Leiterin die entsprechenden Nahtstellen und schafft Akzeptanz für Kulturelle Bildung als wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für KuK-Tätige und darüber für die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung Kultureller Bildung. Sie ist zugleich selbst auch Vertreterin der Weiterbildung im Bereich Kunst, Kultur und (Kulturelle) Bildung, was aber weniger im Fokus der Aufmerksamkeit steht, da eine Abgrenzung zur öffentlichen Kulturellen Erwachsenenbildung für wichtig erachtet wird.

Im *Programm* (siehe Gieseke & Krueger in diesem Band) sedimentiert sich der Zusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten. Die Angebote setzen an der Entfaltung des Individuums, d. h. der künstlerisch-kulturellen Aspiration der KuK-Tätigen, an und offerieren in komplexen Zugängen Fähigkeitserweiterungen, die eine Platzierung im KuK-Feld unterstützen. Darüber wird der Bereich der Kunst und Kultur mitgestaltet. Übergreifend, im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang betrachtet, meint dies die Mitgestaltung des sich ausdehnenden KuK-Bereichs über (Teil-)Fähigkeiten, Kopplungen von Tätigkeiten und Beschäftigungen, über Standardisierungen in Form verschiedener Zertifizierungen, über die Ausgestaltung beruflicher Felder sowie neuer beruflicher Profile und darüber hinaus die Mitgestaltung der Sparten/Domänen und Kunstformen über Inhalte, Wissensstrukturen und Fähigkeiten.

Das Programm ist der Spiegel der Akademie nach außen und das Fenster in die Bildungssphäre. Dies ist die einzige Perspektive, die, was das Bildungsinstitutionalkonzept betrifft, den Zielgruppen und der Öffentlichkeit einen besonders verobjektivierbaren Einblick in die Gestaltungsauslegung gibt. Konkret zeigen sich die Zusammenhänge von Entfalten, Platzieren und Gestalten als Erweiterungen in den analysierten Leitkategorien und den Verbindungen, die über An- und Einkoppeln in und zwischen den Leitkategorien hergestellt werden, d. h. vom *künstlerischen und publizistischen Handeln* und von der Kunst ausgehend, über die Kultur und die *gemeinsame Kulturproduktion*. Das *Handeln in Kultureller Bildung/Kunst- und Kulturvermittlung* schließt, ausgehend von der Kunstvermittlung, an. Über den Begriff der Vermittlung wird eine Brücke zwischen Kunst- und Kulturvermittlung sowie der Kulturellen Bildung hergestellt. Zugleich scheint der Vermittlungsbegriff eine begriffliche Brücke in andere Disziplinen und eine Bearbeitungsform für die Paradoxie der Künste zu sein. Er realisiert eine Verbindung zwischen Kultureller Bildung und künstlerischer Sphäre und unterstützt die Versorgung und Gestaltung (beigeordneter) Bildungsinstitutionen mit Kultureller Bildung. Kultur und Bildung finden über gestaltete Partizipationszugänge für die Bevölkerung Eingang in gesellschaftliche Kulturformung und die

Kultureinrichtungen können ihren eigenen Handlungsradius sowie den Teilhaberadius der Bevölkerung erweitern.

Die *Programmplanenden* (siehe Fleige in diesem Band) setzen über die Bedarfs- und Bedürfniserschließung unmittelbar am Zusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten an. Sie nutzen den Handlungszyklus *Aufnahme und Antizipation, Themen-Setzen-und-Konzipieren und Themen-Immer-Weiter-Bewegen* im Kontext von *Felder-Immer-Weiter-Beobachten-und-Sich-Involvieren* und bewegen sich darüber in einem permanenten Handlungsstrom, indem sie als Suchbewegungen die Bedürfnisse und Entfaltungswünsche der Künstler*innen bzw. KuK-Tätigen antizipieren, deren Notwendigkeit und Bedarfe nach Fähigkeitsentwicklungen verstehen und einordnen, die Feldentwicklungen mit den Tätigkeits- und Beschäftigungsstrukturen erfassen und Bedarfe vor dem Hintergrund ihrer Fachkenntnisse auswerten und abgleichen. Über diesen offenen Handlungszyklus sichern sie den Zusammenhang von Entfalten, Platzieren und Gestalten. Während sich das Entfalten am künstlerischen Selbst orientiert, nimmt Platzieren die Perspektiven An- und Einkoppeln ein, mit denen sich die Teilnehmenden einen Platz im Feld sichern möchten. Gestalten blickt auf die Kunstformen und auf die Feldentwicklung. Eine noch breitere Diskussion über gesellschaftliche Gestaltung und Potenziale, welche die Entwicklung der Künste und ihre Rolle in der Gesellschaft sowie die Rolle der Kulturellen Bildung für Erwachsene für die Kulturformung der Gesellschaft betreffen, könnten weitere Ressourcen für die Bearbeitung der Paradoxie der Künste mit noch mehr Optionen für die Angebotsentwicklung zur Verfügung stellen. Die Wissensinsel Angebotsentwicklung ist der zentrale professionelle Handlungsteil, in dem die verschiedenen Bedürfnisse, Interessen und Bedarfe der Individuen, der Akademie als Institution, der Feldentwicklungen und der Kunstformen abgeglichen werden und in eine Angebotsentscheidung zu überführen sind. Obwohl die Kopplungsbezüge für Angebotsentscheidungen nicht in der Breite reflexiv zur Verfügung stehen, um die Entscheidungen daran zu orientieren, werden diese im Interaktionsradius dichter Kommunikationen getroffen. Der Handlungszusammenhang Entfalten, Platzieren und Gestalten wird dabei aufrechterhalten und unterstützt diese Entscheidungen. Die verschiedenen Formen und Kombinationen berufsbiografischer Kopplungen, welche die Teilnehmenden einbringen – so zeigen die Ergebnisse der Teilnehmendenperspektive – scheinen wie die Vielfalt der Kopplungsbezüge, welche die Programmanalyse ausweist, als Bestandteil impliziter Handlungsmuster mitzulaufen. Die Herstellung dieser „Passungen" zwischen berufsbiografischen Strategien und den Kopplungen in den Leitkategorien, die in Teilnahmeentscheidungen der KuK-Tätigen münden, formen Brücken und Passagen für die Platzierung der Teilnehmenden auf dem Arbeitsmarkt, im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang, indem neue Beschäftigungsfelder besetzt oder besser ausgeführt werden können, die Teilnehmenden sicherer ihren künstlerischen Interessen nachgehen und sich der Gesellschaft zeigen oder auch Bildungsangebote entrichten können.

Die *Kursleitenden* (siehe Freide et al. in diesem Band) greifen die Ansätze des Bildungsinstitutionalkonzeptes auf, widmen sich konkret der Gestaltung der Bildungs-

sphäre und übersetzen die verschiedenen Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen künstlerisch-didaktisch in Anschlüsse, die die Teilnehmenden für ihre individuelle Entfaltung und Platzierung nutzen können. Sie realisieren den Bildungsbegriff, indem sie eine Bildungssphäre ausgestalten, die authentisch am Entfalten, d. h. an der Entwicklung des künstlerisch-kulturellen Selbst orientiert ist. Die Kursleitenden sind an der Platzierung und auch der Gestaltung der KuK-Felder beteiligt, ohne dies kommunikativ hervorzuheben. Sie verbinden für die Teilnehmenden Entfaltung und Platzierung, indem sie selbst Mehrfachbeschäftigungen verkörpern und in den Seminaren unterstützen, dass die Teilnehmenden sich ihre Wege bahnen und begehbar machen.

Die *Teilnehmenden* (siehe Heidemann et al. in diesem Band) haben besonders Entfalten und Platzieren im Blick. Sie nehmen (mehrfach) teil, weil sie sich in berufsbiografischer Begleitung Verbesserungen in den Künsten und für die Kunst-/Kulturproduktion sowie Brücken und Verbindungen für ihre (weiteren) Tätigkeiten und Beschäftigungen erhoffen. Für sie steht dabei die Verbindung von Entfalten und Platzieren im Vordergrund. Sie möchten sich selbst über künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten verwirklichen und finanzieren. Die Bedeutung dieser Verbindungen zeigen die oben dargelegten vier biografischen Strategien in Kombination mit den fünf biografischen Funktionen, die der Akademie zugewiesen werden: *Erwerb von Wissen und Kompetenzen, Unterstützung zur professionellen Ausformung, Förderung von Suchbewegungen zur Ausschreitung kreativer Potenziale, Stabilisierung des Selbst über Wertschätzung und Teilhabe, die Akademie als Knotenpunkt eines reflexiven Netzwerks.*

Darin spiegeln sich berufsbiografische Wünsche nach künstlerisch-kultureller Entfaltung und Platzierung am Arbeitsmarkt, während die Gestaltung der KuK-Felder in den Auslegungen zunächst keinen Platz hat. Wenn die individuelle Platzierung unterstützt werden kann, dann finden sich jedoch Perspektiven für neue Arbeitsfelder und erweiterte Berufsprofile, verschieden kombinierbare Optionen kreativer Arbeit bis hin zu projektförmigen und vermittelnden Formen gesellschaftlich-kultureller Gestaltung.

Im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang verweist die Figur *Entfalten, Platzieren und Gestalten* schließlich auf Veränderungen von Gesellschaft, welche die Zufuhr von Fähigkeiten und Wissen bezüglich Kunst, Kultur, Bildung und Kreativität sowie gestalterischem Handeln bewirken können. Die Eröffnung von Entwicklung, Interesse, Imagination, Räumen für schöpferisches Handeln und Modellierungen in Kunst und Kultur hat enge Verbindungen zum Handeln als Aspiration bis hin zu den Interessen, Gesellschaft über Praktiken mitzugestalten und zu verändern. Dies ist ein gestaltender aktiver Teil im Verständnis der Relevanz gesellschaftlicher Hybridisierung (vgl. Reckwitz 2006). Über Bildung und Qualifizierung wird die Bevölkerung dafür aktiviert, ihre gestalterischen Kräfte einzubringen, wenn die individuellen Entfaltungswünsche zugleich einen Platz im gesellschaftlichen Gefüge erhalten.

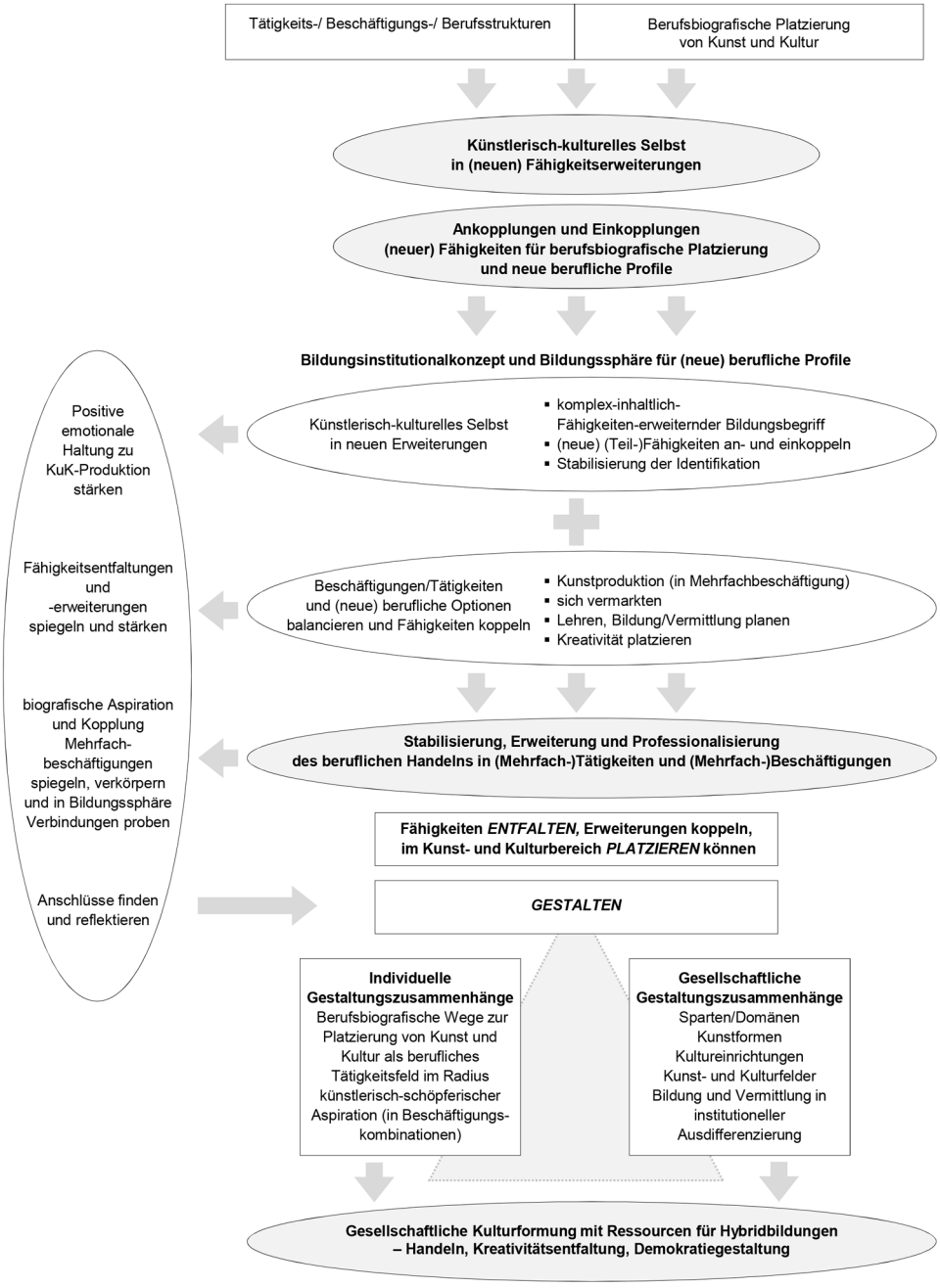


Abbildung 1: Sedimente der Perspektivverschränkung (eigene Darstellung)

Die Akademie setzt mit ihrem *Bildungsinstitutionalkonzept* dafür an den Entfaltungsinteressen der KuK-Tätigen im zentralen identitätsrelevanten Bedeutungskern des künstlerisch-schöpferischen bzw. des künstlerisch-kulturellen Selbst an, eröffnet über *An- und Einkoppeln* Wege der beruflichen Platzierung und gestaltet darüber den sich ausdehnenden KuK-Bereich mit. Im erweiterten Sinne platzieren die Akteur*innen in der Akademie auf den verschiedenen Ebenen künstlerisch-kreatives Gestalten und Handeln als gesellschaftsgestaltende Kräfte, eröffnen Verbindungen von Kunst und Kultur und lassen diese zu. Sie platzieren Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung als Beschäftigungsfelder und neue Zusammensetzungen von Berufsstrukturen, von beruflichen Möglichkeiten mit Potenzialitäten für das Bildungssystem und für politisches Handeln in den verschiedenen Systemen. Sie forcieren auch die kreative und gestalterische Offenheit als willkommene Offenheit für Handeln, für produktive beziehungsstärkende Emotionalität und letztendlich für Vertrauen in die Gestaltung einer Demokratie, in der Kunst, Kultur und Bildung einen zentralen Platz haben.

Literatur

Fleige, M./Robak, S. (2018): Lernkulturen. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 90–103.

Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel öffentlicher Träger. Münster u. a.: Waxmann.

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen". Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 189–211.

Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. W. Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2010): Perspektivverschränkung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 238–239.

Gieseke, W. (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165–173.

Gieseke, W. (2019a): Forschungen zum Programmplanungshandeln. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 52–63.

Gieseke, W. (2019b): Programm und Angebot. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 18–27.

Gieseke, W. (2022): Perspektivverschränkung. In: Arnold, R./Nuissl, E./Schrader, J. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Stuttgart: UTB, S. 238–239.

Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen: Leske + Budrich.

Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung – Aspekt Programm. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann, S. 317–332.

Gieseke, W./Robak, S. (2004): Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive. Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen. In: REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 27(2), S. 33–41.

Gieseke, W./Robak, S. (2022): Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2022). https://doi.org/10.1007/s40955-022-00216-8

Hippel, A. v. (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1/2011, S. 45–57.

Hippel, A. v. (2019): Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2019, S. 111–121.

Käpplinger, B. (2011): Methodische Innovationen durch Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – das Beispiel der Programmanalyse. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2011, S. 36–44.

Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M. (2022): Programmforschung. In: Arnold, R./Nuissl, E./Schrader, J. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Stuttgart: UTB.

Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./Hippel, A. v./Gieseke, W. (Hrsg.) (2017): Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.

Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück.

Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Dr. Kovac.

Robak, S. (2018): Weiterbildungsmanagement. In: Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S.: Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 104–118.

Robak, S. (2020): Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/2020, S. 44–54.

Robak, S./Fleige, M. (2022): Programme und Angebote in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Reinders, H./Bergs-Winkels, D./Prochnow, A./Post, I. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS. Kap. IX-4.

Robak, S./Gieseke, W./Fleige, M./Kühn, C./Freide, S./Heidemann, L./Preuß, J./Krueger, A. (2019): Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 02/2019, S. 122–132.

Specht, I./Fleige, M. (2017): Programmanalytisch ermittelte ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen. Eine Programmanalyse am Beispiel des Museumsdienst Kölns. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 6 (2016) 2, S. 187–201.

Profile der Herausgeber*innen

Prof.in Dr.in Steffi Robak, Professorin für Bildung im Erwachsenenalter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover

Prof.in Dr.in Wiltrud Gieseke, Seniorprofessorin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, vorher (bis 2013) Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin und Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Dr.in Lena Heidemann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover

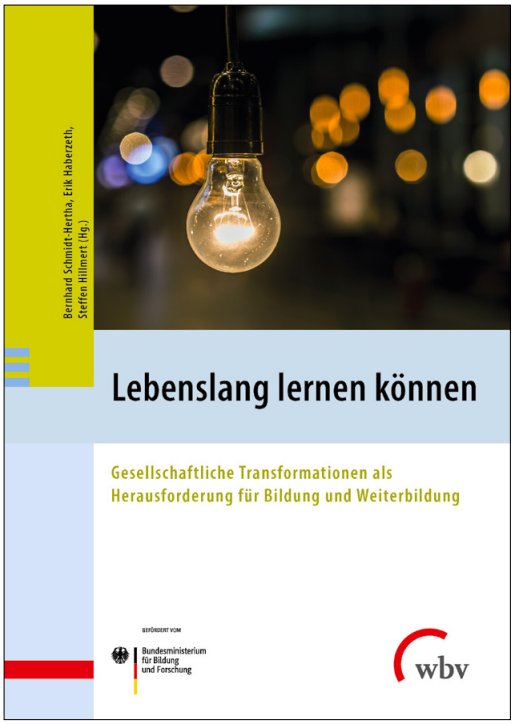
PD Dr.in Marion Fleige, Leiterin der Arbeitsgruppe „Programmforschung" am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Christian Kühn, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover

Jessica Preuß, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover

Stephanie Freide, M. A., Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, vorher wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Anneke Krueger, M. A., Programmbereichsleitung Kulturelle Bildung und Grundbildung und stellv. Qualitätsmanagementbeauftragte an der VHS Steglitz-Zehlendorf, vorher wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin



2020, 255 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5565-7
E-Book im Open Access

Bernhard Schmidt-Hertha, Steffen Hillmert, Erik Haberzeth (Hg.)

Lebenslang lernen können

Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung

Lebenslanges Lernen in der Realität der Gesellschaft zu verankern ist eine Herausforderung für die Bildungssysteme. In den Beiträgen des Sammelbandes geht es um die Frage, wie ein Bildungssystem beschaffen sein muss, das die gesellschaftlichen Strukturen der westlichen Industrienationen angemessen bedient und Gelegenheiten für lebenslange Lernaktivitäten bietet. Die Autorinnen und Autoren erörtern das lebenslange Lernen als Teil des Bildungssystems im Hinblick auf Altersstrukturen, Migrationsbewegungen und Digitalisierung. Sie skizzieren Anforderungen und Herausforderungen für die Weiterentwicklung eines Bildungssystems, das zunehmend Bildungsbedarfe der erwachsenen Bevölkerung bedienen muss.

Die Beiträge basieren auf einer Reihe von Expertenworkshops, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurden.

wbv.de/erwachsenenbildung

"Der Band macht die beobachtbaren wie notwendigen Veränderungen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zum Gegenstand und versteht demografische Veränderungen dabei nicht als isoliertes Phänomen, sondern thematisiert sie in ihrer Wechselwirkung mit anderen Megatrends wie einem berufsstrukturellen Wandel, der Globalisierung, wachsender sozialer Ungleichheit oder der Digitalisierung von Alltag und Berufsleben."

Dieter Bach, lehrerbibliothek.de, Dezember 2020

Kunst und Kultur (KuK) haben eine hohe gesellschaftliche Bedeutung. Kreativität wird zunehmend in nicht-künstlerische Bereiche entlehnt und das Interesse der Bevölkerung an kreativer Entfaltung steigt. Der KuK-Bereich hat sich dementsprechend als Tätigkeitsfeld und Arbeitsmarkt stark ausdifferenziert, woraus für dort tätige Personen ein hoher Weiterbildungsbedarf resultiert. Mit dem Ziel, der Bevölkerung Zugänge zur Teilhabe zu eröffnen, hat sich insbesondere auch die Kulturelle Bildung als bedeutsamer Bildungsbereich und zugleich als Handlungsfeld entwickelt.

Vor diesem Hintergrund widmen sich die Autor*innen dieses Bandes der Weiterbildung für den KuK-Bereich: Wie und für wen wird wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für KuK gestaltet? Wer nutzt die Weiterbildungsangebote wofür? Präsentiert wird eine Studie in Perspektivverschränkung, die Bildungsmanagement, Programmplanung, Kursleitung, Programm und Teilnehmende verbindet. Im Fokus stehen die besonderen Strukturen des Kunst- und Kulturbereichs, das künstlerisch-kulturelle Selbst und Anforderungen von Tätigkeiten in Kunst, Kultur und Kultureller Bildung, aus denen sich Strategien zur Programmplanung, Angebotsentwicklung und Konzeption von wissenschaftlicher beruflicher Weiterbildung ergeben.

ISBN: 978-3-7639-7330-9

wbv Publikation

wbv.de